

ESCUELAS ATRINCHERADAS, ESCUELAS DE OPORTUNIDAD

Etnografía en el CRA Peña Escabia.
Encuentros entre la pedagogía sistémica y
la escuela inclusiva



TESIS DOCTORAL

AURORA ARDIT GIMÉNEZ

DIRECCIÓN: AUXILIADORA SALES CIGES

Mayo, 2021



UNIVERSITAT
JAUME·I



Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Tesis Doctoral

ESCUELAS ATRINCHERADAS,
ESCUELAS DE OPORTUNIDAD

Etnografía en el CRA Peña Escabia.
Encuentros entre la pedagogía sistémica y
la escuela inclusiva

Memoria presentada por Aurora Ardit Giménez para optar al grado de doctora por la Universitat Jaume I

AURORA ARDIT GIMÉNEZ

Doctoranda

AUXILIADORA SALES CIGES

Directora de la tesis

Castelló de la Plana, mayo 2021.

Premio Fundación Bancaja 2017

Agradezco a la Fundación Bancaja de Segorbe por la financiación adicional dentro del Programa Becas de Ayuda a la Investigación 2017.

© Aurora Ardit Giménez, 2021

Universitat Jaume I, Castelló de la Plana

La presente tesis doctoral se encuentra bajo una licencia *Creative Commons*:

Reconocimientos – NoComercial – SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Ardit-Giménez, A. (2021). *Escuelas atrincheradas, escuelas de oportunidad. Etnografía en el CRA Peña Escabia. Encuentros entre la pedagogía sistémica y la escuela inclusiva* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I de Castelló de la Plana].

*Dedicada a aquellas personas
que a lo largo de la historia de la humanidad
quedaron excluidas y olvidadas sin que reconocieran sus logros.
A quienes silenciaron sin darse cuenta
y a quienes silenciaron a la fuerza.*

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ya comenzó mucho antes de que yo lo supiera. Esta tesis nace de un deseo que permanecía en mi interior durante varios años atrás el cual no se llamaba tesis, ni mucho menos doctorado, este deseo comenzó llamándose ilusión, empeño, motivación por convertirme en una maestra que formara parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje natural, curioso, espontáneo. Un proceso que acompañara con cuidado y atención los diferentes ritmos y procesos del alumnado. Un proceso en el que el alumnado no tuviera que hacer algo para sentirse amado. Desde ese inicio comprendí que para ello necesitaba trabajar en mí.

Seguramente sean muchos más los agradecimientos y, seguramente a ti, como lector, te parezcan demasiados.

En primer lugar, agradezco a mi padre y a mi madre por mi vida, por ser alimento de mi cuerpo y de mi alma. Por acompañarme durante todo este proceso. Por haberme animado desde pequeña a perseguir mis sueños, haberme señalado hacia mis propias alas para volar y por ofrecerme más que cobijo al regresar. Gracias a vuestro apoyo he podido poner fin a esta investigación. Sin vosotros, no hubiera sido posible.

A Auxi, por el antes, el durante y el presente. Gracias infinitas por el viaje compartido. Por no soltarme de la mano y por empujarme en los momentos precisos. Por tu disponibilidad, tu mirada, tu paciencia y tu infinita compañía. Gracias por tu confianza y apoyo en este proyecto.

Gracias a ti que lees, porque contigo se aviva este trabajo y porque al leer estas palabras podrás cerrar tus ojos durante unos segundos y hacer un lugar en tu corazón a todos aquellos que faltaron.

Gracias a todas aquellas personas con las que sin ellas no hubiera sido posible realizar este trabajo; a las que me sostuvieron en momentos de declive, a las que me hicieron reír por el camino y a las que me soltaron para que me encerrase en mi castillo durante horas de aislamiento voluntario.

A Almudena, más allá de compartir mis apellidos, por ser compañera leal y conseguir estar presente en la lejanía. Compañera y hermana en este viaje, primera lectora de primeros borradores de este trabajo.

A Juan, por tu paciencia, por tu dedicación, por el apoyo sincero y honesto a tu manera, por no soltar la toalla y por muchos otros motivos que son solamente nuestros.

A todas las personas que participaron en este trabajo (familias, alumnado, vecindario, antiguas y nuevas maestras, personal de limpieza...) de los pueblos de Barracas, Bejís, El Toro, Teresa y Torás, y en especial a las madres del taller y a sus familias porque sin vosotras no tendría sentido nuestra tesis.

A todo el claustro del CRA Peña Escabia que formó parte de esta historia durante el curso 2016-2017.

A los alcaldes de Teresa, Torás, Barracas y Bejís y a las concejalas de Barracas y El Toro. Gracias a todos por vuestro apoyo y disponibilidad.

A todo aquello que fue:

A mis abuelos por acompañarme mientras crecía y a todos los antepasados que dieron vida a mi familia, todos aquellos conocidos y desconocidos que formaron parte de mi clan familiar.

A todos mis maestros y maestras, los que me gustaron y los que me hicieron sentir miedo, porque siempre fueron motor de esta búsqueda hacia diferentes formas de acompañar al alumnado y me dieron el impulso de convertirlo en fortaleza para creer que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser diferente.

A mi México querido por hacerme comprender "*la otra mirada*" y transformar mi mirada hacia el mundo. Gracias por acogerme y gracias por mostrarme el camino de regreso.

A Pako, Ana, Noemí, Lucía, Francisco, Claris, Isa, Ester, Laura, Francesca, Pilar, Yolis, Antonio... familias y todas las demás personas que compartimos más que espacio y tiempo en "Mahatma Gandhi. Pingüinos". Por todas aquellas experiencias que nos hicieron girar para trascender.

A Paulo, Set y Agustín por mostrarme y acompañarme en el camino hacia mi propia paz.

A Chema y María por aparecer como inspiración en ese momento preciso de mi vida y acogerme. Chema, gracias por empujarme al vacío en aquellos momentos que me creía perdida.

Al abuelo Francisco, la abuela Socorro y los demás compañeros y compañeras de la Jícara azul y de Crisol, gracias por tenderme la mano, abrirme vuestro corazón a vuestras culturas con cariño invitándome a pertenecer.

A Lucía Hernández y Ángela Fontes por guiarme y acompañarme en el proceso de transformación de mi propio sistema familiar. Gracias por ser guías, amigas, referentes y formadoras en mi camino hacia las constelaciones familiares y la pedagogía sistémica.

A todo lo que hizo posible que pudiera asistir a las dos últimas formaciones que Bert Hellinger ofreció en España. Y gracias a Myriam, Lorena y Raúl por facilitarme las estancias.

A todos los "no" y puertas cerradas que me dieron la fuerza necesaria para continuar por otro camino. A todo lo que fue en mi vida, para que yo sea.

A todas aquellas personas que, preocupadas por el futuro de la escuela rural, se reunían constantemente en sus zonas y en otros puntos diferentes de España, para establecer acuerdos y poner soluciones a la problemática educativa existente en las zonas rurales que el gobierno no miraba. Gracias porque me sigue recordando el camino a seguir.

A Sergio, director del CEFIRE de Castellón que hizo de mago sin saberlo para facilitar las conexiones.

A los diversos espacios que me han acogido ofreciéndome una mesa, una luz, aire acondicionado o calefacción, a quiénes los cuidaban y limpiaban para que yo pudiera trabajar en ellos cómodamente, en especial a la Biblioteca de Segorbe y la Biblioteca de la UJI.

A Rafa y a Carlos, de la Biblioteca de Segorbe, por todo el apoyo prestado.

A José Manuel López Blay y Vicente Ferrer por dedicarme su tiempo y abrirme la puerta a sus recuerdos sobre la escuela rural en el Alto Palancia. Gracias de nuevo José Manuel, por haberme facilitado con confianza documentos de tu propio archivo personal y haberme guiado en aquellos temas de la escuela rural de los que todavía me queda mucho por aprender de ti.

A Enrique y Eva por su deseo de leer parte de este trabajo y aportar algunas de las correcciones.

A Angie y Amanda por compartir parte de este proceso a través de la distancia.

A Pepe, Ximo, David, Jaime, Fernando, Ángel, María E., Amparo, Llorca, Mateo, Silvia, Julián, María N., Pilar, Isaac, César, Raquel, Arturo, Rosa, Mónica, Óscar, Cris. Gracias por venir hasta mi casa, tocar a mi puerta y animarme a salir de paseo en algún momento de agotamiento. Y a vosotras Lucía y Olga por seguir acompañándome con todo vuestro amor incondicional desde nuestra primera infancia.

A Ester, por la compañía telefónica, por los abrazos compartidos, por recordarme el valor que habita en mí y sobre todo, por toda tu paciencia en aplazar nuestros planes.

A Esteban, M^a Ángeles, Marian y Celia, por ser familia de corazón, estar cerca de mí y darme el impulso junto con mi familia de sangre cuando he dejado de creer y, a ti Claudia por llegar a alegrar todavía más nuestros momentos antes de ser confinados.

A Inma, Manolo, Silvia, Isabel, M^a Ángeles, Maricarmen, Tere, Paula, Marga, David, Pili, Maite por acompañarme cada martes en el placer de atender mi propia respiración.

A Maripaz, por facilitarme el papel donde mis esquemas pudieron tomar forma sin limitaciones; y al resto de amigos que me han acompañado en algún momento del proceso.

A Joan, Odet, Valentí, Susana, Alicia, Aida, David, Paula, Erica, Arcia y resto del MEICRI por acompañarme durante mis dos primeros cursos de doctorado.

A mis ligeras, Pili, Laura, Patri, Mae, Vane, Elena y Xeli por todo vuestro apoyo incondicional y paciencia en esperar.

A Bienvenida Sánchez y al encuentro en Valencia realizado por la Asociación Española de Bert Hellinger que hizo que coincidiéramos sentadas una al lado de la otra en aquel restaurante. Gracias por tu confianza, por abrirme las puertas de tu asignatura para compartir una parte de mi experiencia en México, y gracias por tu constante apoyo para que siguiera adelante con esta investigación.

A Casandra.Kuns por su diseño de espiral.

A Beatriz y Pedro, por abrirme las puertas de su casa durante la estancia en la Universidad de Zaragoza y a todo lo que hizo posible que se llevara a cabo.

A esa fuerza que me habita, como a cualquier otro ser. A mí misma, por desear levantarme y continuar de la mano de mis fortalezas y mis debilidades.

A mi padre, Rafael Ardit, por diseñar la contraportada junto a otros retoques y a mi madre por sostener el espacio-tiempo para que sucediese.

Por último, porque es este en el lugar en el que llegaste a mí-nosotros. Con todo mi amor, gracias a ti querida Vida. Te deseo con esta tesis todo mi apoyo y ánimo para recordarte que puedes lograr aquello que más desees desde lo profundo de tu corazón. Gracias, porque sin tú saberlo, has sido el mayor impulso y motivación final para poder dar cierre a este proyecto. Gracias por tu paciencia en estos últimos meses. Ahora sí, todo el día y las madrugadas son nuestras. *"Te amo infinito"*.

RESUMEN

Las relaciones de convivencia siguen suponiendo un reto en la sociedad. Es necesario fomentar principios humanos de convivencia que apoyen y generen la creación de lazos comunitarios y para ello, se necesita el apoyo y la participación de la ciudadanía. La educación para la convivencia es una tarea que nos implica a todos. Coincidiremos que es la familia quien tiene el peso en cuanto a la educación de sus hijos, sin embargo, la escuela se convierte en un espacio donde alumnado y profesorado conviven durante un tiempo determinado, llegando parte del alumnado y profesorado en algunos casos, a pasar más tiempo en la escuela que en el hogar.

Mi mayor motivación para realizar esta Tesis Doctoral vino provocada por el deseo de trasladar la pedagogía sistémica a la escuela rural. De esta forma, poner la pedagogía sistémica al servicio de una comunidad para mostrar una mirada hacia los sistemas de origen más próximos y antepasados que pudiera apoyar en la construcción de identidad, tanto a nivel personal, como a nivel colectivo. Descubrir cómo esta mirada de gratitud hacia nuestro propio origen puede influir en nuestra forma de mirar al resto de sistemas y cómo todo ello, puede influir para encaminarse hacia una escuela inclusiva.

En este informe de Tesis Doctoral podremos sumergirnos en cómo son las relaciones de convivencia en un Centro Rural Agrupado (CRA) situado en el Alto Palancia, una comarca del interior de Castellón limítrofe a las provincias de Teruel y Valencia. El CRA escogido para la investigación etnográfica fue el CRA Peña Escabia que incluye a Barracas, Bejís, Teresa, Torás y El Toro. Se escogió porque, por un lado, fue una de las escuelas que solicitó una formación en pedagogía sistémica y, por otro lado, mi deseo de trabajar en la comarca del Alto Palancia de la que soy originaria.

El objetivo de la investigación se basa en la siguiente hipótesis central: La pedagogía sistémica y la educación inclusiva se complementan en la mejora de la convivencia escolar, fortaleciendo los vínculos de reconocimiento y dignidad hacia cada sistema familiar y sus territorios.

Esta etnografía multisituada se realizó desde dos perspectivas, por un lado, todo lo que sucedía en el taller de pedagogía sistémica con el claustro y con las familias y, por otro lado, lo que sucedía más allá de estas sesiones. Para ello fue necesario establecer relaciones con las distintas poblaciones del estudio. El trabajo de campo se desarrolló durante el curso escolar 2016-2017, se alargó de manera paulatina hasta la mitad del curso siguiente haciendo la salida del campo progresiva. El vínculo sigue permaneciendo hasta la actualidad.

Palabras clave: Escuela Rural, Escuela Inclusiva, Etnografía, Cultura, Pedagogía, Relación Escuela y Comunidad.

ABSTRACT

Coexistence relations continue to be a challenge in society. It is necessary to foster human principles of living together that support and generate the creation of community ties and for this, the support and participation of citizens is needed. Education for coexistence is a task that involves us all. We will agree that it is the family who has the main impact in terms of the education of children, however, the school becomes a space where students and teachers live together for a certain amount of time, with some students and teachers in some cases spending more time at school than at home.

My main motivation for doing this Doctoral Thesis came from the desire to transfer systemic pedagogy to rural schools. In this way, to put systemic pedagogy at the service of a community to show a look at the closest systems of origin and ancestors that could support the construction of identity, both on a personal and collective level. To discover how this insight of gratitude towards our own origin can influence the way we look at the rest of the systems and how all of this can influence the path towards an inclusive school.

In this Doctoral Thesis report, we will be able to immerse ourselves in the coexistence relations in a Rural Grouped Centre (CRA in Spanish) located in Alto Palancia, an inland region of Castellón bordering the provinces of Teruel and Valencia. The CRA chosen for the ethnographic research was the CRA Peña Escabia, which includes Barracas, Bejís, Teresa, Torás and El Toro. It was chosen because, on the one hand, it was one of the schools that requested training in systemic pedagogy and, on the other hand, because of my desire to work in the Alto Palancia region, where I am from.

The aim of the research is based on the following central hypothesis: Systemic pedagogy and inclusive education complement each other in the improvement of school coexistence, strengthening the bonds of recognition and dignity towards each family system and its territories.

This multi-situated ethnography was carried out from two perspectives: on the one hand, everything that happened in the systemic pedagogy workshop with the teaching staff and families and, on the other hand, what happened beyond these sessions. To do this, it was necessary to establish relationships with the different study populations. The fieldwork was carried out during the 2016-2017 school year, and was gradually extended until the middle of the following school year, with the fieldwork being progressively extended. The link continues to the present day.

Keywords: Rural School, Inclusive School, Ethnography, Culture, Pedagogy, Community School Relationship.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
EL ANTES	31
JUSTIFICACIÓN	31
a) El origen - Una mirada intrapersonal: el descubrimiento	31
b) El origen – Una mirada intrapersonal: lo que me mueve.....	33
c) El origen – Una mirada social: La escuela de dentro afuera y de fuera adentro	36
d) Del origen a la focalización	39
ESTADO DE LA CUESTIÓN	42

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA	51
1.1. PRIMERAS REFLEXIONES ACERCA DE LA MIRADA SISTÉMICA	51
1.2. ORÍGENES DE LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA	54
1.2.1. El desorden. Aproximaciones a otros campos científicos	54
1.2.2. El desorden-orden. Aportaciones sobre teorías de sistemas.....	59
1.2.3. El orden. Antecedentes teóricos.....	64
1.3. LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	67
1.4. LOS ÓRDENES DEL AMOR desde la pedagogía sistémica.....	74
1.4.1. Pertenencia.....	74
1.4.2. Precedencia	83
1.4.3. Compensación entre recibir y dar	93
1.5. LAS DIMENSIONES	97
1.5.1. Transgeneracional.....	97

1.5.2. Intergeneracional	105
1.5.3. Intrageneracional.....	105
1.5.4. Intrapersonal	106
1.6. ACCIONES QUE FOMENTA LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA y a su vez la sostiene	109
1.6.1. Asentir.....	109
1.6.2. Agradecer	111
1.6.3. Incluir	113
1.6.4. Reconocer.....	116
1.6.5. Honrar.....	118

Capítulo 2. LA ESCUELA INCLUSIVA	121
2.1. INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN	121
2.2. DEFINICIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	122
2.3. VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD.....	128
2.4. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD.....	131
2.5. COMUNICACIÓN	134
2.6. LIDERAZGO INCLUSIVO	136
2.7. ESCUELA INCLUIDA EN EL TERRITORIO.....	137

Capítulo 3. LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.....	141
3.1. INTRODUCCIÓN	141
3.2. BREVES RESEÑAS HISTÓRICAS. Apuntes acerca de la escuela rural en España y en el Alto Palancia	145
3.3. DIFICULTADES DE LA ESCUELA RURAL	150
3.4. VENTAJAS DE LA ESCUELA RURAL	151
3.5. ESCUELA VINCULADA AL TERRITORIO	154

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. SITUANDO LA INVESTIGACIÓN	161
4.1. DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA y SITUACIÓN DE DEMANDA.....	161
4.1.1. ¿Para qué la pedagogía sistémica?	161
4.1.2. ¿Cómo podrían unirse pedagogía sistémica e inclusión a través del mundo rural?	162
4.1.3. ¿Para qué deseaban la formación en pedagogía sistémica?	163
4.1.4. Punto cero. El encuentro.....	164
4.2. HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	166
4.3. EL CAMPO DE ESTUDIO	167
4.3.1. Introducción.....	167
4.3.2. Entorno del CRA	169
4.3.2.1. Contexto geográfico	169
4.3.2.1.1. Montañas y límites	169
4.3.2.1.2. Las aguas	171
4.3.2.1.3. El clima	176
4.3.2.2. Contexto económico – laboral.....	177
4.3.2.3. Contexto histórico y otras particularidades de cada pueblo	180
4.3.2.3.1. Barracas.....	180
4.3.2.3.2. Bejís.....	181
4.3.2.3.3. El Toro.....	184
4.3.2.3.4. Teresa	184
4.3.2.3.5. Torás	185
4.3.2.4. Contexto social.....	185
4.3.2.4.1. Demografía.....	185
4.3.2.4.2. La diversidad del Alto Palancia.....	187
4.3.2.4.3. Calidad de vida	191
4.3.2.4.4. Despoblación-valoración-servicios.....	192
4.3.2.4.5. Convivencia	195
4.3.3. El CRA Peña Escabia	214
4.3.3.1. Introducción	214
4.3.3.2. Anterior al CRA Peña Escabia	215
4.3.3.3. El CRA Peña Escabia en la actualidad	219
4.3.3.3.1. Poblaciones y sus distancias.....	220

4.3.3.3.2. Familias.....	222
4.3.3.3.3. Alumnado	225
4.3.3.3.4. Claustro	227
4.3.3.3.5. Aularios.....	229
Capítulo 5. ETNOGRAFÍA	231
5.1. PARÉNTESIS. EL ANTES ETNOGRÁFICO.....	231
5.2. ¿POR QUÉ ETNOGRAFÍA?.....	233
5.3. CUESTIONES ÉTICAS.....	237
5.4. SITUÁNDONOS EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO.....	241
5.5. NEGOCIACIÓN Y ENTRADA AL CAMPO	243
5.5.1. Demanda concreta del taller. Reunión con equipo directivo para la presentación del taller y la investigación. Pedir permiso	244
5.5.2. Presentación en la comunidad. Asentimiento al taller y a la investigación	247
5.5.3. Cierre del proceso de entrada al campo y preparación del entorno para el taller.....	251
5.6. EL TALLER	252
5.6.1. Participantes	252
5.6.2. Sesiones	255
5.7. POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA	260
5.8. ESTILO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS	267
5.8.1. Introducción.....	267
5.8.2. Observación participante.....	269
5.8.2.1. Grabaciones de video, voz y fotografías	270
5.8.2.2. Diario de campo	272
5.8.3. Entrevistas	276
5.8.3.1. Grabaciones de voz.....	288
5.8.3.2. Diario de campo	289
5.8.4. Análisis documental	289
5.8.4.1. Revistas de la escuela.....	289
5.8.4.2. Circulares informativas.....	289
5.8.4.3. Libretas personales	290

5.8.4.4. PEC	291
5.8.4.5. Mails y Whatsapp	291
5.8.4.6. Actas e historiales.....	292
5.8.5. Cuestionario	292
5.9. SALIDA DEL CAMPO.....	294
5.10. LIMITACIONES METODOLÓGICAS.....	295
5.11. DEVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN	297
5.12. SÍNTESIS ETNOGRAFÍA Y PEDAGOGÍA SISTÉMICA	298
5.13. TABLA CRONOLÓGICA.....	300

Capítulo 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 301

6.1. PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN	301
6.2. ALMACENAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS.....	302
6.3. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS	308
6.4. PREPARANDO EL PROCESO DE LA CATEGORIZACIÓN.....	311
6.5. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN – FASE REDUCCIÓN DE DATOS	312
6.6. PROCESO DE CODIFICACIÓN	313
6.7. VALIDACIÓN Y PROCESO DE TRIANGULACIÓN.....	316

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 7. DESCRIPCIÓN DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y CON SU ENTORNO Y MEJORAS QUE SE DESEABAN 323

7.1. INTRODUCCIÓN	323
7.2. DESCRIPCIÓN DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y CON SU ENTORNO.....	324
7.2.1. Escenario 1 (familia y alumnado)	328
7.2.1.1. Relaciones entre las familias	328

7.2.1.2. Relaciones entre familias y alumnado	342
7.2.1.3. Relaciones entre el alumnado	351
7.2.2. Escenario 2 (claustro, familia y alumnado)	358
7.2.2.1. Relaciones entre claustro	358
7.2.2.2. Relaciones entre claustro y familia	392
7.2.2.3. Relaciones entre claustro y alumnado	419
7.2.3. Escenario 3 (el CRA en el territorio)	432
7.2.3.1. Relaciones del CRA en el territorio	432
7.3. MEJORAS QUE SE DESEABAN EN EL CRA	455

Capítulo 8. PROCESOS Y TRANSFORMACIONES A PARTIR DE LOS TALLERES DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA

8.1. INTRODUCCIÓN	465
8.2. PROCESOS QUE SE MOVIERON EN EL TALLER	466
8.2.1. Las sesiones con el claustro	466
8.2.2. Las sesiones con familias	497
8.2.3. Las sesiones conjuntas.....	510
8.3. TRANSFORMACIONES QUE SE MOVIERON EN EL TALLER	515
8.4. TRANSFORMACIONES QUE SE DIERON MÁS ALLÁ DEL TALLER	523
8.4.1. Reconocimiento al taller	523
8.4.2. Reconocimiento al territorio	527
8.4.3. Transformaciones intrapersonales, intrageneracionales e intergeneracionales	531
8.4.3.1. Transformaciones en la dimensión intrapersonal.....	531
8.4.3.2. Transformaciones en la dimensión intrageneracional (entre claustro, entre familias, entre alumnado y entre claustro y familias)	536
8.4.3.3. Transformaciones en la dimensión intergeneracional (entre padres e hijos, claustro y alumnado)	545

Capítulo 9. CONEXIONES ENTRE EL MODELO SISTÉMICO Y EL MODELO INCLUSIVO.....

549

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	561
10.1. RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y ENTORNO ANTES DEL TALLER....	562
10.2. TRANSFORMACIONES QUE SE DIERON A RAÍZ DEL TALLER	579
10.3. PUNTOS DE CONVERGENCIA ENTRE EL MOVIMIENTO SISTÉMICO Y EL MOVIMIENTO INCLUSIVO	589
10. 4. APORTACIONES DEL ESTUDIO	593
10.4.1. ¿Qué puede aportar este trabajo a la comunidad científica?	593
10.4.2. ¿Qué me ha aportado esta investigación?	594
10.5. LIMITACIONES ENCONTRADAS EN EL TRABAJO Y PROPUESTAS DE MEJORA...596	
10.6. POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	597
10.6.1. Pedagogía sistémica para fortalecer	597
10.6.2. Pedagogía sistémica a nivel comunitario para reconciliar.....	599
10.6.3. Pedagogía sistémica y etnografía crítica para transformar.....	599
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	601
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	642

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO	647
ANEXO 2. CARTA INVITACIÓN HACIA CLAUSTRO Y FAMILIAS PARA LA EXPLICACIÓN DE LOS TALLERES E INVESTIGACIÓN EN EL CRA	648
ANEXO 3. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL CLAUSTRO.....	649
ANEXO 4. CUESTIONARIO INICIAL PARA LAS FAMILIAS	651
ANEXO 5. FORMATO DE ENTREVISTA.....	653
ANEXO 6. CUESTIONARIO FINAL PARA EL CLAUSTRO Y FAMILIAS	657

INTRODUCCIÓN



En primer lugar, nos encontraremos con una breve explicación de la portada y contraportada. De esta forma se puede acompañar a la persona lectora en una explicación de lo que tiene entre sus manos desde una primera mirada. Será, simplemente, una de las perspectivas de este informe que explica por qué se escogió dicho título para este trabajo de investigación y las dos imágenes que acompañan al mismo tanto en la portada como en la contraportada.

Este trabajo se estructura en una primera parte sin numeración que se llama: El antes y que aborda la justificación de la investigación desde el punto de vista de las motivaciones personales de la investigadora. Servirá para situar a la persona lectora en el punto de partida. Por otro lado, esta parte también aborda el estado de la cuestión, donde se podrá observar qué se conocía acerca de los temas de interés.

Decidí llamar a la primera parte así: "El antes", teniendo en cuenta que el punto cero o punto de partida se sitúa en el momento en el que se establece el contacto con el Centro Rural Agrupado (en adelante CRA) donde se realiza el estudio. "El antes" aborda todo aquello que sucedió antes de ese instante. Quedará más explícita su situación en el mapa que se encuentra en el punto 5.4.

Después, el resto del informe donde comienza la numeración del mismo se estructura en cuatro partes y un total de diez capítulos

La primera parte es la destinada al marco teórico y contiene tres capítulos que se enfocan en los tres pilares de la investigación. En primer lugar, se encuentra la fundamentación teórica de la pedagogía sistémica. Como se podrá observar este capítulo es más denso que los siguientes dos capítulos teóricos. Esto se debe a que la pedagogía sistémica, aun con su larga trayectoria y diversas experiencias en las aulas, sigue siendo una semi desconocida dentro del mundo científico. Consideré oportuno destinarle un capítulo más extenso para su fundamentación y que pudiera servir para situar a las personas lectoras que la desconozcan por completo.

El segundo capítulo está dedicado a la escuela inclusiva, como se podrá apreciar se ha realizado desde aspectos muy concretos, sobre todo basándome en la valoración de la diversidad, la participación de la comunidad, la comunicación, el liderazgo inclusivo y la escuela incluida en el territorio. Esta elección, como veremos también más adelante está condicionada por mi interés en descubrir si se puede vincular con la pedagogía sistémica.

El tercer capítulo se enfoca en la escuela rural en España, dicho marco teórico se ha intentado aproximar lo máximo posible al contexto del Alto Palancia para ir enlazando la necesidad de vincular una escuela en su contexto. En este capítulo apreciaremos aspectos generales que puedan vivir las escuelas rurales y nos enfocaremos también en otros aspectos concretos que enfatizan la diversidad de escuelas rurales y su necesidad de visibilizarlas.

La segunda parte se destina a la metodología y diseño de la investigación, consta de tres capítulos: 4., 5. y 6. El cuarto y para que sirva de enlace entre el capítulo anterior y el posterior, es el que nos detalla el contexto. Se podrá apreciar que es una descripción densa. Lo consideré así porque, por un lado, no deseaba reducir el contexto a una parte folklórica del mismo. Y, por otro lado, deseaba ofrecer a la persona lectora la posibilidad de sumergirse dentro de la comarca del Alto Palancia lo máximo posible, y en concreto de las cinco poblaciones del estudio. Todo ello, siendo consciente que he omitido muchas partes importantes de su historia, sociedad, economía... para centrarme en aquello que era de mi interés sin perder el objetivo central de la investigación. En este capítulo también nos centraremos en el mismo CRA para ir acompañando al lector hacia el caso concreto.

El capítulo cinco se destina a la etnografía como método de investigación. En este capítulo veremos cómo me fui sumergiendo en la etnografía de manera personal y cómo la pedagogía sistémica me sirvió en el proceso etnográfico. Veremos por qué consideré la etnografía como el método idóneo de investigación y las cuestiones éticas que se han seguido. Poco a poco nos iremos adentrando en el diseño de investigación que comienza en este capítulo 5. y finalizará en el capítulo 6. Entre ambos capítulos (5. y 6.) veremos cómo se realizó la negociación y entrada al campo, cómo se estructuraron las sesiones de los talleres y cómo se produjeron los datos tanto desde el taller como desde fuera del mismo y cuál fue el posicionamiento de la investigadora en todo momento. Veremos cómo se realizó la salida del campo, las limitaciones metodológicas, cómo se realizó la devolución de los datos y finalmente, cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos.

La tercera parte está destinada a los resultados y los tres capítulos que contiene: 7., 8. y 9. se centran en las tres preguntas de investigación. El capítulo siete aborda la descripción de las relaciones de convivencia en el CRA, de éste en relación a su entorno y las mejoras que deseaban para el CRA. El capítulo ocho se centra en los procesos y transformaciones que se vivieron a partir de los talleres de pedagogía sistémica. Y, por último, el capítulo nueve se centra, de la manera más concreta posible, en los resultados que vinculan las categorías de la pedagogía sistémica con las categorías de la escuela inclusiva.

La cuarta parte se enfoca en las discusiones y las conclusiones, concentrado al mismo tiempo en un solo capítulo que se enfoca en las discusiones y conclusiones desde las tres preguntas de investigación. Abarca las aportaciones de este trabajo tanto a la comunidad científica como de manera personal, las limitaciones encontradas y las posibles líneas futuras de acción.

Por último, veremos las referencias bibliográficas, el índice de figuras y tablas y los anexos.

Antes de continuar me gustaría explicar que el lenguaje utilizado durante todo el trabajo se ha intentado agrupar en palabras como equipo docente, claustro o alumnado. En otras ocasiones se ha utilizado el género masculino y femenino indistintamente y, en otros casos

se ha empleado el término genérico femenino porque la mayoría de las personas del claustro eran maestras y quienes participaron en el taller fueron madres.

En cuanto a la palabra México de aquí en adelante, he decidido escribirla sin tilde por una cuestión personal a modo de reconocimiento. La palabra *Mexico* proviene del nahuatl, en esta lengua no se escribían palabras con tilde. Los antiguos mexicas la pronunciaban sin acentuar la letra "e". Existen diversas teorías etimológicas que le dan su significado "en el ombligo de la luna", "en el ombligo del maguey"..., pero todas ellas sin la utilización de *Mexico* con tilde. En la actualidad dicha palabra se escribe con tilde, sin embargo, he preferido omitirla simbólicamente para reconocer su parte ancestral y honrar desde este trabajo a todas sus antiguas civilizaciones. Para recordar esta anotación, y que al lector o lectora no le duelan los ojos cuando la vea sin tilde, la veremos escrita en cursiva para que, con este pequeño gesto, podamos atraer a nuestra mente civilizaciones pasadas, no solo de dicho país, sino también del nuestro propio "*atraer las historias de los pueblos*".

También se podrá apreciar durante el relato que utilizo a menudo la primera persona del plural. Considero que el trabajo alberga no solamente a varias Auroras en este proceso de transformación personal, sino a todas las personas que han participado en este trabajo para que llegue a ser lo que es. Es una manera de recordar que es un trabajo conjunto fruto de diversas experiencias de transformación y de muchas personas que han participado en él.

PORTADA Y CONTRAPORTADA

La idea de que en este título apareciese el nombre de: *escuelas atrincheradas* vino determinada por los lugares en los que existieron y siguen existiendo barreras.

Aun a día de hoy, hablar de trincheras en nuestra época, sigue siendo un tema tabú. Sigue produciéndose un temblor en algunos labios y corazones cuando se pronuncia su nombre: "Trincheras".

Mi intención tras este nombre es, como incide la sistémica, incluir, asentir, reconocer. Por lo tanto, con este nombre busco honrar historias, dar lugar al pasado para comprender el presente, busco una apertura de corazones o al menos, recordar la apertura del mío propio con este título. Incluir todo lo que permanece a uno y otro lado de esa trinchera que limita, no como bandos o culturas separadas, sino como la convergencia de ambos puntos para hacerlo grande. Sin elecciones.

De la misma forma poder ver así los métodos educativos que se van escogiendo. No imponiendo aquello novedoso ante lo tradicional y viceversa. Invito a una búsqueda, a poder levantar la vista como águila para contemplar que desde el cielo, los barrancos, las separaciones de montañas a través de las rocas y los cortados no son en realidad trincheras. Siempre hay un campo más extenso que los une, hay un punto en que coinciden. Esos puntos de unión están por debajo, a veces están ocultos en la profundidad, como las rocas del barranco que no se ven a cierta altura y quedan por debajo. Como las raíces de los árboles que se unen bajo tierra, como las rocas que bajo el agua, unen El Toro y Bejís...

Trincheras que se encuentran en el CRA Peña Escabia.

- Geográficas-físicas. El nacimiento del río Palancia situado en medio de un gran barranco que separa dos tierras la de El Toro y la de Bejís.

- Históricas. Diversas batallas históricas han pasado, la más reciente para nosotros todavía deja huella de metralla, no hay más que salir a pasear por sus montañas, subir a Peña Juliana, contemplar el territorio, sigue oliendo a pólvora en algunos de sus rincones y siguen entrando escalofríos. Historias de ancianos con heridas como las que me contaron mis abuelos, como la que me contó Manuel, el señor de la residencia y otros vecinos de los pueblos. Historias que nos reportan a un pasado todavía más lejano donde levantaron muros, derribaron y los volvieron a construir, civilización tras civilización de las cuales todavía se siguen descubriendo fosas de cadáveres humanos.

- Educativas. Porque trabajar en el medio rural sigue siendo un reto para el equipo docente que aun con mucha motivación por realizar su labor en estos centros, sigue llegando sin una preparación formativa centrada en la escuela rural. Existe una trinchera entre la universidad y el mundo rural.

La puerta de la escuela se convierte en otro lugar limítrofe, sigue haciendo de barrera en las entradas y salidas de clase. Escuelas que, como otras tantas carecen de un espacio físico para las familias y, en el caso del aulario de Bejís, Barracas y Teresa no hay espacio suficiente para que el alumnado corra y pueda jugar a sus anchas. Aspecto que llama la atención porque viviendo en un entorno tan natural, en ocasiones están en espacios limitados. Al mismo tiempo, no tener patio se convierte en una ventaja que traspasa ese límite, pueden traspasar las puertas y correr en otros espacios al aire libre, lo que hace que esa barrera se disipe. El diseño y la construcción de las escuelas, que podría ser tema de estudio de otras tesis, no contempla un espacio para las familias.

Por otro lado, las creencias acerca de la baja calidad educativa que siguen estigmatizando.

- Emocionales. Las barreras o límites que nos colocamos a la hora de manifestar nuestros sentimientos ante determinadas experiencias. Lo que nos produce el hecho de vivenciar emociones, de escucharlas a nivel individual o en público. Nuestras propias barreras y armaduras humanas para no sentir, para ocultar o sentirlo todo desde afuera.

Toda trinchera siempre permea en el desarrollo de las personas, veremos cómo el clima e incluso los diferentes entornos forjan los caracteres de las personas. Trincheras que sirven para defenderse y también para atacar. Docentes y familias que a veces se encuentran tras sus propias trincheras en esa defensa constante de lo que cada uno hace.

Al mismo tiempo, utilizo el conjunto *escuelas de oportunidad*. Toda barrera o límite nos invita a la transformación, todas estas trincheras físicas y más bien simbólicas ejercen de motor para poder mirar hacia un futuro común.

Ambos títulos me transmiten una apertura hacia una mirada más amplia que nos invita hacia algo que está por venir, por hacer y por construir para dejar de lado aquello que nos limita o nos frena. Ya se invirtió mucho tiempo desprestigiando la escuela rural y aunque hace unas décadas que se trabaja para darle visibilidad, sigue siendo necesario contemplarla desde otro paradigma y dejar de verla como la "*pobrecita abandonada*".

Toda su historia nos ha servido para reconocerla, asentirla, abrazarla, hacerle un lugar en nuestro corazón y aprender de los errores. Es necesario seguir construyendo escuela desde nuevas miradas de compromiso, miradas complementarias como las que se transformaron durante este proceso de investigación. La escuela necesita nuevas miradas que estén dispuestas a ahondar un poco más allá y exprimir todas las oportunidades que brinda la escuela rural.

La fotografía de la portada la tomé en una de mis excursiones familiares de fin de semana, corresponde al aulario de El Toro. En aquel momento este aulario estaba a punto de cerrarse por falta de alumnado. En la actualidad, varias familias se han matriculado en él debido a la forma en la que trabaja una de las maestras de nueva incorporación que ha venido al centro.

CONTRAPORTADA

La imagen de la contraportada ha sido una imagen diseñada exclusivamente para este trabajo. Las imágenes que iba encontrando en los archivos acerca del Alto Palancia señalaban en su inmensa mayoría el norte, lo que me fue dando la idea para darle otra perspectiva diferente. Deseaba que se pudiera contemplar el mapa con las montañas al frente hacia el nacimiento del río, una imagen parecida a cuando se llega cerca de Barracas por la autovía dirección Teruel. En dicha imagen se observan varios elementos que conforme ha ido pasando el tiempo se han ido ubicando intencionadamente.

Por un lado, vemos situados en el territorio los cinco pueblos de nuestro estudio, que a su vez también representan a sus gentes, sus raíces, sus costumbres, sus historias. Los árboles, la tierra, las piedras representan lo ancestral, lo transgeneracional y cómo todo se va transformando con el paso del tiempo. Se observan los molinos de viento para recordarnos el camino de la sostenibilidad y al mismo tiempo, el largo camino que queda para reclamar que el uso de las energías renovables debe ser de forma respetuosa con el territorio y sus habitantes y no como una especulación a costa de invadir espacios y destruir parte de la biodiversidad del entorno como se viene haciendo cada vez más en los últimos años.

El tren, como símbolo de las antiguas carboneras del páramo de Barracas y El Toro hace alusión al uso del carbón y a la importancia que éste tuvo en aquellos tiempos. También porque en la actualidad, todavía el tren sigue siendo un medio esencial de transporte para algunos habitantes de estas zonas y preciado transporte que une el interior con la costa.

Vemos las montañas a lo lejos, entre ellas observamos el río Palancia, veremos cómo éste nace en término de El Toro y sus aguas se dirigen hacia Bejís. El agua que todo lo baña, todo lo permea representa el movimiento inclusivo. Se necesitan seguir regando con sus aguas las escuelas. El águila que divisa el territorio desde todas las perspectivas tanto desde lo alto como desde la cercanía del suelo representa a la etnografía. Y, por último, el sol representa a la pedagogía sistémica, éste nos conecta con lo que se ve y con lo que no se ve. El sol nos puede conectar a su vez con todo aquello que baña su luz y no apreciamos desde la imagen, abarcando lo conocido y lo desconocido que queda mucho más allá de este paisaje.

Y como venimos viendo, un sistema no es la suma de sus partes, esta imagen no es la suma de sus símbolos. Esta imagen en conjunto representa la gran oportunidad que tiene la escuela rural de existir en estos territorios. Las escuelas rurales junto con todo su extenso territorio ofrecen una gran oportunidad de aprendizaje, es necesario aprender a mirar todo el potencial que las alberga.

EL ANTES

JUSTIFICACIÓN

Mi interés por aproximar la pedagogía sistémica a la escuela rural surgió de varios focos. Por un lado, de mi experiencia como alumna tanto de Primaria como de Instituto. Por otros lados, de mis observaciones hacia el sistema educativo público español, que sigue anhelando una mejora en las relaciones de convivencia en los centros escolares. También de mis años vividos en *México* y todo lo que esta experiencia de vida me provocó para mirar con nuevas lentes.

Por lo tanto, para justificar mis intereses de una manera más precisa, situó la investigación a partir de dos perspectivas, una intrapersonal y otra social.

a) El origen - Una mirada intrapersonal: el descubrimiento

Este apartado narra el proceso desde el que nace la decisión de comenzar esta Tesis Doctoral. Para ello me remonto al pasado que a su vez, puede servir de acompañamiento y apoyo al lector para situarse de manera próxima a mi "modus operandi". De esta forma, quizás se pueda comprender mejor el para qué de algunas decisiones que he ido tomando a lo largo de esta tesis y desde dónde ha surgido cada elección. Al igual que un marco teórico nos sitúa en el tema de estudio, esta introducción nos ubica en un marco personal que puede servir de guía para situarse en torno a quien la escribe. Así pues, lo que quizás en un inicio parezca no tener forma, la irá recobrando a su ritmo y tiempo, en todo el conjunto.

Recuerdos me trasladan a un suceso con una maestra de Primaria, su rostro en mi memoria me cuchichea que debiera ser en tercero, cuarto o quinto curso. La maestra me explicaba de la misma forma, una y otra vez, una operación de matemáticas que yo no comprendía. Mi compañera de pupitre me la explicó de otra forma, tampoco entendí. Cuando llegué a casa, mi padre intentó explicarme la operación de varias formas. Al final resultó abrirse una ventana a la creatividad a través de sus dibujos que me mostraban otra alternativa. Conforme fui avanzando y se fue complicando el temario opté por aprender de manera memorística la manera de hacer. Aunque costosa, me permitía sobrevivir en el mundo de las matemáticas. Resolver los problemas que nos presentaban se convirtió para mí en un sobreesfuerzo. Poco entendimiento acerca de lo que hacía y para qué servía.

En segundo de BUP me tropecé con Marcela, la profesora de matemáticas que hizo lo posible para acercarme a este mundo de números, símbolos y operaciones. Pudo darse cuenta de aquello que yo todavía no percibía y que no descubrí incluso años después. Descubrió mi manera de aprender, mi manera de relacionar los conceptos, de comprender mi mente. Un día de examen decidió ponerme en una mesa delante de ella, observó mi manera de resolver y entonces me acompañó. Me recordó de manera visual dónde había visto antes ese ejercicio, me recordó el día que lo hicimos, quiénes lo corrigieron, qué

ejemplos puso y ofreciéndome un contexto, sin ningún detalle más, lo hice. Y aunque seguí sin una respuesta que me convenciese de para qué me servía aquello, puedo decir que esa experiencia marcó mi manera de ver la educación. Marcela fue para mí revolución, aire fresco, consiguió romperme los esquemas de las creencias que me había formado acerca de cómo debía de ser un profesor, y continuó en un modo parecido al que mi padre me había mostrado años antes con dibujos. Siguió abriendo ventanas de resolución de problemas, y aunque para ese entonces ya me había desamorado de las matemáticas, su manera de hacer había conseguido que pudiese verlas de otra forma.

En aquel y otros momentos que vinieron después, desconocía mi forma de aprender. Fue con el paso de los años cuando fui construyendo mi propio sistema que facilitaba la comprensión de los contenidos que estudiaba. Apuntes llenos de colores que hacían que mis resúmenes fueran diferentes a los de mis compañeras, invención de historias o canciones que me hacían recordar el contenido por asociarlas a emociones, conexiones de ideas con imágenes...

Poco a poco, me fui dando cuenta que casi todo en mi vida, para que cobrase un sentido, se centraba en lo visual, en lo emocional y en lo espacial. Para ese entonces habían pasado veinticinco años. Fue con esta edad cuando descubrí que efectivamente mi forma de comprender el mundo y a las personas que me rodeaban era diferente. Descubrí que había más personas que les sucedía lo mismo que a mí. Supe que tenía una manera particular de entender ciertas consignas y que eso no era extraño sino diferente, supe que la frase que me había acompañado durante mi vida que hacía hincapié a mi lentitud, ya no era lentitud, sino necesidad de darme el ritmo y tiempo necesario. Comprendí que la mayoría de las tareas me llevaban un tiempo diferente al del resto de personas de mi entorno y no era un fallo. Supe que mi forma de resolver ciertos problemas era una forma inusual para el resto e igualmente válida. Lo que para mí era el camino fácil, resultaba de lo más enrevesado para las otras personas, pero aun desde diferentes vías llegábamos a la resolución. Mis experiencias me fueron acercando a un entendimiento profundo del para qué necesitaba realizarlo a mi manera particular.

Descubriendo mi manera de funcionar, comencé a darme los permisos necesarios, comencé a asentir, a escucharme, a respetar mi ritmo y mi tiempo y a ir dejando de lado ciertas maneras de funcionar que se alejaban de mi forma de comprender las situaciones. Cuando cumplí los treinta, llegó con ellos la fidelidad de seguir el ritmo y tiempo que marcaba mi biología para llegar al entendimiento. Aun así, en ocasiones puntuales, hay veces que sigo forzándome por intentar acercarme al tiempo y ritmo de las demás, y siempre que puedo, vuelvo a mi sentir, vuelvo a mi emoción, necesito verlo, tocarlo, vuelvo al silencio, vuelvo a retirarme, porque para mí es en ese espacio-tiempo donde nada sucede, cuando sucede todo.

Esta descripción de mi “modus operandi” se acerca más a la de las personas que necesitan probar, caerse y levantarse las veces que haga falta, no por terquedad, sino como necesidad, para buscar a través de esa experiencia un entendimiento que acompañe el para qué de las cosas y que así cobre sentido.

Atreverme a realizar los estudios de Doctorado fue un aliciente para mí, había pensado que yo no estaba preparada para algo así debido a mi dificultad con la comprensión de consignas y el tiempo que necesito para integrarlas. Detrás de todo esto siempre ha habido un impulso desde lo profundo que me ha ido animando y me ha alentado a seguir adelante. Con las investigaciones que hacíamos en la escuela sobre el 2008 acerca de Gardner, Edward de Bono, Goleman confirmé que al igual que yo, había otras personas que les llevaba su tiempo comprender una lectura, una consigna y todo ello sin la necesidad de colocarnos una etiqueta. Sin embargo, todavía sigue siendo necesario que se abran otros portales, no solamente en transformaciones educativas que abarquen aulas de Infantil, Primaria, Secundaria o Bachiller para dar un acompañamiento que se adapte a las necesidades de cada quien, sino también en la Universidad.

Por ello, considero que algunas decisiones que tomé en cuanto a la realización del análisis de datos, puedan romper ciertos esquemas al lector ya que algunas de ellas fueron tomadas por esta necesidad de entendimiento y comprensión. Deseo profundamente que con este trabajo puedan alentarse otras mentes que siguen contagiadas por creencias limitantes que frenan el impulso de realizar Tesis Doctorales. Quizás a personas como yo, nos lleva mucho más tiempo la comprensión lectora de ciertos artículos, la redacción o simplemente vemos que no podemos poner palabras tan fácilmente como otras personas lo harían. Lo que quizás para nosotras escribir 10 líneas ya sea un reto con esfuerzo, que todo ello no sirva como limitación para nombrar el mundo tal y como lo percibimos y mucho menos para dejar de atrevernos.

b) El origen – Una mirada intrapersonal: lo que me mueve

Hablar de Pedagogía Sistémica me remonta a lo que fue antes, aquello que me hizo llegar al punto en el que estoy. Si bien esta investigación surge de manera explícita en el año 2015 en España que es mi lugar de origen, he de decir que mi curiosidad y mi interés por realizar una investigación de este tipo me traslada todavía a unos años atrás.

En ese instante en el que surge mi inquietud por la investigación yo estaba trabajando en una escuela en *México*. A continuación, me remonto a esos orígenes previos que hicieron de guía hacia mi Tesis Doctoral.

Desde que recuerdo siempre quise ser maestra. Más adelante llegaron mis ganas de transformar el mundo. En 2007 todavía no existía la red que a día de hoy existe en cuanto a proyectos educativos diferentes. Fue en ese año cuando sentí el empujón para ir a conocer diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje a *México*.

Finalmente, tras pasar por diversas experiencias en comunidades visitando escuelas públicas llegué a Chiapas. Allí visité algunas escuelas zapatistas y más adelante, mi camino se cruzó en 2008 con "Mahatma Gandhi. Pingüinos" una escuela privada que acogía a familias muy diversas entre sí. Familias que procedían de comunidades indígenas, familias locales con muchos recursos económicos, otras locales con muy pocos recursos económicos y familias inmigrantes que al igual que yo, habían decidido asentarse allí.

Haber vivido en *Mexico* durante siete años, me mostró entre muchas otras cosas, diferentes partes de un proceso de adaptación. Los tres primeros años de mi estancia allí fueron necesarios para comprender parte de la cosmovisión de las personas nativas en esa zona del país, sus costumbres, sus tradiciones, su sentir, su percepción de la vida y su forma de vivirla. Al igual que comprender la idiosincrasia de otros colectivos que aunque procedían de otros lugares habíamos coincidido en ese instante y lugar determinado.

En 2010 decidí pasar una temporada en España. No fue hasta este primer regreso a mi país de origen después de casi tres años, que pude comprobar en mí misma cómo había ido transformando mi percepción hacia la vida. Mis experiencias en *Mexico* durante este tiempo me habían enseñado a pensar y sentir de diferente forma sin haberlo percibido de cerca.

Cuando meses después regresé a *Mexico* también mi mirada hacia el proyecto se había transformado. Aunque había estado conectada al proyecto desde la distancia, al llegar allí me di cuenta que era diferente. Pude observar algunos conflictos y situaciones enredadas en sucesos pasados, los cuales no pude ver anteriormente porque habían sucedido en mi ausencia. Ahí fue dónde descubrí sin saber cómo, que se necesita mirar a un proyecto o un grupo social desde una mirada diferente. Me di cuenta de la necesidad de buscar un momento de alejamiento para poder observarlo desde la distancia, pues la cercanía y proximidad al problema nos hacía pertenecer a una zona de contaminación sin percibirla desde adentro.

Fue a través de esta experiencia, para mi crucial, cuando comencé a comprender que este hecho era solamente una representación de lo que sucede comúnmente en la sociedad en la que vivimos y de cómo el ser humano necesita de la misma forma, alejarse de sus propios conflictos y situaciones problemáticas durante un periodo de tiempo, no para evadirse, sino para verlo desde otro punto de vista. Por ello, en algunos grupos se convierte en necesidad la colaboración de una figura externa que acompañe y guíe en los procesos desde una mirada ajena.

En todos esos años, *Mexico* me enseñó entre muchas otras cosas, a salirme de mis creencias, de mi cosmovisión, mis necesidades. Me trajo la duda, la incertidumbre y la transformación para guiarme y acompañarme a mirar con nuevos ojos, una mirada que ya no era solo mía porque había conseguido traspasar mis propias creencias limitantes al

compartir sus experiencias y formas de vivirla. Una mirada que tampoco era suya porque seguiría siendo alguien nuevo que llega a la comunidad. Simplemente era una mirada diferente, una mirada que a mí me ayudó a trascender para acercarme un paso más a su comprensión real.

En un inicio pensé que, como muchas otras personas, yo también iba a salvar su mundo aportando mi sabiduría y mis experiencias, pensé que iba a apoyar un país que atravesaba más dificultad que el mío y fue él quien sin darme cuenta, me agarró de la mano y me transformó. Me mostró desde adentro su cultura, sus inquietudes, sus necesidades... y cuando deseé mirar hacia atrás, recordé cómo había llegado al país la Aurora de aquel principio. Me di cuenta que después de tres años de mi llegada a *Mexico* pude mirarlo diferente, comencé a comprender el país con otra perspectiva, una mirada más cercana a su mundo, a sus propias necesidades y al mismo tiempo más lejana a mis creencias. Y así fue como entre comunidades, sus gentes y su idiosincrasia fui ampliando horizontes, los cuales desde mi cosmovisión inicial era incapaz de descubrir. Había descubierto desde mi propia experiencia parte del quehacer etnográfico.

Después de los tres años, sin apenas moverme mucho de donde estaba viviendo, encontré otras formas de funcionar lejanas a lo que había conocido hasta el momento, de nuevo, otra perspectiva, un cambio de mirada. Mi interés por regresar a España fue creciendo, en ese instante necesitaba hallar la manera de sanar entre ambos países, "*ni tan malo, ni tan bueno*", "*ni país salvador, ni salvado*". Comprendí que se trataba de un equilibrio, me propuse trascender esas nuevas creencias que de una u otra forma me estaban limitando y no me permitían comprender la idiosincrasia de algunos colectivos.

Decidí ampliar mi mirada y transformar ese rechazo que desde mí se iba generando a raíz de observar ciertas actitudes y conductas de convivencia entre los pueblos que me resultaban de desagrado. No deseaba encontrarme con el corazón partido entre España y *Mexico*, no saltando de uno a otro desde la motivación por lo que me disgustaba o atraía de ellos, donde estando en uno me faltaba el otro. Sentía debilidad adentro de mí por no poder tener a los dos países al mismo tiempo y poco después llegó Bert Hellinger junto con mi decisión de realizar una formación acerca de las teorías que había desarrollado. Esta formación de nuevo dio un giro a mi manera de ver, y pude comprender y dar salida a los movimientos migratorios que habitaban en mí.

Mi mirada volvió a expandirse a modo de zoom que se aleja para captar una imagen mayor y así poco a poco, me di cuenta de cómo necesitaba recurrir a esta nueva forma de mirar para poder asentir desde el corazón aquellas historias que había comenzado a rechazar de ambos países. Las teorías descritas por Bert Hellinger me acompañaron a abrir este zoom de mirada, y ya no pude ver la separación de los dos países, ambos habitan en lo profundo de mi corazón. No me faltan, estoy completa. Un movimiento inconsciente que habita en mi cuerpo asiente al mismo tiempo que suspiro y sonrío.

Después de estos siete años de aprendizaje llegó el momento de regresar al origen. Siempre me interesaron las historias de antepasados, las fotografías antiguas del pueblo o la comarca donde nació, pero la formación en constelaciones con enfoque en desarrollo comunitario que recibí en *México* gracias a la Doctora Ángela Fontes García fue la que me hizo recobrar la mirada hacia mis sistemas. Deseaba desde lo profundo no curiosear entre fotos antiguas, sino ir honrando parte de mi pasado colectivo.

Entonces el mismo interés desmedido que durante esos siete años se había centrado en conocer antiguas tradiciones prehispánicas en América, me trajo de nuevo a mi origen. Me devolvió la determinación para centrarme en mis pueblos originarios y comencé a sentir la maravillosa labor que se podría desarrollar en España, en especial en las zonas rurales.

México cariñosamente me volvió a mostrar el camino a casa donde sentí profundamente que se debía expandir esta tarea. Sentí la necesidad de trasladar esta mirada a la comarca donde crecí.

Una vez en España, comencé a materializar mi deseo de poner en marcha una formación en Pedagogía Sistémica para aquellas escuelas que desearan enfocar su atención en un plan de convivencia que contemplase las relaciones humanas, el reconocimiento hacia las funciones que convergen en la escuela, hacia el territorio y que rescatase la dignidad de los pueblos. Una formación que no pretendía ser innovadora a través de diversas estrategias o actividades, sino una formación que rescatase y diera valor a lo que ya estaba sucediendo en las aulas. Una formación que acompañase a mirar de forma diferente lo que ya existía, lo que ya existió, que acompañase a mirarse a los ojos y ver más allá. Regresar a lo sencillo. Al origen. Enraizar el colegio con la cultura del pueblo, valorar la cohesión y fomentar el AMOR por el pueblo y por el territorio. De este interés junto con el siguiente que relato, nacería la investigación.

c) El origen – Una mirada social: La escuela de dentro afuera y de fuera adentro

Más allá de mis inquietudes nacidas por un movimiento íntimo y personal, aparecen aquellas inquietudes que enlazadas a las anteriores irán dando forma a las pretensiones de este trabajo. Unas inquietudes que llegan desde fuera, estas nacen a raíz de contemplar el sistema educativo público español y lo que en él sucede desde mi perspectiva.

El sistema educativo español, como otros países, y como en otros tantos momentos de su propia historia, se encuentra en período de transformación y renovación pedagógica que busca cómo acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo para la vida y no solamente en su preparación acerca de los contenidos. Este hecho de búsqueda me hace pensar en una preparación necesaria del profesorado. Una formación que no solamente sirva para llevar a la práctica nuevas estrategias que renueven prácticas tradicionales en

sus métodos de enseñanza, sino que estas estrategias se acompañen de todo un marco que indique de qué manera introducirlas poco a poco, cómo, cuándo...

En ocasiones encontramos que parte del profesorado, por cuenta propia, realiza formaciones ajenas a las propuestas por el sistema educativo. Algunas personas los hacen buscando estrategias de autoconocimiento y transformación personal para después, poder introducir herramientas metodológicas y acercarse al alumnado de una manera respetuosa y consciente. Para otras personas estos cursos se convierten únicamente en un ir y venir de herramientas y metodología sin contexto, un mercado de actividades aisladas que incitan a un hacer y hacer sin reflexionar.

Algunas de las personas buscadoras de nuevas metodologías consiguen transformar su propia mirada durante el proceso de aprendizaje y es así cómo después, han podido transformar también su mirada hacia el alumnado y hacia sus familias.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la construcción activa de un clima de convivencia escolar adecuado es una responsabilidad asumida y compartida por toda la comunidad educativa, es decir por toda la sociedad.

Por lo tanto, es necesario fomentar principios humanos de convivencia que apoyen y generen la creación de lazos comunitarios en la escuela, y para ello, se necesita el apoyo y la participación de la ciudadanía. La educación para la convivencia es una tarea que nos implica a todos. Coincidiremos que es la familia quien tiene el peso en cuanto a la educación de sus hijos, sin embargo, la escuela se convierte en un espacio donde alumnado y profesorado conviven durante un tiempo determinado, llegando parte del alumnado y profesorado en algunos casos, a pasar más tiempo en la escuela que en el hogar.

Que el alumnado pase la mayor parte de su tiempo en la escuela no es indicador de que ésta tenga la prioridad y tome las riendas en su educación. Sin embargo, sí se convierte en una necesidad establecer planes de convivencia donde cada escuela adapte su filosofía de educación al entorno al que pertenece. No solamente se ha de remitir a cada profesor la tarea de educar, como diría Santos Guerra (2002) es también necesario que la escuela aprenda. Contemplando como escuela a las familias, alumnado, claustro, personal no docente, ayuntamiento, entorno y también, contemplando la escuela como un único ente, un conjunto, como institución que a su vez no está aislada, sino que forma parte de una organización mayor que la engloba...

Es en este tejido de funciones y responsabilidades donde a veces entre familia y escuela surgen ciertas diferencias, definir cuál es el lugar que corresponde a cada quién se convierte en algunas ocasiones en una tarea compleja.

Llegando al punto en que es tarea de cada quién encontrar el lugar que le corresponde, surgen ciertas disconformidades. Preguntas como: ¿Qué aspectos puedo mejorar de la

educación con mis hijos? ¿Cómo puedo mejorar mi relación con las familias de mi alumnado si no asisten a las reuniones? ¿Cómo puedo mejorar la relación con la escuela si el horario para reuniones no es compatible con mi horario laboral? Son algunas de las preguntas que resultan familiares. Preguntas que a veces traen de la mano una demanda y en ocasiones ésta termina por convertirse en una petición a modo de exigencia, desde el claustro a la familia, de la familia al claustro, de la administración a la escuela, de la escuela a la administración...

Venimos observando tras numerosos intentos de proximidad, que sigue siendo necesario reestablecer lazos entre familia y escuela. Sin embargo, me resulta paradójico que al mismo tiempo que veamos como necesidad que familia y escuela mejoren su convivencia, no dediquemos el tiempo y la atención a mejorarnos nosotros mismos. Me resulta una paradoja que mientras pedimos a los niños y niñas que por ejemplo no critiquen a sus compañeros, el entorno adulto de este alumnado lo sigue haciendo. ¿Hablamos nosotros de nuestros vecinos o compañeros?

Vemos que la escuela como institución educativa nace de la sociedad y se convierte al mismo tiempo en una representación de la misma (lo que ahí sucede está estrechamente relacionado con lo que sucede de puertas para fuera). No es una institución ajena a nosotros, sino que como ciudadanos nos repercute. Siguiendo con esta mirada sistémica, si nos enfocamos en cómo la escuela es en sí misma un todo veremos que tampoco vive ajena a otras crisis socio políticas, económicas o sanitarias que se viven en general. Al mismo tiempo, forma parte de ese todo y como prolongación de la sociedad, todo lo que en ella suceda podrá tener un impacto en el resto de la población, es otra extensión del sistema social en que vivimos. Sin embargo, como comentan Traver *et al.* (2010) es necesario tener presente que la escuela no puede pretender dar respuesta ella sola a las necesidades y expectativas sociales de formación y aprendizaje

Vivimos en un contexto de gran diversidad sociocultural. Somos seres con diferencias y similitudes y por tanto, aprender a convivir de forma respetuosa y cuidadosa con nosotros mismos y con nuestro entorno se convierte en un reto para la ciudadanía; un reto educativo, social, político y económico, que nos atañe a todos (Sales & García, 1997).

Según Santos Guerra (2002) la escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Como ciudadanos es también nuestra responsabilidad formar y acompañar a niños y jóvenes en valores y actitudes que no sólo promuevan, sino que desarrollen una cultura de bienestar para la convivencia. Entendiendo cultura como aquellos valores, normas de comportamiento, roles, actitudes y cosmovisiones que coexisten en la sociedad, así como el conjunto de los distintos modelos de interacción, conductas o caracteres que hacen de cada ser único y especial.

Como hemos comentado anteriormente, la escuela es el lugar donde se pasa mayor tiempo durante nuestro periodo de socialización y culturización (Sales & García, 1997). Por esta razón, es necesario convertir la escuela en un lugar de crecimiento que le permita construir al alumnado la historia de su vida y la relación con la de los demás. Convertir la escuela en un lugar generador de sueños, de creatividad, que favorezca el desarrollo armónico de su potencial. Para ello, la escuela debe generar tiempos y espacios dedicados a la palabra, a la acción, al silencio, al diálogo y a la discusión reflexiva de las situaciones y emociones vividas diariamente.

En la escuela cada miembro tiene la responsabilidad de prestar apoyo a los compañeros y a todo aquel que necesite que le ayuden. "Con una relación así, de interdependencia positiva y de apoyo entre los miembros de la escuela, tiene que quedar claro que todo el mundo tiene algo importante que ofrecer a los demás" (Pujolàs, 2017, p. 32).

Ahora bien, una vez nos hemos situado en un contexto en el que la escuela desea transformarse, aparecen otros factores. Como cualquier cambio, se necesita tiempo, pues sin darnos cuenta, caemos en la repetición sintomática de patrones antiguos y volvemos a modelos educativos anteriores como aquellos que nos aproximan a una educación donde el educador adquiriría un papel protagonista, aquellos con los que aprendimos.

Ahora, aunque de forma más cariñosa que antaño, en ocasiones se sigue ordenando y exigiendo de manera que el educando pasa a adoptar un papel pasivo y memorístico. Nos encontramos ante una situación en la que el mismo profesorado desea modificar ciertas formas de actuar en el aula y en su vida cotidiana, pero debido al rol aprendido y ejercido durante años, desaprender para volver a aprender se convierte en una tarea que no siempre es fácil, mucho menos rápida. Requiere de tiempo, voluntad, constancia y compromiso compartido entre otras personas del entorno. A veces, incluso necesitamos un acompañamiento para recordarnos la dirección valiosa que se desea seguir para evitar caer en contagios que consideramos inapropiados.

Afirmaciones como las que realizan Murillo & Hernández-Castilla (2014) acerca de que la mejora de la escuela no puede constituirse como un fin, sino como un medio para un cambio real de la sociedad, nos siguen recordando que trabajar desde la escuela para encaminarnos hacia una sociedad más justa sigue siendo hoy por hoy, una necesidad.

d) Del origen a la focalización

Mi mayor motivación para realizar esta Tesis Doctoral vino provocada por el deseo de trasladar a la escuela una mirada que pudiera ampliar diversas perspectivas. Mostrar una mirada hacia los sistemas de origen más próximos y antepasados que pudiera apoyar en la construcción de identidad, tanto a nivel personal, como a nivel de escuela. Descubrir cómo esta mirada de gratitud hacia nuestro propio origen puede influir en nuestra forma de mirar al resto de sistemas. Por lo tanto, cómo puedo crear una nueva mirada hacia el

colectivo. Cómo puedo mirar hacia el entorno y reconocer el territorio donde crecí y el territorio donde me hallo con dignidad y reconocimiento.

Me gustaría hacer hincapié en que esta investigación no pretende ser una respuesta general a la situación de crisis que presentan las zonas rurales o las escuelas que se encuentran enclavadas en estos territorios. Este tema es muy complejo de abordar y estas cuestiones requerirían presencia de otros sectores como administrativos y políticos no solamente educativos. Sin embargo, sí puede arrojar un poco de luz a dicha situación o simplemente puede convertirse en un apoyo para transformar la mirada hacia la problemática.

Ya en los años 30, con los Centros de Colaboración Pedagógica entre otros, se impulsaron iniciativas que proponían acercar la escuela al pueblo (López Blay, 2017, p. 88). Desde entonces, había un interés marcado por crear redes entre escuelas próximas y por estrechar los vínculos entre escuela y territorio. Por lo que esta investigación tampoco pretende ser novedosa en este sentido. Sin embargo, aunque desee investigar también acerca de los vínculos existentes entre la escuela rural y su territorio hay un vacío en investigaciones científicas que deseen manifestar el vínculo entre la pedagogía sistémica y la educación inclusiva.

Aunque con el paso de los años, cada vez tiene más cabida, la escuela rural todavía sigue siendo un tema de poca profundidad tanto en la carrera de magisterio (Feu, 2004; Sepúlveda & Gallardo, 2011) como en las leyes educativas (Santamaría, 2014).

En esta línea de la poca profundidad que todavía se le otorga a la escuela rural, es necesario nombrar el desconocimiento que parte del claustro que llega tiene acerca de los territorios en los que se sitúan estas escuelas. A veces, miembros del claustro de nuevo ingreso, aun llegando con mucho interés a la escuela rural, vive alejado de la realidad del alumnado. En determinados casos este claustro llega a la zona con otras costumbres y experiencias, con otras formas de vida y sobre todo, con unos modelos de enseñanza-aprendizaje y rutinas escolares que se acercan más a modelos de zonas urbanas.

La pedagogía sistémica, aunque a veces reducida a simples estrategias de actuación, en esta ocasión busca provocar una transformación en la mirada más allá de la realización de ciertas dinámicas. La pedagogía sistémica desde su esencia baña la investigación para provocar un cambio de mirada en las personas que trabajan en la escuela rural que empape a cada ser que la integra y permea hacia el territorio. Más adelante, veremos en qué puntos podría converger la pedagogía sistémica con la escuela inclusiva.

Esta investigación trata de ser novedosa en cuanto a la observación para ver si convergen en algún punto pedagogía sistémica y educación inclusiva. Todo ello, haciendo posible el impulso hacia una transformación de mirada, tanto en las historias personales (fortalecimiento del sentido de pertenencia y reconocimiento) como en las relaciones de

convivencia principalmente entre claustro y familias y en su conjunto con el territorio. Por lo tanto, desde esta perspectiva inicial los resultados estarían enfocados a averiguar qué sucede cuando miembros de la escuela deciden participar en un taller de Pedagogía Sistémica, si esto puede apoyar a una transformación de mirada y ésta cómo interferiría en los lazos comunitarios que se gestan, tanto entre familias, claustro, alumnado, personal no docente, como hacia el territorio y hacia sus historias personales.

No solamente desde las teorías que sostienen la pedagogía sistémica, sino como comentan Echeita y Ainscow (2011), los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos. Todo ello, reafirma la base en la que se establecen las sesiones del taller que es realizarlas con las personas adultas para observar si dichas miradas influyen en las relaciones con y entre el alumnado. Una vez aproximado el tema como centro de interés para la investigación, mi deseo por ponerlo en marcha en algún lugar del Alto Palancia iba en aumento. Alto Palancia, territorio de mi origen, este territorio tan cercano y al mismo tiempo tan desconocido para mí y para la comunidad científica ya que escasea la investigación que menciona al Alto Palancia, y más en concreto acerca de la escuela rural. Sin embargo, también fui consciente de la dificultad que contraía realizarlo aquí, deseaba que la demanda viniera desde dentro de la escuela, no me conformaba con realizar yo misma la propuesta y que les pareciera adecuada para llevarla a cabo. No es lo mismo seleccionar un emplazamiento donde las inquietudes son compartidas desde adentro por ambas partes, a simplemente seleccionar un emplazamiento donde la necesidad surge de la investigación y el lugar de emplazamiento queda situado como participante pasivo.

Por lo tanto, el enamoramiento previo que invadió mi corazón y mi mente para realizar esta investigación vino promovido, como hemos visto, por un cúmulo de diferentes sucesos. A ellos se suman también otros aspectos que fueron cruciales:

- Conocer de cerca y experimentar la Pedagogía Sistémica en primera persona con las transformaciones personales que me supuso.
- Tomar consciencia de que estas transformaciones personales me encaminaron hacia mi lugar de origen y el deseo profundo de trasladar parte de lo aprendido en el Alto Palancia.
- Tomar confianza y atrevimiento para trasladar al lado científico la Pedagogía Sistémica, que aunque ya tiene su lugar en este sector, todavía escasea su investigación, lo que la sigue situando en una desconocida en el campo científico académico.
- Descubrir la escasez de investigación en el Alto Palancia en lo referente a la escuela rural y casi nula en cuanto a las relaciones humanas.

Estos cuatro aspectos más los comentados anteriormente fueron los que aportaron fortaleza para establecer los cimientos de lo que sería mi Tesis Doctoral.

Bien es cierto que de la mano de este enamoramiento también vinieron algunas inquietudes. Aunque mi diseño inicial de puesta en práctica se centrara en el Alto Palancia (lo que deseaba con todo mi amor), me di cuenta que lo que pretendía desde ese inicio era quizás ambicioso y debía dejar paso a lo desconocido y soltar mis expectativas, dejarme fluir. Comenzó a invadirme cierto miedo que a veces se acercaba a susurrarme: “¿y si no aparece la escuela?” Este mismo miedo que solía visitarme en la madrugada me animó a estar alerta, a mover ciertos hilos, a ponerme en contacto con personas que me pudieran presentar a otras en la provincia de Castellón. Fui estableciendo contactos hasta que mis inquietudes se calmaron y se centraron en encontrar una escuela que solicitara un proceso relacionado con la Pedagogía Sistémica, a ser posible en el Alto Palancia. Llegaron varias posibilidades en la provincia de Castellón, varias escuelas deseaban la formación, en algunas de ellas ya había realizado cursos de formación con el claustro, con lo cual mi miedo comenzó a suavizarse. Pronto llegarían otras propuestas, pero por el momento todavía las desconocía. Lo que sucedió a continuación será tema a tratar en el capítulo 5.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Conforme fui focalizando mi tema de interés fui investigando qué se había realizado hasta ese momento al respecto.

Puesto que de mis temas de interés el más reciente en investigación era el de la pedagogía sistémica, comencé a indagar por ahí. Por un lado, era conocedora del trabajo que había ido desarrollando mi maestra Ángela Fontes García en *Mexico* desde 15 años atrás. Esta fue una de las referencias clave para realizar esta investigación. Ángela llevaba varios años trabajando por la dignidad de los pueblos originarios con diversos colectivos y escuelas, fortaleciendo el reconocimiento a los territorios y el auto empoderamiento de comunidades indígenas y zonas rurales.

Por otro lado, comencé a profundizar en otros orígenes. Desde 2003, año en que se introdujo la Pedagogía Sistémica en España, cada vez son más las escuelas que conocen y desean implementarla en sus aulas. Cataluña y Madrid fueron precursoras de este movimiento. Fue en estos lugares donde se comenzó a difundir esta pedagogía con fuerza a través de diversos especialistas en educación como Amparo Pastor, Merçé Traveset y Carles Parellada entre otros.

En Alemania, España y Latinoamérica, se ha incrementado la redacción de artículos relacionados con la Pedagogía Sistémica. Dichos territorios son los lugares donde han tenido mayor expansión dichas teorías, ello no significa que no se hayan difundido también por otros países.

Bert Hellinger y Marianne Franke-Griscksch fueron sus iniciales precursores en Alemania. Angélica Olvera, Alfonso Malpica y Tiiu Bolzmann en Latinoamérica. Sobre todo,

CUDEC© tanto en *México* como en España, ha tenido mucha repercusión. Angélica Olvera, Mercè Traveset, Amparo Pastor y Carles Parellada iniciaron una gran labor en España, algunos de ellos y otros educadores que se van aunando continúan con el legado. Sin embargo, como todavía es un campo relativamente reciente dentro de la investigación científica, es necesario que se le vayan destinando más tiempos y espacios. Las transformaciones educativas que se puedan estar dando, no han de establecerse ni limitarse solamente a las aulas o escuelas, sino que necesitan trasladarse a otros contextos de investigación que las sostengan, analicen y que a su vez las difundan o promuevan.

Se encuentra una cantidad de artículos destinados a la teoría de la pedagogía sistémica enfocada en los órdenes, dimensiones, creación de vínculos u organización del centro escolar que aportan un corpus considerable (Franke-Gricksch, 2004; Cordero, 2007a, 2007b; Hellinger & Olvera, 2010; Olvera *et al.*, 2011; Álvarez Núñez, 2012, 2013; Parellada, 2006, 2007; Parellada & Traveset, 2016; Traveset, 2006, 2007, 2012, 2016) etc. De entre ellos, algunos profundizan en cómo aplicar dichas teorías al aula y describen experiencias de algunas prácticas que se han llevado a cabo en escuelas. Otras de estas experiencias llevadas a la práctica las encontramos en (García, 2007a, 2007b; Olvera & Schneider, 2007; Pascual, 2007; Palou, 2012; Frías & Asorey 2012; Vernet, 2012; González, 2014).

Marianne Franke-Gricksch (2004) nombraba en su obra el trabajo con inmigrantes en el aula, Álvarez Núñez (2017) vincula la Pedagogía Sistémica con la escuela inclusiva más concretamente con la interculturalidad. Otras experiencias en esta línea de investigación se hallan en la obra de Sánchez (2013) y Álvarez Núñez (2017). Sin embargo, es necesario seguir ampliando este campo bajo las directrices de la investigación científica.

Otro de los aspectos fundamental a destacar es que para la fundamentación de dicho marco teórico nos hemos tenido que remitir a bibliografía pasada, pues es un campo que, como hemos comentado, necesita ampliarse en el campo científico. Por ello, este capítulo de marco teórico también será más amplio para poder dar cobertura desde su integridad con la mayor rigurosidad posible.

Por otro lado, hablar de "educación inclusiva" o "inclusión educativa" resulta un tema tan extenso que abarca diferentes perspectivas. A día de hoy sigue siendo un término confuso que carece de una única definición compartida, al mismo tiempo "es un campo plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones" (Echeita & Ainscow, 2011, p. 30) con diferentes significados (Booth, 1999; Arnáiz, 2012). Esta confusión, para establecer una única definición viene de la mano de otra complejidad mayor puesto que cada sistema llámese país, comunidad, territorio, familia, escuela, aula... es diferente y existen unas circunstancias que hacen único a cada uno de ellos.

Debido al amplio corpus que se extiende en cuanto a la educación inclusiva no he podido abarcar todo lo que se conoce con respecto a este tema. Me he centrado únicamente en los autores que he creído relevantes para mi investigación.

Por lo tanto, no solo partimos de un corpus extenso, sino de la complejidad que envuelve al mismo. Por ello, desde esta investigación nos hemos enfocado en los trabajos realizados que no solamente se enfocan en teorías y/o prácticas inclusivas que acompañan a éstas, sino en los procesos de transformación que se ponen en marcha en centros escolares para encaminarse hacia escuelas inclusivas. De todas estas propuestas de educación inclusiva no he hallado alguna que profundice acerca de la pedagogía sistémica. Sí, algunas de ellas centran sus investigaciones en la escuela rural que es el tercer pilar teórico de nuestra investigación.

Por lo tanto, por lo que podemos comprobar existen investigaciones que se centran conjuntamente en la educación inclusiva y en la escuela rural en España (Callís *et al.*, 2006; Woods, 2005; Vigo *et al.*, 2011; Callado *et al.*, 2015; Traver *et al.*, 2019; Abós, 2020). Aun así, las investigaciones que conciernen a la escuela rural en nuestro país no son cuantiosas. Como comenta Bustos (2011b) pocos investigadores han tenido en cuenta a la escuela rural como base para sus investigaciones. Sin embargo, en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional cada vez adquiere mayor interés una investigación enfocada en la escuela rural.

Desde 1990 las tesis doctorales en España con la temática acerca de la escuela rural se han triplicado, aunque dicho aumento no es significativo (Bustos, 2011b). Es necesario el desarrollo de investigación científica centrado en la escuela rural y que analice sus necesidades, condiciones y diferentes perspectivas para, por un lado, seguir generando conocimiento, fundamentar la necesidad de que los docentes reciban una formación inicial que los prepare para dichos contextos y, por otro lado, incentivar la adecuación de las políticas educativas (Santamaría, 2014).

Como vemos, la escuela inclusiva y la escuela rural son dos de nuestros tres ejes de investigación, unir la pedagogía sistémica a estos dos pilares es lo que la hace realmente novedosa.

Sin embargo, no me atrevería a decir que es la primera tesis que abarca estos temas desde la investigación científica. Considero que más allá de la ciencia y la academia podría ser que otras personas lo pudieran estar trabajando sin dejar constancia de ello. O quizás, que pudiera existir un trabajo similar desarrollado en otros idiomas que desconozco y he pasado por alto. Desde la visión sistémica se hace hincapié en aquello que resuena a miles de km de uno mismo. Si alguien lo piensa quizás en alguna otra parte del mundo haya otras personas que también lo hayan pensado.

Aun así, enfatizamos que el campo de la pedagogía sistémica necesita investigación científica y es parte de lo que se ha pretendido con este trabajo.

Por otro lado, como comentábamos en la justificación, el emplazamiento del estudio (la comarca del Alto Palancia, Castellón) está falto de investigaciones basadas en sus escuelas rurales y, mucho más que estén basadas en las relaciones humanas. En este sentido sí se podría considerar dicha investigación como una de las primeras aportaciones al corpus científico.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO



La manera de establecer los pilares teóricos del estudio en el siguiente orden establecido viene determinada por una serie de principios, basados en los órdenes de precedencia, pues los intereses por la investigación tuvieron un orden temático. Estos órdenes son los que desarrolla la pedagogía sistémica y los veremos más adelante junto a su teoría.

En primer lugar, nos encontraremos con el desarrollo de la teoría de la pedagogía sistémica, pues fue el motor principal de mi motivación para conducirme al estudio y al deseo de trasladarla a un campo para su investigación.

Desde mi formación en pedagogía sistémica encontré en esta teoría puntos de conexión con el modelo de educación inclusiva. Sin embargo, mi interés se centró en descubrir las posibles similitudes que el modelo inclusivo y este modelo sistémico podrían presentar en lo relacionado a la escuela incluida en el territorio. Pues volvía a encontrar la unión de la pedagogía sistémica con el trabajo en y con el territorio para la dignificación de los mismos, lo cual se podría enlazar junto con el modelo inclusivo.

(...) construir un espacio donde se pueda compartir el accionar social en las comunidades y pueblos originarios para brindar un acompañamiento, fortalecimiento de capacidades y un diálogo de saberes para visibilizar la riqueza de nuestros pueblos y que a su vez, nutre el nuevo quehacer social que deben tener las universidades de nuestro continente. (Fontes, 2013, ponencia, 18 de mayo)

Dicho comentario que se sitúa en un contexto latinoamericano, hace hincapié en la necesidad de crear espacios para compartir, fortalecer y dignificar ciertos territorios indígenas y otras comunidades que, en ocasiones, quedan en el olvido en cuanto a toma de decisiones. Rescata la visión de dichos pueblos para trasladar a contextos universitarios nuevas formas de hacer para incluir. Esta acción de dignificación se puede relacionar con el compromiso que toman otros autores como Fals Borda (1980) y Paulo Freire (1985) en cuanto al empleo de metodologías descolonizadoras que empoderen desde el propio territorio. En esta línea, en cuestiones de dignificación de territorios y educación, aparece la escuela rural, que se sigue encontrando en una situación delicada en nuestro país.

Desde esta inquietud previa por enlazar aquellos campos que me parecieran fundamentales, se estableció un marco teórico que sostuviese la investigación. Como resultado se obtuvo el hilo conductor siguiente: Teorías que fundamentan la pedagogía sistémica; teorías que fundamentan la escuela inclusiva y en particular la escuela incluida en el territorio; para centrarnos finalmente en el marco de la escuela rural. Observaremos cómo pueden enlazarse dichas teorías desde un marco conceptual.

Capítulo 1.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA

1.1. PRIMERAS REFLEXIONES ACERCA DE LA MIRADA SISTÉMICA

El continuo de interacciones que realizamos a lo largo de nuestra vida, nos muestra que somos seres en constante convivencia y transformación. Dependiendo del sistema en el que nos encontremos varían las normas sociales y/o familiares y por lo tanto varía la convivencia. Convivencia con nosotros mismos porque nos acompañaremos durante 24 horas por el resto de nuestra vida aprendiendo a conocer los diversos personajes de nuestro ser; convivencia en el sistema familiar al que pertenecemos; convivencia en el sistema escolar, en nuestro barrio, pueblo... Convivencias esporádicas, convivencias que nosotros mismos escogemos y convivencias que vienen impuestas con alguna elección de nuestra vida.

Cualquier decisión que tomamos, ya sea consciente o inconscientemente, nos acercará a relacionarnos con personas que escogemos libremente y nos acercará también a aquellas personas que no escogimos libremente pero que coincidieron en el mismo espacio y tiempo que nosotros. Al fin y al cabo, todas nuestras decisiones conllevan de manera implícita diferentes relaciones.

Pensemos también por un momento en las diferentes formas de relacionarse que hubo en nuestra familia que, aunque para nosotros ya lejanas y desconocidas, algunas de ellas se siguen repitiendo debido a patrones inconscientes (Jung, 1964, 1970; Hellinger, 2009; Fontes, 2008; Sánchez, 2013). Según estos autores estos patrones inconscientes siguen una lealtad invisible que se transmite generación tras generación para que todos los elementos del sistema sean reconocidos y tengan su lugar de pertenencia (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2001; Echegaray, 2008). Pensemos en las relaciones cercanas con las que hemos crecido y aprendido; y pensemos en la relación con nosotros mismos y nuestros diferentes estados emocionales. Todo esto me lleva a pensar en un entramado todavía mayor: ¿Desde dónde me relaciono? ¿Desde mi propia voluntad, desde modelos aprendidos y heredados de aquel sistema familiar en el que me he criado? ¿Desde modelos heredados inconscientes del sistema familiar originario? ¿Desde una mezcla de todos ellos?

Nuestras relaciones están en constante transformación, también nosotros estamos en continua transformación.

Si ahora llevamos nuestro pensamiento a las otras personas con las que nos relacionamos y ampliamos con nuestra mirada "zoom" sobre cada una de ellas, podremos contemplar o imaginarnos por unos instantes los entramados existentes, ciertos comportamientos aprendidos y/o heredados, que también van implícitos con cada quien (Espinal *et al.*, 2006).

La escuela, como otros, se convierte en uno de esos espacios en los que cada ser ha de acoplarse a la mejor convivencia posible con el resto de sus compañeros (estemos hablando de equipo directivo, profesorado, alumnado, familias, personal no docente, territorio). No se trata de relaciones escogidas, van implícitas con las decisiones que tomamos en la vida, y dentro de las posibilidades que se ofertan, cada quien escoge la cercanía con aquellas personas que le son afines. Aun así, estaremos voluntariamente obligados a relacionarnos con aquellas personas no afines a nosotros.

Conforme vamos adentrándonos en esta mirada vamos observando la complejidad del sistema, y vamos siendo conscientes del sinsentido existente cuando deseamos que el resto mire al mundo con nuestras propias lentes, vea la misma situación como nosotros la estamos viendo. Nos sentimos con el derecho rotundo de demostrar que solamente nuestra mirada y forma de actuar es la correcta.

Cuando nos entregamos con humildad y somos conscientes de la complejidad del sistema de la otra persona y nos damos cuenta que quizás no es tan diferente al sistema propio, se extiende un campo de comprensión. Este campo al que nos referimos no se abre desde la mente y desde la intención o deseo, sino que abarca una comprensión desde el corazón, desde lo profundo de nuestro ser (Hellinger, 2001). Entonces dejamos de vernos como seres aislados y comenzamos a mirarnos más allá, ya no estamos solos, sino que formamos parte, siendo al mismo tiempo, fruto de un entramado de seres que nos dieron vida. Por todo ello no me concibo como un ser aislado, considero que para llegar al momento presente en el que estoy, han sido necesarios muchos seres, conocidos y desconocidos que han hecho posible mi existencia. Por un lado, mis ancestros que me han dado vida desde líneas remotas. Por otro lado, mis familiares conocidos y los patrones aprendidos en este núcleo familiar. Y, por otro lado, mis experiencias personales de vida junto con todas las personas que pasaron trayéndome aprendizajes. Todas estas personas que han hecho posible mis múltiples transformaciones hasta la actualidad están de alguna forma presentes en lo que ahora soy. Por ello, me gustaría escribir esta tesis desde esa mirada, desde un NOSOTROS, pues considero que no soy un ente aislado sino que pertenezco no a uno, sino a varios sistemas; recordando al mismo tiempo que, para poder escribir lo que a continuación escriba, han sido necesarias las teorías que llegaron primero, unas dieron paso a las siguientes, no podría llegar hasta aquí sin el trabajo de todas esas personas que lo hicieron antes (incluso de aquellas que no lo hicieron), al igual que no hubiera podido llegar hasta aquí sin el CRA. Por todo ello me siento más cómoda hablando desde un NOSOTROS que incluye también a la persona que fui en un inicio y la que se ha

ido transformando con el paso de los años; y por supuesto que así, también me siento un poquito más cerca de ti como lector, pues ya formas parte de este entramado, sin el cual, este trabajo perdería parte del sentido.

Siguiendo esta línea de la pedagogía sistémica, uno de los puntos fuerte a donde me gustaría dirigir la atención es en la nueva forma de mirar; las nuevas perspectivas que puedan abrirse durante la lectura, pues es posible que encontremos en algunos detalles pequeños empujones que nos inspiren nuevas transformaciones de mirada, no solamente hacia los sistemas propios, sino hacia los sistemas de las demás. De la misma forma que me atrevo a jugar en los talleres de formación con la desubicación, con el contraste, con el romper esquemas, me gustaría trasladarlo a esta lectura, como una extensión del mismo trabajo. La pedagogía sistémica nos ofrece constantemente nuevas formas de mirar, asentir a los patrones conocidos y también atrevernos a crear y recrear otras posibles imágenes que transformen la manera en la que miramos al mundo.

Llegados a este punto puede suceder que al haber leído la palabra “*sistema*” repetidamente, nuestros conectores cerebrales hayan acudido inconscientemente a la información registrada acerca de las teorías conocidas, como puede ser la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1989), las leyes de Newton que describían al sistema desde una perspectiva reduccionista y no como totalidad, o las relacionadas con el desarrollo humano donde encontramos términos como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Bronfenbrenner, 1987). No está de más recordar que esta visión a la que nos referiremos a lo largo del trabajo la enmarcaremos en la pedagogía sistémica que, aunque se base en la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1989; Bronfenbrenner, 1987), otras que emergieron a raíz de esta, y lleve incorporada la palabra sistema; veremos cómo el enfoque que se pretende desarrollar nos traslada a un concepto más amplio que empuja hacia una mirada holística.

Por lo tanto, no buscaremos una clasificación de contextos en los que se desarrolla el ser humano y cómo estos influyen en nuestro desarrollo, ni buscaremos un análisis acotado de lo sucedido en nuestro sistema que nos ayude a comprender; lo que se pretende ofrecer es la posibilidad de una amplitud de mirada que nos permita observar en el tiempo aquello que sabemos que ocurrió y aquello que desconocemos; una aproximación humilde a asentir nuestra historia para poder acercarnos a las historias de las demás personas con el mayor respeto posible, una mirada que se convierte en necesaria en cualquier ámbito de convivencia si lo que deseamos es aprender a convivir de la manera más armoniosa posible.

1.2. ORÍGENES DE LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA.

1.2.1. EL DESORDEN. APROXIMACIONES A OTROS CAMPOS CIENTÍFICOS

A continuación, haremos una breve aproximación a diversos campos científicos que se han ocupado, a lo largo de años, de investigar el funcionamiento de los diferentes sistemas acordes a sus áreas de estudio. Nombraremos algunos de estos campos de forma escueta y a modo de lluvia de ideas, provocando un desorden totalmente intencionado, para ir adentrándonos, desde diferentes miradas y desde la desorganización que habita en los sistemas para así, observar cómo desde diferentes perspectivas, se habla de equilibrio, interrelaciones y movimientos que se producen. Aproximarnos a diferentes teorías que puedan parecer distantes, nos ayudará a ampliar nuestra mirada al mismo tiempo que a comprenderla cada vez que nos refiramos a ella. "(...) las ciencias ya no se mueven de manera disciplinar, sino que necesitan complementar conocimientos unas con otras, se busca conocimiento transdisciplinar, que será la clave actual para una verdadera comprensión de la realidad" (Romeo & Gil, 2017, p. 1394).

Desde campos como la biología y medicina se estudia el sistema humano.

Cualquier ser vivo puede y debe ser estudiado, por tanto, no sólo en cuanto a los componentes o partes que forman su cuerpo, sino también en relación con las interacciones que estas partes mantienen entre sí y los cambios y esquemas organizativos relacionados con esas interacciones. (Cañal, 2008, p. 3)

Teniendo en cuenta el propio ser humano como un sistema total, observamos en él diferentes sistemas, como por ejemplo el sistema circulatorio, sistema nervioso... a su vez están divididos en formas de funcionamiento, autónomas y al mismo tiempo, conectadas entre sí. Por ello, de la misma forma que nos situamos en un pensamiento total que incluye para verlo como un todo, tenemos en cuenta el conjunto de sistemas que encontramos en cada sistema. Observando hacia un nivel microscópico (células y moléculas) y observando hacia un nivel macroscópico (poblaciones de individuos), pues el ser humano (visto como un sistema total) está interrelacionado con otros seres humanos (sistemas totales) y con todo lo que le rodea (entorno). La pregunta que surge es ¿dónde se fija el límite del sistema? (Luhmann, 1998). Aunque nos centremos en esta investigación en el sistema escolar como totalidad, me parece interesante rescatar también los estudios en relación al sistema ecológico nombrado por autores como Thienemann (1965), que define la ecología como una "ciencia natural situada por encima de las especialidades y coordinación de los fenómenos naturales" (p. 215-216). Podemos tenerlo en cuenta simplemente como referencia para comprender que, como seres humanos, pertenecemos a sistemas más complejos y quizás desconocidos.

Ya en 1952, Alain Turing trató de explicar cómo surgen determinados patrones en la naturaleza (Diego *et al.*, 2018). Llevamos ahora la atención a aquellos patrones que rigen

la vida para su creación. Si imaginamos cómo se forma un bebé en el vientre de su madre y cómo las células se reproducen por sí solas, podremos remitirnos a imágenes y teoría que hayamos estudiado desde las investigaciones en embriología, por ejemplo. Sin embargo, lo que ahí sucede, se lleva a cabo sin que ningún ser humano dictamine cómo se debe desarrollar, observamos que esas células del ser humano albergan por sí mismas una especie de sabiduría que hace que se puedan reproducir; al igual que sucede en las plantas, animales o cualquier ser vivo. Como ser humano podemos estudiar el proceso, mientras tanto sigue siendo parte del campo desconocido ¿cómo saben estas células cómo se deben mover y reproducir? Las células han ido descubriendo formas de volverse más inteligentes para adaptarse a nuevos medios y evolucionar (Lipton, 2017). Sigo maravillada ante la vida, observando cada detalle en aquellas cuestiones que podemos observar tan familiares, me sigo asombrando cuando imagino el universo que se crea dentro de cada mujer que está embarazada. “Antes de que naciera tu madre siquiera, ya estabais en un mismo cuerpo tu abuela, tu madre y los primeros indicios de ti mismo. Tres generaciones compartáis un mismo entorno biológico” (Wolynn, 2017, p. 47) lo que nos lleva a pensar en cuanto a la genética hereditaria a nivel transgeneracional. Pues no podemos negar la existencia de una sabiduría o movimiento inconsciente más allá de nuestra mente, que hace que sucedan ciertos eventos, que siguen un patrón, el cual, por el momento, no podemos dominar como seres humanos desde su origen; tienen un funcionamiento que es ajeno a nuestra voluntad.

Otro ejemplo diferente lo encontramos en la secuencia Fibonacci, o número π . Podemos observar cómo se encuentran en la naturaleza ciertas proporciones que siguen dicho patrón, desde la organización de las células o la geometría de las plantas, sin embargo, averiguar qué es lo que les impulsa a seguir ese mismo patrón, sigue siendo un misterio (Stewart, 2011; Turing, 1952; Rivera & López, 2012).

“Un matemático no pretende afirmar nada acerca de la existencia, la realidad o la eficacia de las cosas. Le interesa la posibilidad de simbolizar cosas y de simbolizar las relaciones, que pueden establecerse entre ellas” (Suzanne Langer, citada en Watzlawick *et al.*, 1991, p. 13).

El geólogo de la Universidad de Cambridge, Hans-Henrik Stolum, ha calculado la relación entre la longitud real de los ríos, desde el nacimiento hasta la desembocadura y su longitud medida en línea recta. La relación es aproximadamente de 3.14, una cifra muy cercana al valor del número π . (Cadavieco, 2002, p. 49)

Desde la neurociencia se afirma que para estudiar al cerebro es necesario comprender el sistema del ser humano en su totalidad. Entre las diversas investigaciones en este campo, en particular nos centramos en los estudios referentes al miembro fantasma. Pellicer (2010) afirma “cuando por algún accidente o proceso patológico se separa alguna de las

porciones corporales de un sujeto, que funcionalmente se concibe como indivisible, se producen trastornos de identificación neural con el concepto de uno mismo" (p. 60).

Estos trastornos se caracterizan por la sensación que experimenta la mayoría de las personas a las que se les ha amputado un miembro o que han padecido la avulsión de un nervio, que consiste en seguir percibiéndolo con un alto grado de realidad tanto en sus componentes sensoriales como motores; a esta alteración perceptual se le denomina "miembro fantasma". (López-Ávila & Pellicer, 2001, p. 30)

Desde el campo de la biomedicina se llevan a cabo estudios como los relacionados con la genética, los primeros estudios se remontan a Mendel en 1865 con su teoría de la heredabilidad, aunque no hablaba todavía de genes, fue considerado como el padre de la genética por los descubrimientos que llevó a cabo a raíz de las investigaciones con guisantes. Más adelante se desarrollaron otras teorías como la epigenética, sus investigaciones nos muestran que pueden transmitirse ciertos rasgos entre generaciones algunos de estos rasgos son determinados por el genotipo, y otros son determinados por factores ambientales (Feil, 2006; Lumey, 1992; Pembrey, 2002; Macías-Sánchez *et al.* 2008; Iglesias & Casas, 2009).

En varios estudios de poblaciones humanas, se ha observado que las condiciones nutricionales de los abuelos, puede tener consecuencias fenotípicas en sus nietos. Estos efectos transgeneracionales no han podido ser explicados por mutaciones genéticas, y podría, por tanto, estar relacionado con la herencia epigenética (Feil, 2006).

Tras esta mirada fugaz que hemos realizado a algunos campos científicos, hagamos un pequeño feedback. En dichas teorías observamos ciertos detalles que pudiesen conectarse con la pedagogía sistémica, estas conexiones nos ayudarían a comprender la mirada sistémica a la que hacemos constante referencia. Pues como decíamos al comienzo, estas aportaciones nos acercan a conceptos como equilibrio, movimientos e interrelaciones que se establecen no solamente en un mismo lugar y al mismo tiempo, sino que se nos muestra cómo algunas de estas interrelaciones se llegan a establecer inclusive con el paso de los años.

Retomemos por unos instantes la mirada "zoom" que se aleja para observar el campo como un sistema global. Es la mirada que necesitamos para comprender ciertas teorías que aquí se muestran, necesitamos ampliar nuestro campo de percepción para observarlo desde una *totalidad* que aun compleja, nos irá acercando al pensamiento sistémico al que nos referimos. Algunas ciencias que hemos nombrado (Turing, 1952; Diego *et al.*, 2018; Stewart, 2011; Rivera & López, 2012) afirman la existencia de patrones de repetición que se establecen en la naturaleza. Dichos patrones se pueden comprender desde la mente humana, sin embargo, sigue siendo un desconocimiento para la ciencia cuál es el

verdadero origen de estos. Aun así, siendo desconocedores de cuál es el origen, corroboran la existencia de ciertos patrones de repetición que siguen cierto *orden*.

Otros autores demuestran cómo la ausencia de miembros amputados sigue provocando dolores como si siguiese existiendo para la totalidad del cuerpo humano, aunque dichos miembros no existan físicamente (Ramachandran & Rogers-Ramachandran, 1996; Weinstein, 1998; López-Ávila & Pellicer, 2001; Criollo-Muñoz & Hernández-Santos, 2016; Collins, *et al.*, 2018). Lo que sucede con el miembro fantasma nos aproxima a la mirada a la que hacemos referencia en la pedagogía sistémica. Al igual que para el cerebro el miembro amputado sigue existiendo, nos podremos colocar como seres humanos en ese lugar para poder observar, no solamente al miembro amputado, sino al cuerpo completo y reconocer todas sus partes aunque no las veamos, esta acción nos acercará a este pensamiento de totalidad, o mirada "zoom" a la que a veces nos remitiremos en esta investigación. Esta mirada nos ayudará a comprender más adelante otros nuevos conceptos que aparezcan como el orden de *pertenencia* al que haremos referencia, o acciones como la *inclusión*.

Por otro lado, las teorías acerca de la epigenética que afirma, entre otras, que los mecanismos epigenéticos parecen ser particularmente activos en respuesta a estrés ambiental y pueden ser transformados a través del ambiente (Feil, 2006; Lumey, 1992; Pembrey, 2002; Macías-Sánchez, *et al.* 2008; Iglesias & Casas, 2009), nos pueden servir de apoyo para cuando nos aproximemos al enfoque de mirada transgeneracional que veremos más adelante.

Si desde el campo de la filosofía, retomamos ahora el concepto de orden en un sistema, observamos que Morin (2006) nombra ciertos órdenes que se llevan a cabo por sí mismos, siguiendo el orden de las Leyes de la Naturaleza, al mismo tiempo nombra la dicotomía existente entre orden-desorden que se establece dentro de un sistema, y cómo ambos hacen que el sistema avance y se transforme, pues para el autor, el orden lleva al desorden y viceversa (Morin, 2006; Balandier, 1989). Más adelante, observaremos cuáles son los órdenes de la pedagogía sistémica y cómo los podremos analizar desde este concepto de orden-desorden. Siguiendo a Morin (2006) "la idea de sistema no es solamente armonía, funcionalidad, síntesis superior, lleva en sí, necesariamente, la disonancia, la oposición, el antagonismo. Formulemos pues el principio: no hay organización sin antiorganización" (p. 146).

Figura 1. 25 Cedar Scatter / 25 Cedar Solid



Fuente: Andre, C. (1992).

A través del arte nos llega también esta idea central a la que hacemos referencia. Si observamos la figura 1 observaremos dos figuras en ella, una similar a un cubo a la izquierda y delante y otra con piezas esparcidas en la derecha y atrás. Ambas tienen el mismo número de piezas, sin embargo, son diferentes. Podríamos decir que el sistema, el todo, está a la izquierda y lo que observamos a la derecha son las partes del sistema que a su vez podrían formar otros 25 sistemas. Como vemos a través del arte, la suma de las partes no forma el sistema.

Por otro lado, también podemos percibir que ambas figuras ocupan un espacio diferente, encontramos ciertos límites en el espacio en cada una de ellas y estos límites, al igual que su ocupación, también varían Luhmann (1998). Ahora, yendo un paso más allá, para no separar esta idea de orden por un lado y desorden por otro observamos que ambas figuras aportan conocimiento a un sistema mayor, es decir, dicha obra no tendría el mismo sentido si solamente se hubiese contemplado la figura de la izquierda, el todo; o si solo se hubiese contemplado la figura de la derecha, las partes. Hemos necesitado alejarnos para contemplar todo el sistema desde la sala, es decir hemos necesitado observarlo también desde el espacio con el que limitan. Desde el arte también se puede apreciar una mirada hacia el sistema que no solamente se centre en el todo-partes. Vamos aproximándonos a una mirada sistémica que nos invita a otra percepción.

De esta dicotomía orden-desorden y de otras nombradas por el autor como vida-muerte, desorganización-reorganización, maneras antagónicas, complejas y complementarias como el ying que está envuelto en el yang y este a su vez lo envuelve (Morin, 2006), pasaremos a observar más adelante cómo se contempla desde la pedagogía sistémica las acciones inclusión-exclusión.

Encontrándonos todavía en esta especie de caos provocado y habiendo observado ciertos movimientos, interrelaciones y equilibrios que se dan en los sistemas, nos trasladaremos a los antecedentes de la pedagogía sistémica, para ir entretejiendo las partes y seguir

aportando fundamentos que den acceso a la comprensión de la mirada sistémica a la que hacemos referencia. A continuación, profundizaremos en aportaciones que se realizan en torno a los sistemas. Más adelante, detallaremos cuáles son los propósitos de la pedagogía sistémica, los órdenes en los que se basa, las dimensiones que abarca y las acciones que promueve.

1.2.2. DESORDEN-ORDEN. APORTACIONES SOBRE TEORÍAS DE SISTEMAS

Puesto que Orden-Desorden no puede comprenderse como dos elementos separados, se decide dedicar un espacio intermedio al respecto. La mirada sistémica incluye ambos como parte del proceso, pues existen en un antagonismo que al mismo tiempo lo completa, no podemos observar uno u otro como algo negativo. Se sabe que un orden no puede mantenerse de manera estable por un largo periodo de tiempo, se trata de un equilibrio, pues el universo está en constante transformación, la línea orden-desorden-orden... existen de manera compleja para dar fruto a otra organización diferente, asentir a esta forma de mirar en constante transformación nos permite armonizarnos con el ciclo de la naturaleza.

En este enlace entre desorden-orden iremos adentrándonos en diversos enfoques del sistema.

Puesto que el concepto sistema puede ser definido de diversos modos, realizaremos un repaso al mismo desde diferentes autores para acercarnos al concepto de manera complementaria. Tomaremos como punto de partida a Bertalanffy (1989), ya que fue uno de los pioneros en cuanto al desarrollo de definiciones y funcionamiento acerca de la Teoría General de Sistemas. Comenzó a principios de siglo XX, sin embargo, esta teoría llegó a la luz a final de siglo, abrió el camino y analizó parte del concepto sistema: "para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos", por ello puede definirse "como un complejo de elementos interactuantes". De modo que el sistema se conduce como un todo, y los cambios en cada elemento dependen de todos los demás.

Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Esto es, un sistema se comporta no sólo como un simple compuesto de elementos independientes, sino como un todo inseparable y coherente. (Watzlawick *et al.*, 1991, p. 85)

Johansen (2004) hace referencia a los sistemas de la siguiente manera:

(...) los fenómenos no sólo deben ser estudiados a través de un enfoque reduccionista. También pueden ser vistos en su totalidad. En otras palabras,

existen fenómenos que sólo pueden ser explicados tomando en cuenta el todo que los comprende y del que forman parte a través de su interacción. A medida que los sistemas van siendo más complejos, (...) se tiende a tomar en cuenta su medio, su entorno, es decir, su totalidad. (p. 18-19)

Morin (2007) hace referencia a los sistemas desde esta visión: "Considero que es imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer las partes" (p. 98).

La concepción de los componentes del sistema como objetos corpóreos absolutos y finales, es de una simplificación extrema. La riqueza conceptual de la teoría de sistemas, no está en lograr dividir el todo en componentes relacionadas, sino además y muy importante, en considerar la unidad dialógica entre el todo y la parte, en ese entramado de relaciones constitutivas y constituyentes, en ese aspecto múltiple de niveles escalables en las jerarquías de los sistemas, pero no jerarquías horizontales como espacialmente distribuidos en los pisos de un edificio, sino como estructuras jerarquizadas de patrones de organización. (Villamil, 2004, p. 30)

Un sistema es más que la suma de sus partes (Ackoff, 1984; Rodríguez & Arnold 1990; Watzlawick *et al.*, 1991; Ferguson 1994; Arón & Milicic, 2014; Ander-Egg, 1996; Vila, 1998; Espinal *et al.*, 2006; González, 2009).

Podemos tomar como ejemplo una orquesta sinfónica, la podemos ver como un sistema; los músicos pueden tocar por separado piezas musicales, sin embargo, necesitan organizarse y compenetrarse para encontrar la sincronía necesaria que hace que la pieza musical suene a la perfección, de lo contrario, sería imposible escuchar la obra completa únicamente a través de un violín, un conjunto de ellos, o incluso haciendo sonar todos los instrumentos a la vez sin orden. Se crea algo nuevo en conjunto que va más allá que la mera suma de las partes.

Maturana y Varela (2003) relacionan desde su perspectiva social, el sistema con su medio, es decir, que similar a la visión expansiva de Ackoff (1984), no solo ven al sistema como una unidad operante con dinámica interna, sino de contemplar al sistema en su contexto con el que está íntimamente ligado (Ferguson, 1994; Watzlawick *et al.*, 1991; Bronfenbrenner, 1987).

Luego, para decir cómo opera un sistema (social, en este caso) desde esta perspectiva, debemos conocer tanto su organización como su estructura. Esto es, debemos mostrar tanto las relaciones entre componentes que lo definen como tal (organización), como los componentes con sus propiedades más las relaciones que lo realizan. (Maturana & Varela, 2003, p. 12).

Sostenemos básicamente que los sistemas interpersonales –grupos de desconocidos, parejas matrimoniales, familias, relaciones psicoterapéuticas o incluso internacionales, etc.—pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras y es, a su vez, afectada por éstas. (Watzlawick *et al.*, 1991)

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes. (...) La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza. (Capra, 1998, p. 28)

Uno de los autores que ha causado ciertas críticas en algunos países con su nueva propuesta hacia la teoría de sistemas es Niklas Luhmann, la causa de estos revuelos fue la redefinición, y reconceptualización del concepto tradicional de sistema, llevándolo a planos diferentes de comprensión, siendo difícil encasillarlo debido a la diversidad de autores y disciplinas en las que se sustenta (Ortiz, 2016).

(...) no toma como punto de partida los objetos sino las diferencias. Así, un sistema no es un objeto sino una diferencia, una distinción entre sistema y entorno, que a su vez es una unidad: el mundo. De esta manera el objeto de estudio de la teoría de sistemas de Luhmann es la diferencia. El sociólogo alemán abandona la distinción todo/parte y asume la distinción sistema/entorno. Desde esta mirada luhmanniana el objeto de estudio de la sociología es la diferencia entre la sociedad y el entorno: el ser humano o cualquier atributo ecológico. (Ortiz, 2016, p. 35)

Maturana y Varela (2003) comentan que como sistemas abiertos existe una relación con el contexto al que está ligado. Luhmann (1998) establece esta relación con el contexto desde otra perspectiva poniendo el foco de atención en las diferencias que se establecen (Ortiz, 2016; Luhmann, 1998; Rodríguez & Arnold, 1990). Quizás se puede comprender esta visión desde el ejemplo que utiliza al visualizar una paloma sobre un árbol.

Lo que distinguimos es el sistema y lo que excluimos es el entorno. En la distinción árbol/paloma, si distinguimos el árbol, éste es el sistema, y la paloma es el entorno; pero si distinguimos la paloma, ésta es el sistema, y el árbol es el entorno. Un sistema puede ser entorno de otro sistema distinguido como tal, y un entorno puede ser sistema (si lo distinguimos así) de otro entorno. (Ortiz, 2016, p. 162)

Esta perspectiva, junto a las anteriores, nos aproxima a una percepción del sistema de manera holística (Gallegos, 2001; González, 2009). También en esta misma línea

encontramos el término holón, acuñado por Arthur Koestler (1964) para explicar que aquello que forma una totalidad en determinado contexto, es a la vez parte de un contexto más amplio.

El holismo, por su parte, incide en el reconocimiento de la complejidad del fenómeno humano (la «realidad» a la que se enfrenta el investigador cualitativo) y en la necesidad de comprenderlo en su totalidad y en profundidad. El todo (el fenómeno) se concibe como algo más que la mera suma de sus partes, y es por ello que el investigador cualitativo no coloca una lente de aumento sobre una parte concreta del fenómeno, sino que mira a través de un telescopio tratando de dar cuenta de las conexiones e interrelaciones, los contornos, las texturas y los matices del fenómeno investigado. (Ballesteros & Mata, 2014, p. 22)

Comprendo la diferencia de la que habla Luhmann como parte de esta mirada sistémica en la que iremos profundizando a lo largo del relato. Imaginemos por un momento que hinchamos un globo, cada vez que este se expande supongamos que significa que, dentro de él estamos incluyendo sistemas dentro de sistemas, para dirigirnos a un sistema mayor que lo englobe. Por el otro lado, poniendo la atención al espacio, lo estaremos contrayendo, pues el espacio se ve ocupado por la expansión del globo. La mirada sistémica a la que hacemos referencia, nos guía hacia una comprensión más amplia, incluyendo los antagónicos y sus límites que a su vez los complementan, por ello la mirada sistémica incluso queda limitada si solamente la comprendemos desde las partes y el todo, como hace mención Luhmann (1998).

Habiendo realizado hasta aquí un repaso por diversas definiciones, quizás complementarias entre sí, en cuanto a complejidad de un sistema se refiere, finalizaremos aportando la definición que establece la Real Academia Española acerca del concepto. Después de lo que hemos visto, puede dar impresión de ser una definición austera, pues puede ser debido a la complejidad que implica:

- “1. m. Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí.
2. m. Conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto” (RAE, 2018).

Teniendo en cuenta la complejidad de la definición, podemos centrarnos en aquellas aportaciones que nos aproximan a la idea fundamental que hace referencia a la pedagogía sistémica. Desde esta perspectiva, podríamos entender que un sistema:

- No solamente es un conjunto de partes organizadas que interactúan entre sí. Sino que estas se desarrollan en un entorno, y dependen las unas de las otras, componiendo un sistema mayor que a su vez le hace limitar con otro, el cual también puede incluir como antagónico.

- La alteración de alguna de sus partes o entornos, incide en las demás y por lo tanto en el conjunto. Pues todo sistema está integrado por otros sistemas y a su vez están integrados por más y más sistemas...
- Las relaciones que se establecen entre todos ellos conlleva cierta complejidad.

Resulta complejo comprender un sistema si lo desglosamos en sus partes (Ackoff, 1984). Si ahora llevamos esta comprensión al contexto escolar imaginemos lo siguiente: si desglosamos una escuela en otros subsistemas como alumnado, claustro, familias, personal no docente, entorno, asignaturas... pues dichos subsistemas de manera aislada, no forman la escuela, ni aunque los sumásemos; necesitamos una mirada más amplia que nos haga comprender el sistema desde un sistema mayor de interrelaciones y que, si seguimos ampliando zooms, nos daremos cuenta que la red de influencias e interrelaciones es mucho mayor (Arón & Milicic, 2014, Ander-Egg, 1996).

Por lo tanto, no podemos comprender al alumnado sin realizar esta mirada zoom. Necesitamos ampliar nuestra visión de forma sistémica hacia sus historias, experiencias, conocimientos previos, contextos, hacia todo aquello que cada persona lleva consigo, una información hereditaria en lo profundo de su ser (Lúcia, 2010; Traveset, 2007) que guía hacia un inconsciente colectivo (Jung, 1970; Hellinger, 2009), lo conocido y lo desconocido. Transformándose así hacia una mirada holística, una mirada que no entienda sobre buenos o malos, orden o desorden, partes o todo; una mirada que lo abarque junto a un espacio o entorno que lo sostenga "sistema-entorno" (Luhmann, 1998), y a su vez lo diferencie, en fin, una mirada que desde el antagonismo se complemente (Traveset, 2007; Lúcia, 2010; Morin, 2006).

Este inconsciente no es de naturaleza individual sino universal, es decir, que en contraste con la psique individual tiene contenidos y modos de comportamiento que son, cum grano salis, los mismos en todas partes y en todos los individuos. En otras palabras, es idéntico a sí mismo en todos los hombres y constituye así un fundamento anímico de naturaleza suprapersonal existente en todo hombre.
(Jung, 1970, p. 10)

Observamos como desde teorías iniciales que comprendían los sistemas desde un paradigma causa-efecto, o desde teorías reduccionistas que lo convertían en una causalidad lineal, pasamos a visualizar el sistema como una causalidad circular, o conectividad relacional que nos aproxima a un entendimiento inclusivo contemplando el orden-desorden, organización-desorganización... como acciones recíprocas (Urteaga, 2010; Traveset, 2007).

1.2.3. EL ORDEN. ANTECEDENTES TEÓRICOS

La pedagogía sistémica nace por un lado, gracias a las aportaciones acerca de los sistemas, de las cuales hemos realizado ya un repaso por algunas de ellas, por otro lado, gracias a las aportaciones de Bert Hellinger cuya teoría desarrolla los órdenes del amor. Para llegar a dicha teoría, fueron necesarias otras aportaciones e investigaciones que se dieron con anterioridad como las relacionadas con el enfoque fenomenológico y el enfoque transgeneracional. Por lo tanto, gracias a las aportaciones previas de una serie de autores se hizo posible lo que hoy se conoce como pedagogía sistémica desde esta mirada que aporta Bert Hellinger, que es a la que hacemos referencia en nuestro estudio.

El desarrollo que Bert Hellinger realizó acerca de las constelaciones familiares, como hemos dicho, fue fruto de investigaciones anteriores. El trabajo de Edmund Husserl como padre de la fenomenología. La apariencia que percibamos de las cosas o sucesos de nuestro alrededor pasa el filtro de nuestra experiencia, sin embargo, esta nos permite reconocer lo que es sin preconcepciones o prejuicios para acceder a una conciencia pura. Llegar a este punto fenomenológico implica una desconexión o suspensión de nuestras concepciones acerca del mundo natural ya que estas nos impiden descubrir los fenómenos tal y como se presentan en estado puro. Por lo tanto, implica algo similar a una retirada, todo lo más que se pueda, para no contaminar con nuestros prejuicios el hecho a observar (Soto & Vargas, 2017).

Comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos entre los cuales están el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado.

Es necesario entonces, reconocer en la educación para el futuro un principio de incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica. (Morin, 1999, p. 8)

Interpretando a Morin (1999) podríamos deducir que comenzamos también a ser racionales cuando reconocemos nuestros errores y limitaciones en nuestras teorías y críticas, volviéndonos autocríticos. La pedagogía sistémica nos abre hacia una nueva mirada donde nos invita a vaciarnos de creencias o deshacernos de nuestra forma de mirarlas o interpretarlas, es decir, deshacer imágenes anteriores para reconocer lo nuevo que se muestra ante nosotros y así generar una nueva mirada de comprensión desde el afecto y la validez, aquí estaríamos hablando que la pedagogía sistémica apoya en cierta forma, esta racionalidad expresada por Morin y la cual se acerca a la fenomenología.

Abrirnos a la mirada sistémica también es tomar conciencia de las creencias limitantes que nos poseen, para crear una nueva mirada de comprensión desde otro punto de vista.

Ivan Boszormenyi-Nagy como pionero en el pensamiento transgeneracional sistémico y lealtades invisibles junto con otros autores como Freud, Spark o Buber, realizaron sus aportaciones. Las lealtades invisibles en el sistema es la fuerza que impulsa a repetir ciertas conductas y/o emociones más allá de nuestra consciencia. De manera inconsciente nos convertimos en seres leales de ciertos códigos, acciones o normas que hayan sido adquiridas por el sistema. Esta teoría pone en evidencia la conexión que tenemos con nuestra familia actual y con miembros de otras generaciones, tanto pasadas como venideras. Este traspaso transgeneracional de dificultades o virtudes familiares pueden crear una cadena de destinos (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2001; Hellinger, 2009; Hellinger & Olvera, 2010; Fontes, 2008; Echegaray, 2008), de las que es conveniente liberarse cuando cada quién ocupa su lugar, "no hay que someterse a ella" (Cyrulnik, 2008, p. 82), Hellinger también se refiere a esta lealtad invisible como amor ciego (Hellinger, 2001; Parellada, 2006; Cordero, 2007a) y como Cyrulnik (2008), Hellinger (2001, 2009) hace hincapié en liberarse de las repeticiones tomando conciencia de tales lealtades y ocupando el lugar de pertenencia correspondiente.

En algunas ocasiones se produce entre progenitores juegos de lealtad del tipo: un padre pide a su hijo que observe conductas en su madre que le descalifiquen o viceversa, una madre le remarca a su hijo conductas de menosprecio hacia su padre. Surge en este caso una confusión de lealtad que va más allá de la consciencia ya que puede crearse un sentimiento de culpa por ser desleal a algunos de ellos.

Para acercarnos al concepto de lealtades invisibles que se desea mostrar es necesario recurrir de nuevo al concepto de inconsciente colectivo (Jung, 1970; Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2009).

En el curso de los años he podido ir comprobando cómo nos guía una consciencia grupal o colectiva inconsciente. Esto significa, por ejemplo, que los miembros de una familia están bajo la influencia de una forma de consciencia que es común a todos ellos. Esta consciencia ya no es, sin embargo, consciente. (...). La explicación está en que, con el paso del tiempo, se fueron olvidando las reglas de la consciencia colectiva. En realidad fueron negadas, y suprimidas. Pero aunque la consciencia colectiva fue olvidada, sin embargo sigue funcionando hoy en día. ¿Y por qué sigue funcionando? Es una consciencia que se opone a los deseos personales, a las intenciones y a lo que las personas piensan a veces que tienen derecho a hacer. Así, cuando un individuo cree que actúa en consciencia o de buena fe, y piensa que lo que quiere es bueno, sus acciones a menudo fracasan. (Hellinger, 2009, p. 83,85)

Tomando como referencia la existencia del inconsciente colectivo que vela por el sistema íntegro y no por sus partes de manera aislada, podemos aproximarnos a esta lealtad inconsciente que se alía con una idea de sistema familiar total, cuando hablamos de

sistema total podemos comprender todo lo que en él ha sucedido, sin exclusión alguna de los hechos, es decir incluyendo lo incluido-excluido, lo conocido-desconocido. Por lo tanto, si solamente prestamos atención al conjunto de conductas o normas aprendidas nos estaremos quedando a años luz del concepto que se refiere a ser leal a nuestro sistema familiar, generación tras generación, por ser guiados en un inconsciente colectivo que vela por el sistema íntegro sin mirar buenos ni malos (Hellinger, 2007; de Lope, 2016). La repetición inconsciente se convierte a su vez en leyes o en mitos como nombra la autora Gimeno (1999), y así en compromisos heredados inconscientes.

La lealtad invisible o amor ciego, junto con el inconsciente colectivo y patrones de repetición que se siguen de manera inconsciente en el sistema familiar (Jung, 1970; Schützenberger, 2006; Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2009; Wolynn, 2017), nos sumergen en situaciones complejas que quizás no fueron resueltas en su momento por generaciones anteriores. Según Hellinger (2001, 2009), Schützenberger (2006) y Wolynn (2017) la mejor manera para liberarnos de dichas situaciones de repetición es ir tomando consciencia de tales lealtades y así, como afirma Cyrulnik (2008) dejar de someterse a historias pasadas que “profetizan la desgracia” (p. 80).

Haciendo un repaso hasta aquí, vemos que por un lado, se incluyen las teorías sistémicas, por otro, el enfoque fenomenológico y por otro, el enfoque transgeneracional aunado a un concepto de inconsciente colectivo. Dichas teorías junto con otras relacionadas con la terapia familiar, en concreto con el enfoque de Virginia Satir (Echegaray, 2008; Fontes, 2008), el trabajo de Salvador Minuchin, o los campos mórficos de Rupert Sheldrake (1988), son las que darán fruto a la teoría de los órdenes del amor y constelaciones familiares (Hellinger, 2001).

A principios de los años ochenta, Bert Hellinger observó unas leyes que operan en los sistemas humanos. Unos órdenes que influyen en las relaciones y en la vida, les llamó: Los órdenes del amor.

El primer orden está relacionado al derecho a la *pertenencia*. Cada persona tiene la necesidad de estar vinculada al sistema al que pertenece.

El segundo orden a la *precedencia*. Es decir, todo tiene un orden de llegada para ser respetado. Lo que pasó antes precede, la semilla antecede a la flor, los padres a los hijos. Es muy importante no confundirlo con un orden de jerarquía en cuestión de derechos o como habitualmente se entiende la jerarquía.

El tercer orden hace mención a la *compensación* entre recibir y dar. Todos los sistemas tienen la tendencia y la necesidad de equilibrarse para que puedan fluir en armonía.

Marianne Franke-Griscksch y otros maestros, psicólogos y pedagogos alemanes comenzaron a trasladar a ámbitos educativos dichas teorías, sin embargo, Marianne fue

una de las pioneras en aplicar el enfoque de los órdenes del amor en los ámbitos educativos y realizar publicaciones acerca de sus experiencias; en 2001, salió la primera publicación al respecto (Franke-Griscksch, 2004).

Los responsables del Institut Gestalt de Barcelona, Joan Garriga y Mireia Darder, auspiciaron el encuentro entre Bert Hellinger, Angelica Olvera y Alfonso Malpica, responsables del Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC) en *México*. Desde el centro CUDEC se comenzó a aplicar estas teorías sobre los órdenes del amor en contextos educativos aproximadamente en 1999, pues su larga trayectoria enfocada a la educación y su interés en el trabajo entre escuela y familias les llevó a acercarse a este enfoque de Bert Hellinger. Aunque el nombre de pedagogía sistémica ya se utilizó con anterioridad por ejemplo en Castillejo y Colom (1987); Olvera y Malpica decidieron acuñar el término: Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, o Pedagogía sistémica CUDEC®, con el que luego será reconocido internacionalmente creando así una metodología novedosa en el ámbito de la educación, comenzó a impartirse en la Universidad de *México* y más adelante, en las Universidades de Madrid y Barcelona (Traveset, 2007; Parellada; 2006; Sánchez, 2013).

Amparo Pastor junto con Angélica Olvera, introdujeron la Pedagogía Sistémica en España. En 2003 comenzó en Madrid la primera promoción en esta diplomatura. Hoy en día existen varias promociones de maestros que se forman con este enfoque sistémico en diversas ciudades de España y otros países (Parellada, 2006; Sánchez, 2013).

1.3. LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Antes de entrar en el campo educativo me gustaría hacer hincapié en un detalle en cuanto a algunos conceptos que vimos anteriormente. El hecho de que la pedagogía sistémica proceda de antecedentes teóricos relacionados con terapias familiares o constelaciones familiares, no da pie a que se pongan en práctica dichas acciones en contextos escolares bajo ningún concepto, ni con el alumnado, ni con el profesorado, ni con las familias. En el caso de realizar alguna intervención con fines terapéuticos sería necesario seguir la normativa que regula esta actuación con la familia y especialistas, en este caso como podría ser la figura de una psicóloga o psicopedagogo (Parellada, 2006; Parellada, 2007; Bourquin, 2007). Aparte de que Bert Hellinger desvincula el movimiento de constelaciones de la psicoterapia, promoviendo que este movimiento viene inducido por una fuerza de amor infinito a la que él llama: amor del espíritu, comprendiendo a éste como un amor profundo que abarca todo lo posible sin distinciones, un amor externo al ser humano (Hellinger, 2007) en este trabajo no nos centramos en tales perspectivas. Desde este trabajo nos centramos en la pedagogía sistémica como filosofía o movimiento que aporta su mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional (Hellinger 2001), lo que puede abrirnos paso a un entendimiento mayor de los sistemas haciendo posible el orden y la

fluidez en las relaciones. Por lo tanto, nos centramos en la pedagogía sistémica como una nueva mirada en el contexto escolar.

Se define la escuela como un espacio exclusivamente educativo, en ningún caso un espacio terapéutico, a pesar de que a menudo ciertas intervenciones sistémicas requieren de una implicación especial de los profesionales de la institución, así como de los padres. (Bourquin, 2007)

A este fin, teorías como las nombradas en el apartado anterior: lealtades invisibles e inconsciente colectivo (Jung, 1970; Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2009), nos guiarán hacia una comprensión mayor del sistema, en este caso tendremos en cuenta a la escuela también como sistema organizacional. Desde estas teorías, el sistema escolar vela también por el sistema global y no por intereses particulares como los que podrían generarse por parte de algún miembro del claustro o de alguna familia en particular (Hellinger, 2001; Hellinger, 2007; Hellinger, 2009; Sánchez, 2013; de Lope 2016).

Retomando el amor del espíritu del que habla Hellinger y la escuela como organización, llevemos nuestra atención al párrafo siguiente:

Podríamos construir un cuerpo humano con cada uno de los órganos y elementos necesarios para que este funcionara, aunque no por ello cobraría vida y se convertiría en un ser humano. Asimismo, podremos juntar un grupo de personas con relación de jerárquica entre ellas, con diferentes responsabilidades y un objetivo común, y no por ello se convertirán en un equipo. (...) Esa alma es la que aporta el soplo para que un conjunto de órganos y elementos corpóreos adquieran vida. Esa misma alma es la que hace que un grupo de personas se conviertan en un equipo. (Salinas, 2016, p. 17)

Quizás ahora nos podemos acercar más a ese amor del espíritu del que habla Hellinger (2007), un amor externo que podríamos entender como una fuerza o sabiduría universal ajena quizás a nuestro propio entendimiento. Otra forma de mirar la misma idea desde la biología podría ser a través de Lipton (2017): "Cuando las células se agrupan, aumentan su consciencia del entorno de modo exponencial" (p. 28). Otro ejemplo metafórico podría ser el de imaginarnos un vaso de gelatina con pasas; los pedacitos de pasas serían los miembros del sistema familiar; el resto que sería la gelatina simbolizaría la memoria, lo que nos mantiene aglutinados, el alma común. Si ahora imaginamos una sala llena de gelatinas con pasas, el espacio que ocupan, el espacio que les hace coexistir sería el amor del espíritu al que Hellinger (2007, 2008) hace referencia.

Como vemos, la pedagogía sistémica aporta una mirada íntimamente ligada al contexto o contextos, desarrollando una acción educativa que contempla al sistema educativo de manera holística (Gallegos, 2001; González, 2009), con una serie de interrelaciones que danzan entre contextos próximos. Según la definición de Santos Guerra (2002) holística

también hace referencia a que todo está relacionado con todo en una escuela. Una visión parcial impide la comprensión del funcionamiento por lo tanto se necesita una mirada holística, no solo hacia el ser humano, sino hacia todas las personas y todo lo que conforma la escuela.

Por ello, es necesario trabajar desde un todo mayor que englobe al todo-partes, sistema-entorno, y no desde las partes pues como vimos en la obra de arte de Carl Andre (figura 1), no se puede fragmentar el conocimiento observando solamente el todo o las partes.

Para seguir describiendo el papel de la pedagogía sistémica en el contexto escolar, trasladémonos ahora por unos instantes a uno de los momentos en los que el hombre, el cual se ha señalado como "*civilizado*", ha irrumpido en determinados contextos indígenas a lo largo de la historia.

El hombre "*civilizado*" repleto de conceptos colonizadores, juzgó al indígena y creyó que podía poseerlo. Desde su juicio creyó también que debía transformarlo para convertirlo en otra persona mejor, y para ello este debía dejar de ser quien era, debía olvidar sus raíces, sus tradiciones, sus creencias, su cultura. Entonces ofreció al indígena todo aquello que no necesitaba, le hicieron sentir vergüenza y le taparon con vestidos de hombre "*civilizado*", le hicieron creer que debía comer en platos con cubiertos, le hicieron creer que estaba en el error y le enseñaron otra lengua. Esto fue lo que me han contado, lo que la historia cuenta (adaptado de Lúcia, 2010, p. 84).

Este es el primer hecho a reconocer, que las diferentes familias son todas válidas y todas las culturas también, son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso. Es necesario que en parte se olvide de sus valores y principios, para poder reconocer los valores de los padres. Esta actitud le permite aportar sus conocimientos y encontrar la confianza de los niños estando al servicio de los padres, así puede complementar y completar el trabajo de los padres. (Hellinger, citado en Traveset, 2007, p. 113)

Para aproximar este relato al contexto escolar y a la pedagogía sistémica no nos detengamos en los conceptos bueno o malo, rescatemos de esta historia la experiencia de juicio, la suposición, la dominación consciente e inconsciente que sigue existiendo en nuestro día a día, pues a veces como seres humanos nos sentimos en el derecho de juzgar a las demás personas de nuestro entorno; a las familias; al profesorado; al alumnado; al territorio y sus costumbres; a la escuela...

La mirada sistémica penetra para hacernos contemplar a través de ella todo un universo de posibilidades que habitan detrás de cada ser, lo conocido-desconocido, no solo para el resto de personas que contemplamos, sino también para nosotras mismas. La mirada nos sigue invitando a contemplar las redes de interconexión que nos habitan a través de la

dimensión transgeneracional, estas relaciones perviven en el tiempo a través de generaciones que siguen heredando de manera consciente e inconsciente ciertos comportamientos, lealtades invisibles, situaciones repetitivas... (Jung, 1970; Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2008; Hellinger, 2009; Schützenberger, 2006; Hellinger & Olvera, 2010; Sánchez, 2013). Ahora, conforme vayamos mirándonos a los ojos percibiremos cómo la red se expande en nuestras relaciones presentes, sabemos que parte de nuestro pasado y presente se interrelaciona haciendo crecer la red de conexiones, y de la misma forma podremos observar cómo estas redes se expanden en cada ser que contemplemos pues miramos más allá de la persona que tenemos delante, vemos detrás a sus padres y más allá la fuerza que a todos nos mueve y se convierte en una mirada plena (Hellinger, 2008; Hellinger & Olvera 2010; Hellinger 2014).

Si desde esta mirada llevamos el foco de atención a cómo se organiza una escuela, encontraremos una paradoja cuando contemplamos cómo las disciplinas académicas son tratadas de manera aislada y cómo la red de profesorado a veces trabaja de manera aislada, tanto en sus grupos de iguales, como con las familias. La naturaleza impulsa por sí misma a mantener una red de relaciones, y por otro lado, desde ciertas administraciones escolares se crea cierto tipo de resistencia (consciente e inconsciente) que pareciera ir en otra dirección. La pedagogía sistémica nos invita a una mirada que reconstruya nuevas formas de interrelacionarse para fortalecer los vínculos, para ello nos aproxima los órdenes del amor a este contexto escolar, para aprender a mirar de manera diferente. Conforme vamos adentrándonos en esta mirada, observamos que no solamente se enfoca hacia las relaciones humanas, sino que nos dirige también hacia otros componentes de la escuela como son las disciplinas académicas o diferentes entornos, pues unas ciencias necesitan a las otras y para que los aprendizajes se produzcan de manera holística, la educación ha de ser holística (Vila, 1998; Gallegos, 2001; Parellada, 2006; Traveset, 2007; Cañal, 2008; González, 2009; Urteaga, 2010; Lúcia, 2010; Unesco, 2015), teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar entre las ciencias diversas (Cañal, 2008; Frías & Asorey, 2012), y también en lo referente a una misma asignatura.

(...) se suele presentar la anatomía y fisiología de nuestro cuerpo como la suma de las estructuras y funciones de esas partes especializadas. (...). Unos conocimientos centrados sobre todo en el aprendizaje de nombres de huesos, venas y arterias, músculos, glándulas o componentes anatómicos de distintos aparatos, y poco en promover seriamente la comprensión del funcionamiento y el sentido biológico de esas partes y, menos aún, en impulsar esquemas integradores sobre cómo contribuyen esas estructuras al desarrollo de nuestras funciones vitales. (...) Probablemente la mayor parte de los docentes estemos de acuerdo, básicamente en la necesidad de conseguir que los alumnos lleguen a desarrollar un conocimiento integrado sobre el cuerpo humano. (...) Para llegar a conocer y entender la estructura, las propiedades y el funcionamiento de

nuestro cuerpo, habrá que ir construyendo, en primer lugar, conocimientos relacionales. (Cañal, 2008, p. 8)

Sin embargo, mientras todo esto se hace posible, la mirada sistémica también nos invita a asentir, a reconocer, a mirar con respeto el camino recorrido de cada institución y mientras tanto aprendemos a asentir: Así es por el momento, aprendo a mirarte con nuevos ojos.

La revisión que anteriormente hicimos desde diversos autores acerca de los sistemas nos mostraba cómo estos interactúan, y cómo se contemplan: todo-partes, orden-desorden, sistema-entorno. Si desde esta revisión volteamos la mirada al hecho de separar las disciplinas académicas; a cómo se les pretende aislar de los contextos de interrelación; y al hecho de que el claustro de una escuela se niegue a trabajar cooperativamente con sus compañeros, con administración, o con las familias. ¿Cómo creemos que fluyen las relaciones en dicha organización?, ¿Qué mensaje consciente o inconsciente recibe el alumnado ante esta forma de relacionarse?

Cuando éstos las respetan, el sistema está ordenado, es funcional y productivo, y sus miembros están en su lugar, se sienten más fuertes, seguros y tranquilos. Cuando se incumplen, aparecen las tensiones, el malestar y los conflictos, el sistema puede volverse disfuncional e ineficaz (Parellada, 2007; Álvarez Núñez, 2017).

Las teorías que Hellinger (2001) desarrolla como órdenes del amor acerca de las leyes que rigen los sistemas humanos, giran en torno a cómo seguir dichas leyes para que el sistema fluya con el mínimo desgaste velando por el conjunto del sistema y no por el bien de unos pocos (Hellinger, 2001; Hellinger, 2007; Hellinger, 2009; Sánchez, 2013; de Lope, 2016). Es decir, seguir conscientemente dichas leyes que operan en la vida para que el sistema esté ordenado, sea funcional, productivo y pueda fluir en el mayor beneficio del colectivo, de manera que cada miembro, al estar en su lugar correspondiente se pueda sentir más fuerte, seguro y tranquilo; de lo contrario, pueden aparecer tensiones, malestar y el sistema puede tornarse disfuncional e ineficaz (Álvarez Núñez, 2017).

En los sistemas y organizaciones humanas - familia, escuela, empresa, etc.- el orden es absolutamente necesario para que fluya la vida y la energía que los aglutina y esté asegurada su funcionalidad. En cada sistema las funciones son diferentes, pero estos órdenes son comunes a todos ellos. El desorden también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde había quedado interrumpido. (Traveset, 2007, p. 27)

Ahora bien, teniendo en cuenta que cada ser está ligado a diversos sistemas y sostiene diversas interrelaciones que condicionan al resto de sistemas, llevaremos la atención al contexto escolar como organización donde se sostiene una extensa red de conexiones.

Observamos cómo los diversos sistemas de cada uno de sus componentes; es decir, los sistemas de cada uno de los miembros del claustro, del alumnado, de sus familias, del personal no docente; vela a su vez por la integridad de sus respectivos sistemas (Hellinger, 2014; Sánchez, 2013), ¿qué sucede cuando diversos sistemas que se interrelacionan se condicionan ante ciertas decisiones? Observamos pues que ante estos casos, el sistema se está reequilibrando constantemente ya que las situaciones cambian constantemente (Vila, 1998), significa que en este caso, el sistema escolar se encuentra cerca de la dicotomía orden-desorden. Sin embargo, como vimos anteriormente, esta dicotomía forma parte del sistema ya que una alimenta a la otra como si de una espiral se tratase y se fortalecen (Morin, 2006; Hellinger, 2008). Entonces, ¿para qué seguir los órdenes del amor?, para seguir acomodando las piezas de una manera que resulte menos desgastante para el conjunto de la escuela (Hellinger, 2010; de Lope, 2016), ya que “al respetarlos nos permiten avanzar y vivir en sintonía; en caso contrario, nos detienen, si los respetamos, el amor puede fluir” (Olvera & Bolzmann, 2007, p. 9). Como comenta Traveset (2007) “Una escuela es como un piano, cada pieza es de vital importancia y todas deben estar afinadas y en su lugar si queremos que suene una música armoniosa” (p. 98). Probablemente las piezas del piano se irán desafinando y desorganizando con su uso, por ello constantemente se regresa al orden.

Dicho de otra forma, una escuela sana es aquella en la que todos sus miembros son y se sienten reconocidos por lo que son, no solamente los miembros actuales, sino aquellos que contribuyeron con su esfuerzo para el crecimiento o supervivencia de la misma, aunque ya no estén en este momento.

Teniendo en cuenta todos los sistemas que intervienen en la escuela debido al conjunto de interrelaciones que suceden, aunque no se miren, y cómo influyen unas en otras, retomemos por unos instantes la idea de escuela como espacio orientado hacia el aprendizaje y bienestar del alumnado, y como contribución “a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados” (Santos, 2002). El sistema primordial en la vida de cada ser es en primer lugar, la familia; el alumnado siempre será fiel hacia su madre y padre (García, 2007a); por lo tanto, la familia es el mejor aliado con el que puede contar la escuela (Parellada, 2006). Ante este hecho, si el centro escolar pretende mirar hacia otro lado que no sea el alumnado junto con su familia, fracasará. Escuela y familia no pueden caminar de otra forma que no sea cooperativamente, pues la familia forma parte del sistema escolar y no puede ser excluida del mismo, de ser así, estaríamos excluyendo al alumnado (Franke-Gricksch, 2004; Pastor, 2006b; Parellada, 2006; Olvera & Scheneider, 2007; Traveset, 2007; Hellinger, 2014; Álvarez Núñez, 2017). En primer lugar, las familias han de sentirse reconocidas por cada miembro de la institución educativa y tener un lugar en ella. En esta acción se reconoce a las familias como principal pilar en la educación en sus hijos, para ello también los docentes deben soltar sus papeles de convertirse en madres, padres, o salvadores del alumnado,

dejar de inmiscuirse en aquellos roles que no les corresponde, deben soltar esas intenciones ocultas o visibles referidas a: *lo estoy haciendo mejor que su familia, qué familia le ha tocado, menos mal que me tiene a mí como docente...* Pues en determinadas ocasiones se encuentran ciertos colectivos de docentes que se resisten a la participación de las familias en la institución (Parellada, 2006).

(...) a veces los alumnos cuidan a sus maestros, porque los sienten frágiles; otras los maestros queremos cambiar a las familias porque consideramos que no son suficientemente buenas para sus hijos, y colocamos a éstos entre la espada y la pared, entre la fidelidad a los padres o al propio maestro, generando un espacio de confrontación que impide al alumno tomar en sus manos la tarea de aprender. (Parellada, 2006, p. 58)

Una vez la familia se siente reconocida por los docentes y por la institución, debido a que por un lado ésta toma el lugar que le corresponde y por otro, la institución toma el suyo como otro pilar diferente sin colocarse por encima de la familia (Vila, 1998), sino como apoyo y servicio a la sociedad; la familia confía en los docentes y en las riendas que estos toman en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, desde la mirada colocada en la institución, cuando los docentes toman el lugar que les corresponde, la familia también toma el suyo en referencia a la institución.

El alumnado percibe que existe una relación de cercanía entre su familia y los docentes, este vínculo aporta una base de seguridad y confianza al alumnado pues reconoce inconscientemente que tiene un lugar de pertenencia en la institución al sentirse respetado con todo el sistema familiar que lleva consigo (Olvera *et al.*, 2011; Álvarez Núñez, 2017).

La pedagogía sistémica es la interrelación del proceso de trabajo personal de los maestros, el trabajo con los alumnos y la contextualización dentro de los órdenes del amor de ciertos contenidos curriculares a nivel educativo, junto con la necesaria inclusión de los padres de los alumnos dentro del proceso de educación. (Olvera 2004, citado en Pastor, 2006a, p. 77)

Esto nos va trasladando a los órdenes que se siguen desde la pedagogía sistémica y que desarrollaremos a continuación; veremos cómo estos órdenes nos impulsan a determinados movimientos para que cada quién encuentre el lugar que le corresponde en los distintos sistemas a los que pertenece, aunque en este caso nos centramos en el sistema escolar.

A continuación, pasaremos a desglosar, uno por uno, estos órdenes del amor que vimos brevemente en el apartado: 1.2.3. El Orden. Antecedentes teóricos. Lo haremos desde la mirada del contexto escolar, es decir, desde la pedagogía sistémica.

1.4. LOS ÓRDENES DEL AMOR desde la pedagogía sistémica

Recordemos que para llegar al orden fue imprescindible reconocer el desorden pues los opuestos se complementan Morin (2006). Para pasar al orden es indispensable haber reconocido el desorden en primer lugar, es decir, reconocer aquello que no funciona. En esta tesis el desorden fue presentado en primer lugar como una lluvia de ideas de teorías y conceptos que fueron encontrados su lugar, a partir de la explicación de cómo actúan estos tres órdenes en el contexto escolar llegaremos a una comprensión más profunda que darán sentido a las teorías mencionadas anteriormente.

Acerca de estos órdenes son diversos los autores y autoras que han escrito trasladando estos órdenes a diferentes disciplinas como psicoterapia, medicina, trabajo social, educación social, trabajo en desarrollo comunitario o dirección y administración de empresas entre otras. Encontramos a Gunthard Weber, Anngwyn St. Just, Diana Drexler, Jirina Prekop, Eva Madelung, Jutta Ten Herkel, Daan Van Kampenhout, Stephan Hausner, Ernst Robert Langlotz, Peter Bourquin, Ángela Fontes, Brigitte Champetier y en España: Joan Garriga, Francisco Gómez, Bienvenida Sánchez, Guillermo Echegaray, María Colodrón... otros, sin embargo, se han especializado en los órdenes del amor desde el paradigma de la pedagogía, encontramos a Marianne Franke-Griscksch, Tiiu Bolzmann, Angélica Olvera, Alfonso Malpica, Amparo Pastor, Merçè Traveset, Carles Parellada, Maita Cordero, Jordi Vilaseca, Quintín Álvarez...

Sin embargo, todas ellas y ellos lo hicieron después de que Hellinger (2001) los observara y desarrollara. Por lo tanto, para no expresar tras cada párrafo su principal autoría y repetir los autores que se han enfocado en dichos temas, he considerado oportuno elaborar esta introducción para expresar detalladamente que para que la lectura sea fluida no nombraré detrás de cada frase los trabajos de Hellinger.

Aunque los órdenes que aquí se desarrollan está completamente descrito desde mi mirada, toda la fundamentación teórica que sostiene mis palabras son los trabajos previos desarrollados por el maestro y pedagogo Bert Hellinger y los posteriores autores que le han seguido con nuevas investigaciones. Por lo tanto, solamente encontraremos referencias de autores cuando se nombren nuevos contenidos. A parte de aquellos autores que se especializaron en el trabajo de Bert Hellinger he deseado fundamentar con otros autores y otras investigaciones para mostrar la rigurosidad científica que el ámbito de conocimiento requiere.

1.4.1. PERTENENCIA

El primer orden nos recuerda que existe un campo colectivo más allá de lo que podamos contemplar como perteneciente a nuestro sistema familiar al que podríamos llamar conciencia familiar o consciencia colectiva, hacia la que el alumnado es leal por amor

(Olvera & Schneider, 2007; García, 2007a). Cada ser humano tiene la necesidad de estar vinculado al sistema al que pertenece, de sentirse también pertenecido. Recordemos que cada ser puede estar vinculado a diferentes sistemas, sin embargo, nos centraremos en el primer sistema al que pertenecemos que es el familiar y el escolar. Para ello, es fundamental realizar una mirada transgeneracional, sistémica y fenomenológica hacia nuestro sistema familiar y traer a la conciencia aquellas situaciones, personas y conflictos que tuvieron lugar a lo largo de su historia, también haciendo hueco al tiempo y al espacio. Quizás nos damos cuenta del desconocimiento que tenemos hacia nuestra propia historia, sin embargo, podemos hacernos una idea de lo sucedido si nos adentramos a mirar sin límites.

En este momento en el que nos detenemos a observar nuestro propio sistema familiar y detectar si en algún momento alguien quedó excluido del mismo; sea de manera consciente o inconscientemente, nos estaremos preparando para incluir todo aquello que quedó fuera, preparando para acoger al desorden y darle un lugar de pertenencia en el sistema; el que le corresponde.

El enfoque sistémico-fenomenológico nos ha permitido percibir que no existen verdades universales, que nada es absolutamente perenne, y que las personas actuamos desde las buenas intenciones y el amor, a pesar de que a veces ambas no sean motivos suficientemente funcionales para el equilibrio y el bienestar de los propios sistemas. (Parellada, 2006, p. 59)

El autor hace referencia al concepto del amor desde una visión muy amplia que no solamente abarca el amor como suele comprenderse en el día a día en el ser humano, sino que también se refiere a este término desde el sentido de lealtad invisible o amor ciego hacia el propio sistema familiar. Es decir, ese amor que es leal hacia algo o alguien del sistema familiar puede que no produzca un bienestar, sin embargo, lo entiende como amor, desde la mirada de fidelidad hacia esa parte excluida o no aceptada por el propio sistema.

¿Qué y quiénes pueden pertenecer al sistema familiar?

- La madre y el padre, los abuelos, los bisabuelos... (biológicos, adoptivos y de acogida)
- Los hijos, los nietos...
- Pertenecen todos aquellos que antecedieron y que no llegamos a conocer. Todos nuestros ancestros.
- Aquellos que estuvieron estrechamente vinculados a nuestro sistema, como por ejemplo, los que lo lastimaron, y aquellos a quienes mi sistema lastimó.
- Aquellos que con sus acciones trajeron prosperidad y abundancia al sistema y aquellos a quienes nuestro sistema hizo prosperar.

- Aquellas parejas que quedaron atrás porque con su ausencia, dieron paso y lugar a las que llegaron después.
- Aquellos seres que murieron, incluidos los que lo hicieron en el vientre de sus madres.
- Aquellos seres que fueron dados en adopción y aquellos que se acogieron, pertenecen también las familias de los seres adoptados, unos por haberlos cuidado y otros por haberles traído a la vida.
- Culturas de origen y diferentes contextos de los que provenimos, incluyendo los territorios y culturas donde vivieron nuestros ancestros.

¿Qué y quiénes pertenecen a la escuela?

- El equipo directivo y personal docente actual, y el equipo directivo y personal docente que ha pasado por la escuela.
- El personal no docente actual y el personal no docente que ha pasado por la escuela
- El alumnado actual y el que pasó por la escuela
- Las familias del alumnado actual y las familias que pasaron por la escuela
- El territorio y cultura donde se ancla la escuela
- El sistema familiar del equipo directivo, de los docentes, del alumnado y de las familias (lo que vimos en la pregunta anterior)
- Todo aquello que ha hecho posible que la escuela exista tal y como es ahora con todos sus componentes.
- Quienes construyeron la escuela, quienes revisan la luz, agua, caldera de gas, ayuntamiento...

Somos conscientes que al hablar de pertenencia no significa que estén presentes todas las personas que nombramos, sino que desde nosotros, les hacemos un lugar y las traemos en reconocimiento al presente por todos los pasos que dieron tiempo atrás.

Vamos observando cómo se va ampliando el campo de visión y cómo nos vamos preparando para visualizar a todas esas personas, sus territorios de origen, sus historias desde una posición fenomenológica, sin juicios, vamos haciéndoles un lugar en nuestros corazones.

Si nos remitimos al término del miembro fantasma del que hablábamos en un inicio, iremos comprendiéndolo desde otra mirada. "En primer término, la sensación de la existencia y la veracidad de una parte del organismo que ha sido eliminada; en segundo término, que la presencia sensorial y motora de ese miembro físicamente ausente cause dolor" (López-Ávila & Pellicer, 2001, p. 30).

Pues no todo aquello que haya muerto o desaparecido significa que no exista, sino que aquello que quedó excluido sigue resonando en algún lugar del inconsciente colectivo

(Jung, 1970) aclamando de alguna forma su pertenencia al grupo, al sistema; pues el conjunto vela por su integridad, no comprende de individualidades, sino de colectivo y se ocupará, al igual que el miembro fantasma, de enviar señales para que procuremos llevar la mirada hacia aquello que está en desorden, excluido o aquello que no se desea mirar, pues según Hellinger, el propio sistema busca la pertenencia, precedencia y compensación y como comenta la autora "el inconsciente tiene buena memoria" (Schützenberger, 2006, p. 70).

Los modelos familiares van cambiando con el paso del tiempo, nuevas formas de concebir a la familia van ampliando nuestro campo de visión. Sean como sean nuestros nuevos modelos familiares, el hecho de volver la mirada al origen y bajar la cabeza simbólicamente en acto de humildad hacia nuestro sistema familiar, trayendo a la consciencia lo que en él pudo suceder, nos puede servir para mirar hacia delante de forma diferente; nos puede servir para mirar hacia nuestra vida con dignidad, con valoración, con respeto...; y nos puede ayudar a desarrollar una mirada de no juicio hacia las vidas desconocidas de las demás personas.

Pertenecer al sistema no significa repetir lo que ya se hizo para evitar remordimientos o culpas al saltarnos las reglas. Pertenecer al sistema significa mirar hacia el pasado con *asentimiento*, *incluyendo* a todas las posibles historias o personas que formaron parte de él; significa mirar con *reconocimiento* desde el amor incondicional y desde la mirada fenomenológica, reconocer aquello que sucedió en la dicotomía desorden-orden; poder mirar finalmente con *gratitud* ese pasado que me trae a mi momento presente tal y como es; en definitiva, todo aquello que me permita *honrar* a mis ancestros y al pasado de mi sistema familiar.

Mirar hacia todo ello, conlleva un espacio y un ritmo. Pues una vez podamos ir concibiendo las posibles situaciones que se pudieron dar, y podamos mirar hacia todo el entramado en su conjunto, quizás podamos ir destapando en nosotros una mirada más compasiva hacia nuestro sistema y por lo tanto hacia nosotras mismas, y hacia las demás.

Más adelante, nos detendremos en estas cinco acciones nombradas y profundizaremos sobre ellas.

Por el momento hablaremos de dos nuevos conceptos que están relacionados con lo comentado y a los que Hellinger (2014) acuña como "buena y mala conciencia". Seguramente leer los términos: buena y mala, nos remitirá a aquello que nosotros entendemos como bien y como mal, una serie de juicios que nos hacen distinguir entre ambos y ejercer hacia ellos miradas diferentes según nuestra concepción. Sin embargo, esta definición que el autor propone (Hellinger, 2012b, p. 117), amplía nuestra red de conexiones en el cerebro en cuanto a su significado. En este contexto, buena conciencia se refiere a todas aquellas acciones que el individuo realiza para seguir perteneciendo al

sistema familiar, repitiendo aquellas acciones que la familia considera como válidas; mala conciencia se refiere a todas aquellas acciones que el individuo realiza contrarias a los ideales o creencias familiares para dejar de pertenecer al mismo, o que ponen en peligro la pertenencia al sistema por considerarse diferentes a su filosofía.

En esta misma línea y desde otra disciplina, Aguirre (1997) comenta que “el individuo se afiliará a los grupos que afirmen los aspectos positivos de su identidad (individual y social) y abandonará la pertenencia a los grupos que pongan en conflicto su identidad” (p. 47).

Como veíamos en algún párrafo anterior, existen diversos conceptos de familia y también diferentes valores de convivencia, lo que para unas familias es considerado como bueno (juicio de valor), para otras es considerado como malo (juicio de valor).

Lo veremos con un ejemplo:

Consideremos que una familia española se autodefine como seguidora del movimiento franquista por diversos motivos, observamos que en dicha familia el bisabuelo defendió el movimiento, así también lo hizo el abuelo y el padre; aunque a este último no le correspondió vivir en dicha época, se observa cómo entre ellos tres existe una lealtad que hace que pertenezcan al sistema familiar; según el término que estamos desarrollando, observamos ahí la buena conciencia. Ahora, el nieto, defiende ideas contrarias al movimiento que ha defendido su familia durante al menos tres generaciones; desde esta perspectiva el nieto estaría ejerciendo la mala conciencia por desear realizar acciones totalmente en contra de su familia.

En este ejemplo lo que vemos es que, por un lado, se ejerce buena conciencia cuando se siguen los pasos establecidos, a veces por elección consciente para seguir perteneciendo al sistema, otras por temor a ser rechazado al no seguir los pasos, otras inconscientemente. Cuando alguien en la familia desea realizar acciones contrarias al sistema es como si se llegara a decir, de manera inconsciente: “*yo mejor que tú*” pues este miembro desaprueba las acciones y pensamientos generados durante años en su familia y está intentando trasladar lo que él considera como desorden en orden; sin embargo, desde una mirada que lo coloca en un lugar lejos del reconocimiento. Probablemente estas acciones desencadenen en determinados conflictos familiares, pues de manera inconsciente desearía excluir ciertos acontecimientos sucedidos y pensamientos de los que se avergüenza.

Esta descripción de términos se nos presenta para tomar conciencia de qué elecciones deseamos realizar en aquello que cada quién considere beneficioso para sí mismo, o en el caso de organizaciones, beneficioso para el colectivo. Por lo tanto ¿Cómo puedo hacerlo diferente a mi familia y caminar sin culpa, sin remordimientos de haberles fallado?, ¿cómo puedo sentir pertenencia a mi sistema, a mi clan, al mismo tiempo que decido hacerlo diferente?

No existe una respuesta mágica ante dichas cuestiones, aun así, lo que se observa es que cuando un ser puede *asentir* a su sistema familiar con respeto, puede *reconocer* lo que en él sucedió de manera fenomenológica, *incluirlo* con amor y *gratitud* en lo profundo de su corazón. En definitiva, *honrar* su pasado y sus ancestros, puede detectar en lo profundo un sentimiento de alivio al seguir su propio camino aun siendo muy diferente al del sistema familiar.

Conforme vamos tejiendo los conceptos observamos cómo cuando nos referimos a pertenencia hacemos referencia al reconocimiento de todo lo que vive a través de nosotros: nuestros ancestros, sus historias, todos aquellos espacios y tiempos donde se desarrollaron y por consiguiente todas esas culturas de origen, esta vista hacia el pasado también nos dirige hacia el futuro, pues todo aquello que está por llegar, pertenecerá a su debido tiempo (dimensión transgeneracional).

A parte de este *asentir* hacia todo lo que fue, hay un *asentir* a todo lo que ahora es en el momento presente, todo lo que vive en una misma persona, hacemos referencia a la cultura propia, al propio sistema de creencias con el que el individuo se identifica, sus capacidades, sus gustos, sus prioridades... (Carvajal, 2011). Se refiere también a un *asentir* hacia todo ese universo de movimiento que habita en cada persona: su cuerpo físico, sus pensamientos, sus emociones y su alma (dimensión intrapersonal) (Gardner, 2003).

Cada uno de nosotros mantiene una serie de relaciones y lazos comunes en aquellos contextos o sistemas de los que nos sentimos parte, lo que nos lleva a desarrollar una identidad colectiva (Ander-Egg, 2005) (dimensión intergeneracional y dimensión intrageneracional). Según Turner (1990) no basta con pertenecer formalmente a un colectivo para tener el sentimiento de identidad colectiva, para tal, es fundamental desarrollar el sentimiento de pertenencia al mismo. Lo cual nos dirige de nuevo hacia la importancia de desarrollar este sentimiento de pertenencia desde la dimensión transgeneracional. Así pues, no solamente somos nosotros quienes tomamos consciencia de lo sucedido y comenzamos a incluir todo aquello que creemos que pertenece a nuestro sistema desde nuestra mirada; sino que lo convertimos en una mirada de regreso, es decir; cómo desde nuestro sistema familiar puede dirigirse una mirada hacia nosotros, cómo imagino que esa mirada que viene desde mi sistema me incluye en él y siento pertenencia, sé que este sistema va allí donde yo voy, resulta ser una mirada bidireccional.

Como vimos, el grupo vela por la integridad de cada persona que lo forma, de esta manera, todos y todas pertenecen, nada queda excluido. Me reconozco en el grupo y a su vez el grupo me reconoce con toda mi historia. Este sentimiento de pertenencia nos ayuda a ampliar la mirada hacia todas las personas que, con todo su sistema de creencias, sus culturas, sus historias..., forman parte de la escuela. Nos ayuda a ampliar la mirada hacia el lugar que ocupa cada ser en el centro escolar, pues pertenecen también todas las funciones que en la institución se realizan, funciones que cumple el claustro, la familia, el

alumnado, el personal no docente, dirección... cada rol es imprescindible para el funcionamiento de la escuela. Todo ello, se da en un espacio que no solamente abarca a la escuela como lugar de encuentro, sino que se extiende al territorio donde esta está anclada y al conjunto de culturas que en él habitan.

Otras aproximaciones teóricas hacen referencia al término identidad de lugar “place-identity” (Proshasky *et al.*, 1983); enfocan el significado a lo que el individuo percibe en cuanto a recuerdos, sentimientos, actitudes, valores, preferencias, comportamientos, experiencias...; y también hacia un pasado ambiental que hace referencia a todo aquello que le sirvió para satisfacer sus necesidades biológicas, psicológicas, sociales y culturales.

Este sentimiento de pertenencia al que nos referimos incluiría todos estos constructos, todos los vínculos que cada ser establece en cada sistema al que pertenece y también incluiría a los territorios más allá de las funciones que ejercemos como seres humanos en él; como si de otro ser vivo se tratase, con toda su historia, con toda su memoria y no solamente como medio que influye a los individuos que en él habitan.

Recordando algunas ideas iniciales que leímos acerca del concepto sistema/entorno (Luhmann, 1998), y cómo desde las diferencias y límites que se establecen entre ambos observamos algo más completo, comprendemos la idea de Augé (1992) acerca de los no lugares. Desde esta mirada sistémica a la que nos referimos durante todo el trabajo, se detecta en estos términos la acción inclusiva hacia aquellos lugares que se consideran de paso, donde los individuos no constituyen relaciones como para crear un sentimiento de pertenencia a nivel grupal. Ambos términos se basan en una concepción de la diferencia o límite y a su vez, sea consciente o inconsciente ejercitan un acto de inclusión.

¿Para qué es válido este sentimiento de pertenencia en el contexto escolar?

Que cada ser que forma parte de la escuela se sienta pertenecido a esta es uno de los retos de la educación para caminar con cooperación, participación y cohesión hacia una escuela inclusiva (Turner, 1990; Parellada, 2007; Álvarez, 2017).

En los niños como en los adultos existe un deseo de pertenencia como una de las necesidades básicas del ser humano. En el ser humano aparece el deseo de formar parte de un grupo, de identificarse con las metas y triunfos del grupo, de sentirse valorado, aceptado, reconocido, de tener un lugar de correspondencia que aporte al mismo tiempo bienestar, permitiendo las muestras de cariño, respeto, confianza... (Maslow, 1991; Hagerty *et al.*, 1992; Brea, 2014).

Se conoce, de manera general, ciertos efectos que hacen peligrar el sentimiento de pertenencia como pueden ser traslados frecuentes, el temor a quedarse sin las propias raíces o de menospreciarlas, de olvidar los orígenes, de separarse de la familia, el hogar,

amigos, de convertirse en recién llegado en lugar de nativo... (Maslow, 1991) lo que pueden ser causa de infelicidad y desdicha (Pastor, 2006a).

El sentimiento de pertenencia al que mencionamos desde la mirada sistémica nos aproxima hacia el reconocimiento de cada individuo y de todo su sistema familiar aportando la "seguridad necesaria para conectar con nuestra propia fuerza interior" (Cordero, 2007a, p. 19); de los territorios y culturas; de todos aquellos que pasaron por la escuela; de las responsabilidades que son necesarias atender para que la escuela siga funcionando; de todo lo que la hace y la hizo posible tal y como es; nos aporta unidad e identidad hacia el colectivo.

Finalmente se trata de conseguir que las aulas, las escuelas se conviertan en espacios de inclusión, en el que todos tengan un lugar de participación, de comunicación, de reconocimiento; y donde se puedan valorar los conflictos como principal motor de la transformación que dará pie a establecer otro orden y, por lo tanto, un nuevo reto y aprendizaje (Olvera & Scheneider, 2007; Traver, *et al.*, 2010).

Ahora, para profundizar acerca del sentido de pertenencia al que la pedagogía sistémica se refiere, acudamos a un ejemplo: imaginemos el sentido de pertenencia que se pueda transmitir a los niños de 7 u 8 años que juegan en el club de fútbol infantil de Valencia. Sigamos imaginando que este sentimiento de pertenencia que se intenta transmitir se sostiene mediante valores de alabanza hacia el club, valores que hace que los niños adoren ese y no otro club, que prefieran esos colores a los de otros equipos, que desarrollen un sentimiento de identidad teniendo la certeza de que pertenecen y permanecen en fidelidad a ese equipo sintiéndolo como propio, y rechazando el resto de clubes. A parte, añadimos que sus respectivos padres siguen al club también desde su infancia, con lo que el sentimiento de lealtad se amplía y el rechazo hacia otros colores también.

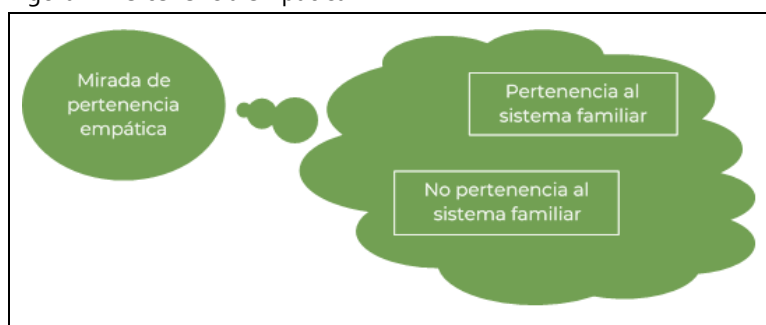
Ese sentido de pertenencia tomaría otra dirección a la que estamos desarrollando ya que, volviendo a la idea de los límites y diferencias sistema-entorno, lugar-no lugar, se estaría produciendo un límite donde la otra parte no pasa a formar parte de nuestro reconocimiento, es decir, si se valora y alaba a uno, se desvaloriza a otro. Quizás el sentimiento de pertenencia arraigado a solamente una de las partes, en este caso a un equipo, pero puede aplicarse a un sector, a un territorio, a un aula, una escuela... puede desvalorizar a otros si no se realiza desde una mirada fenomenológica, sistémica o inclusiva.

Esta mirada de pertenencia que estamos construyendo desde los órdenes del amor, contemplamos de nuevo el conjunto que se forma en los antagónicos (Hellinger, 2008) cuando ampliamos la mirada hacia el desorden-orden, sistema-entorno, desde ese lugar quizás se pueda desarrollar la "*pertenencia empática*". Su definición podría aproximarse al equilibrio entre la pertenencia que un individuo pueda sentir hacia su sistema familiar,

colectivo, hacia su escuela, territorio..., y la valoración o reconocimiento que ejerza hacia los otros sistemas a los que no pertenece, pero que, al mismo tiempo, por no pertenecer, pertenece en su conjunto, en el todo. Es decir, yo pertenezco a un territorio, a una comunidad, a un equipo al cual admiro, me gusta, desarrollo hacia él un sentimiento de pertenencia, lo fortalezco..., pero al mismo tiempo, también dignifico, honro y respeto al resto de grupos, equipos, países, formas de funcionar que son diferentes al mío, a mi visión, sin desvalorizarlos, sino viendo el potencial que existe en ellos. Pues a veces sucede en centros escolares que cuando un grupo se identifica con los suyos y se siente pertenecido, favorece la cohesión, la cooperación y la inclusión entre el colectivo; sin embargo, si el sentimiento de pertenencia se desconecta de un sistema mayor y no se considera desde la visión amplia que propone Luhmann (1998) en cuanto a los límites que se establecen pertenencia-no pertenencia, es posible que se produzca una especie de barrera o límite hacia lo que no pertenece y se considere una dificultad contemplar el conjunto que forman ambas y al cual ambas pertenecen.

Veremos un ejemplo visual a continuación:

Figura 2. Pertenencia empática



Fuente: elaboración propia

En la figura 2 observamos cómo esta mirada de pertenencia empática puede englobarse en un sistema mayor las diferencias entre lo que sí pertenece al propio sistema (en este caso el ejemplo es el sistema familiar) y lo que no pertenece al sistema propio. Una consciencia se amplía, como decía Ander-Egg (2005) nos damos cuenta que "formo parte de algo de lo que todos forman parte". En la medida en que se vaya desarrollando un sentimiento de pertenencia hacia el propio sistema y se pueda contemplar en él la existencia de lo agradable-desagradable, desorden-orden, asintiendo, reconociendo, incluyendo, agradeciendo y honrando lo que hace posible el momento presente; se podrá desarrollar una mirada compasiva hacia los otros sistemas, lo que implica una apertura a la percepción de lo desconocido y quizás un darse cuenta de que las historias del resto de sistemas familiares pueden no resultar tan diferentes, a las historia vividas por el sistema propio.

1.4.2. PRECEDENCIA

En la naturaleza todo sigue un orden, algo sucede primero y da paso a lo que llega después. Pareciera que a simple vista nada tengamos que ver con aquellos que llegaron antes que nosotros porque no estuvimos allí para observar lo que pasó, sin embargo, provenimos de esas historias.

La mariposa que revolotea en un mundo aéreo no tiene ya nada que compartir con la oruga que se arrastraba por el suelo. Sin embargo, proviene de ella y, la aventura continua, pero su paso por la fase de crisálida ha operado una metamorfosis. (Cyrulnik, 2005, p. 125)

Este orden, que en algunas ocasiones dentro de este vocabulario sistémico se denomina jerarquía, aunque poco tiene que ver con el significado de ésta si la entendemos como gradación de valor hacia la persona, mandato o subordinación. En este caso jerarquía tiene que ver con la vinculación entre generaciones y con las funciones que existen en las organizaciones.

¿Qué precede en el sistema familiar?

Quienes llegaron primero fueron aquellos ancestros que desconocemos, después los bisabuelos, más cercanos encontramos a los abuelos, después mamá y papá y después los hijos..., ese es el orden de llegada. No quiere decir que los que llegaron primero estén colocados en un rango mayor de importancia o dominación, sin embargo, sí en un grado mayor en cuanto a experiencia en la vida, llegaron antes que nosotros y aunque hayan fallecido, llegaron antes. "Los padres nunca dejan de ser los grandes" (Bourquin, 2007, p. 54). Es decir, los padres probablemente aprendan cosas a través de los hijos, sin embargo, esta acción se diferencia de cuando un hijo desea enseñar algo a sus progenitores colocándose por encima de ellos, de manera inconsciente es como si no tuviera lugar la experiencia de sus padres, como si no supieran. Por lo tanto, existe una influencia entre ambos (Shaffer, 1989, citado en Vila, 1998, p. 46). Desde la mirada sistémica nos focalizamos en el reconocimiento y valor de la experiencia previa de los progenitores, que siempre será mayor que la nuestra por el simple hecho de que llegamos después. Podremos enseñarles algo que desconozcan y por supuesto que aprenderán gustosamente con nosotros, sin embargo, siempre que se realice desde la humildad, desde el reconocimiento a que ellos siempre habrán vivido más que nosotros, nunca al revés. Recordemos también los conceptos de buena y mala conciencia que vimos (Hellinger, 2012b; Parellada, 2006; García, 2007a). Este orden no significa que debamos de seguir sus pasos por ser los grandes, sino que nos recuerda hacerlo desde el respeto, el cuidado y el reconocimiento, pues llegamos aquí porque ellos llegaron primero.

Antes de llegar a ser madre una fue hija, y antes de ser maestra una fue alumna, algo que resulta tan sencillo y al mismo tiempo, en ocasiones, resulta complejo de seguir. La

pedagogía sistémica nos amplía la mirada hacia todo lo que fue antes para acogerlo como parte de la historia, hacia todo aquello que precede y, por lo tanto, pertenece. También hacia los aprendizajes pasados que nos traen al momento presente tal y como es (Parellada, 2007; Pastor, 2006a; Pastor, 2006b).

Por otro lado, este orden de llegada va conformando lugares de pertenencia, funciones, responsabilidades... (García, 2007b) Por ejemplo, desde esta visión de precedencia y responsabilidades el hijo mayor no debiera hacer de padre en el caso de que este haya fallecido, o una abuela hacer de madre si ésta está ausente, una madre no debiera hacer de hija de su pareja, o una hija tratar a su padre como hijo... Cada quién tiene un lugar y unas responsabilidades (Cordero, 2007a; García, 2007a; Parellada, 2007). Sin embargo, algunos de estos desórdenes se manifiestan inconscientemente y con facilidad en todos los sistemas humanos, no solamente en el familiar. Cuando las funciones se ven alteradas puede afectar al resto de elementos, crea una confusión interna y al mismo tiempo se produce una exclusión tanto de personas como de roles porque para tomar un lugar es inevitable abandonar otro. Por ello, es necesario saber el lugar que le corresponde a cada quién y cuáles son sus funciones para no saltar a ocupar responsabilidades o funciones de otro miembro, de lo contrario cualquier cambio afecta a todo el sistema y probablemente a otros sistemas contiguos pudiendo ocasionar desequilibrios (Parellada, 2007).

¿Qué precede en la escuela?

Desde el punto de vista de la escuela como sistema de organización observamos que lo que precede es el *objetivo* de la misma, la prioridad se centra en ofrecer un servicio a la sociedad en la transmisión de conocimientos y educación del alumnado, el cual suele girar en torno al desarrollo del aprendizaje de contenidos escolares; de procesos de socialización y convivencia; y al desarrollo de procesos físicos, emocionales, cognitivos y de reflexión que acercan al alumnado a su dimensión intrapersonal para su autoconocimiento y bienestar. Para ello es necesario "que los padres y madres del alumnado se sientan reconocidos por la institución y tengan un lugar de privilegio dentro de ella" (Parellada, 2006, p. 57). Como vimos, el orden de pertenencia nos enfoca hacia una mirada de inclusión, nos ayuda a extender un amplio campo de visión para incluir desde el reconocimiento todo lo que forma parte de la escuela que la hace ser tal y como es.

Para la consecución del objetivo fundamental de la escuela, el equipo docente no solamente debe incorporar en su perfil competencias cognitivas de aquello que va a enseñar, sino valores de calidad humana para establecer vínculos de reconocimiento respecto a su propio sistema familiar, a su alumnado, a sus familias, al resto del equipo docente, y al no docente.

Desde este orden de precedencia observamos cómo cada una de las personas que forman la escuela (familias, alumnado, personal docente, personal no docente) se coloca en

función de sus responsabilidades y en función a la antigüedad en el centro (García, 2007b; Pascual, 2007). ¿Qué quiere decir?

El orden de precedencia en cuanto a la *antigüedad* hace que se lleve el foco de atención a aquellas personas que llevan más tiempo en la escuela y por lo tanto, llevan más tiempo aportando y haciendo que esta funcione, de modo que las generaciones que van entrando necesitan realizar una labor de reconocimiento hacia todo lo que ya se hizo, pues en cierta forma que un miembro nuevo ocupe su lugar tal y como lo toma, es gracias al trabajo de las demás personas que han realizado durante los años anteriores.

Cuando nuevas incorporaciones llegan a la escuela con ganas de realizar nuevos proyectos, innovar, aplicar nuevas metodologías sin reconocer el legado que dejaron las que llegaron antes, se estaría saltando el orden de la precedencia. Es decir, aquellos miembros que llevan más tiempo conocen más el funcionamiento de la escuela, tienen más experiencia en esta escuela y conocen el entorno, a las familias, al alumnado... y será más fácil que estos abran paso a las generaciones próximas que lleguen, a sus ideas y proyectos, cuando vean reconocida su labor previa (García, 2007b).

Es imprescindible reconocer lo que la escuela es, lo que la ha hecho ser tal y como es (Parellada, 2007), valorando aquellos aspectos que funcionan (Frías & Asorey, 2012), pues cuando nuevas generaciones se incorporan con ganas de crear proyectos diferentes y desatienden lo que ya estaba funcionando pueden encontrarse con rechazo desde una parte del equipo docente, esto se entiende cuando nos colocamos en la otra posición, y nos damos cuenta que la efusividad y las ganas de transformar la escuela se convierte, inconscientemente, en una acción que dice: lo haré mejor que tú. Esta acción puede resultar invasiva para quienes llevaban más tiempo, y en lugar de promover una mejora hacia la escuela, puede generar ciertos conflictos en ella. En estas ocasiones en las que nuevos integrantes desean aplicar nuevos métodos y transformar aquello existente hasta el momento casi sin apenas mirarlo, se debiera de plantear debido al precio elevado que causa este intento de desplazamiento o exclusión hacia aquellas metodologías o docentes que estaban antes y que lo estaban haciendo diferente, aun de manera inconsciente, resulta un acto arrogante que queda lejos del reconocimiento y por lo tanto lejos de alcanzar un equilibrio en el sistema.

Desde esta perspectiva sistémica no se trata de reconocer quién o quiénes tienen razón en cuanto a la calidad de las mismas, se trata cómo se realizan ciertas acciones, desde qué mirada se ponen en marcha. Pues como vamos viendo desde el inicio se trata en primer lugar de reconocer la historia y la profesionalidad que habita en la escuela antes de la llegada de las personas más nuevas; se trata de rescatar lo que ha servido hasta el momento; de aprender a mirar con respeto y agradecimiento lo que ya no sirve, para incluirlo como parte del camino y del proceso valioso que nos traslada hacia metodologías nuevas, demostrando un respeto hacia lo diferente (Frías & Asorey, 2012).

Por lo tanto, asentir el pasado de la escuela (Parellada, 2007), reconocer lo que ha sido y lo que es, reconocer al personal docente que trabaja en ella y a todas sus funciones (García, 2007b), reconocer las metodologías y filosofía de la escuela, asentirla, honrarla, incluirla en el corazón rescatando lo valioso que hay en ellas, puede impulsar el camino hacia la transformación favoreciendo el aprendizaje y el bienestar de todos los participantes en el hecho educativo (Parellada, 2006), pues entonces lo nuevo no llega como una imposición, ni llega de manera sutil e inconsciente con un “yo mejor que tú”, sino que llega para apoyar con disponibilidad y para co-crear en conjunto, siempre hacia el objetivo común de la escuela ya que este prioriza ante todo lo demás (García, 2007b).

Desde el punto de vista de la escuela y el servicio que esta presta a la sociedad en la consecución de su objetivo principal, de poco sirve pensar como un individuo aislado y no como especie. Es decir, en cuanto a lo que organizaciones se refiere, pensar como individuo puede conllevar a ver satisfechos ciertos intereses personales que pueden desencadenar el desenfoco hacia el objetivo principal. José Mujica, expresidente de Uruguay lo expresaba de la siguiente manera en algunas de sus conferencias: ¿pienso como individuo o pienso como especie? Desde la pedagogía sistémica, en cuanto al sistema se refiere, prioriza la totalidad del mismo y no la suma de intereses personales.

Hemos visto la precedencia desde el objetivo común y desde la antigüedad, ahora pasaremos a ver cómo actúa el orden de precedencia desde las *responsabilidades*, el cual queda íntimamente ligado con la compensación, pues las responsabilidades permanecen entrelazadas con acciones de compensación entre recibir y dar. Existen responsabilidades que se deben cumplir desde las diferentes funciones que ocupa cada ser, aunque se mencionen a continuación los sistemas que regulan y determinan el funcionamiento de la escuela para ofrecer una visión lo más completa posible del sistema, nos centraremos únicamente en la escuela formal y en los miembros que la componen. No se pueden ordenar por precedencia pues dependiendo de las responsabilidades las decisiones se tomarán desde un equipo u otro. Lo que es fundamental es que cada miembro del equipo sepa exactamente las funciones y responsabilidades que le competen junto a su orden de llegada, pues como comenta García (2007b) “no será lo mismo si soy profesor de educación musical participando en las reuniones de ciclo o en las sesiones de evaluación, donde ocupo el cuarto puesto según” la antigüedad, “que cuando estamos en un claustro o realizando funciones directivas” (p. 13).

Por un lado, se conocen aquellas funciones que la escuela debe seguir ya que quedan en primer orden de precedencia:

- En la actualidad precede en la escuela la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, que modifica la anterior. Dichas leyes son las que regulan actualmente el sistema educativo y definen su estructura.

- Las órdenes y decretos provinciales de educación.
- Las funciones que se ejercen desde el área de inspección en educación

Por otro lado, se encuentran las funciones que competen al desarrollo del día a día en la escuela:

- Funciones de consejo escolar con sus respectivas comisiones como, por ejemplo: Comisión de convivencia e igualdad; comisión económica; comisión de comedor escolar; comisión de gratuidad de libros...
- Funciones de equipo directivo (director-jefatura de estudios-secretaría)
- Funciones de claustro
- Funciones de comisión de coordinación pedagógica
- Funciones del AMPA
- Funciones de coordinación de ciclo
- Funciones de docencia (maestros con tutoría)
- Funciones de docencia especialista (educación musical, educación física, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, lengua extranjera)
- Funciones de psicopedagogía

Dependiendo de qué funciones se desempeñan en el centro se establece un orden de prioridades que está relacionado con las responsabilidades y con el orden de antigüedad. Así, dependiendo de qué decisiones se tengan que tomar y desde dónde, el lugar de posicionamiento de cada quién se adaptará para que ese sistema funcione en el mayor beneficio del objetivo a cumplir.

¿Qué precede en el docente?

Para poder mirar al alumnado y a sus familias, es necesario que el docente mire hacia su propia familia, de esta manera el docente, se coloca en un lugar humilde (Parellada, 2007), en el que identifica, asiente, honra sus orígenes y los sucesos de su vida, sobre todo reconociendo y honrando a sus propios padres para después, poder trasladar esa mirada de asentimiento e inclusión hacia el alumnado y sus familias (Pastor, 2006a; Cordero, 2007a). Por un lado, si el docente se coloca como único experto en la educación de su alumnado, inconscientemente se coloca en un lugar que aparenta ser superior, y desde ahí, como único experto en educación es muy difícil que tenga lugar el acercamiento hacia su alumnado y sus familias, pues nadie conoce más al alumnado que sus propios padres. Por otro lado, que cada docente esté centrada y ubicada en el lugar que le corresponde, le permitirá acercarse a las múltiples realidades del alumnado para poder intervenir desde las responsabilidades que le competen; para estar en alerta y poder percibir lo que sucede en el aula, cada docente debe conocer sus propios orígenes, sus cargas, sus historias... pues de lo contrario las percepciones hacia el aula y su alumnado estarán condicionadas y podrá impedir que se tenga una visión real de aquello que acontece. Por ello, el

conocimiento propio hacia su historia por parte del docente le acercará a detectar aquellos sucesos observables desde una mirada fenomenológica.

Como padres, familiares, educadores y gestores de la educación es importante que asintamos a nuestra historia familiar y académica, a nuestras raíces y nuestros orígenes. Es importante que cada cual ocupe su lugar para poder educar, pues solo desde nuestro lugar dispondremos de la fuerza para poder mirar a la realidad tal y como es, y para contribuir constructivamente dentro de la misma. (Pastor, 2006b, p. 4)

Por lo tanto:

- La pertenencia del docente a su sistema familiar está totalmente implicada en el aula, al igual que la pertenencia del alumnado a su sistema familiar.
- La precedencia de dichos órdenes para el docente es en primer lugar, su sistema familiar y, en segundo lugar, el laboral. Sin embargo, desde la escuela, el docente ha de priorizar sus responsabilidades en consonancia con la consecución del objetivo principal de la escuela. Veremos más adelante la compensación en ambos sistemas del docente.
- En la medida en la que el docente pueda asentir a su sistema familiar tal y como es (a sus miembros, sus historias, sus culturas de origen...), reconocerlo, incluirlo en su corazón, agradecerle y honrarle; podrá resultarle menos costoso mirar a su alumnado junto con su sistema familiar detrás (Cordero, 2007a; García, 2007a), para asentirlo, reconocerlo, incluirlo en su corazón, agradecerle y honrarle.

Primero siempre están los padres, luego los alumnos y el último lugar es para los maestros. El lugar más seguro desde el cual un maestro puede enseñar, es el de más abajo. Ahí tiene la mayor fuerza. Ahí lo acompañan el destino y la sintonía y así recibe la fuerza para su trabajo. Si el maestro realmente se ve como último en la secuencia alumnos-padres-maestros, entonces se da la base necesaria para enseñar mejor. De esta manera el docente ya no se siente solo, comparte la carga, puede dar un paso atrás y continuar su trabajo con alegría. El respeto mutuo es la base de una buena educación. (Hellinger, 2014, p. 138)

Es tarea del docente poder mirar más allá del sistema familiar del alumnado y contemplar la fuerza que habita en su sistema, pues la tarea de educación corresponde en primer lugar, a la familia, la escuela queda en segundo lugar para apoyar, nunca al revés.

Cuando un docente está bien ubicado, tiene una buena percepción y respeta y reconoce profundamente lo que hay, tanto en su sistema como en el de su alumnado, está en buena disposición para enseñar, poner límites y acompañar, porque adquiere una "autoridad natural". De esta manera también podrá ser

percibido por los padres como alguien que, durante un tiempo limitado, colabora en el crecimiento armónico de sus hijos e hijas. (Bourquin, 2007, p. 132)

Como comenta Vila (1998) la educación del alumnado se complica cuando aparecen docentes "expertos que deciden lo que es bueno y es malo para un niño" (p. 51), lo que en ocasiones genera sensación de incompetencia de las propias familias al no considerarse como un modelo válido, y crea una dependencia hacia los expertos. Es una línea muy fina la que se traspasa y hace que cada quién no ocupe el lugar que le corresponde, por ello se necesita desde la mirada docente mirar con fortaleza al sistema familiar del alumnado. El docente no puede delegar sus funciones.

(...) ni debe inmiscuirse en tareas que no le corresponden. Debe saber sostener con criterios claros las opciones que toma a la hora de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, y por tanto, debe mantenerse firme frente a las injerencias de algunos padres que por no mirar las dificultades de sus hijos, y las suyas propias, sugieren culpas hacia los maestros. (...) Debe evitar aconsejar a los padres sobre cómo deben educar a sus hijos. (Parellada, 2006, p. 57)

Cuando los padres se equivocan poniendo en marcha determinada acción que no resulta ser lo que mejor corresponde, siguen siendo los padres. Si al alumnado se le introduce el dilema a escoger entre sus padres o los docentes, elegirán a los padres, seguirán siendo leales a estos (García, 2007a). Si no sucede así, puede ser que les invada la culpa. En ocasiones el equipo docente señala las equivocaciones de los padres de manera asidua y se coloca en posición de experto (Vila, 1998; Parellada, 2007), en otras es la familia quien señala las equivocaciones que los maestros cometen en cuanto a sus responsabilidades docentes; actos de este tipo hacen que no se pueda mirar hacia la solución y pueden hacer al alumnado que se aleje del docente o de los estudios, pues la atención la llevan de manera inconsciente a aquello que está sucediendo en su familia, o a aquello que está sucediendo entre su familia y los docentes (Olvera & Schneider, 2007).

Como vemos el lugar que le corresponde a cada quién queda alterado en algunas ocasiones entre familia y docente. Aunque las situaciones que se presentan a continuación están interrelacionadas y se compensan entre sí porque para ocupar un lugar que no corresponde, se necesita el desplazamiento de otro. En primer lugar, nos enfocaremos en aquellas situaciones que pueden percibirse desde la mirada del equipo docente, más adelante nos centraremos en las que se pueden percibir desde la mirada de las familias.

- Que se coloque como salvador indispensable del alumnado. De manera inconsciente se salta su lugar como docente, obviando el papel fundamental de sus progenitores y del resto de la familia¹.
- Que se coloque como madre o padre del alumnado; en ocasiones esta posición puede alimentar la creencia consciente o inconsciente de que el equipo docente educa mejor que la propia familia haciendo fundamental tomar esta función (que no le corresponde) en la vida del alumnado.
- Que se coloque como madre o padre de los padres del alumnado; en ocasiones el equipo docente toma las inseguridades o dudas que pueda tener la familia para colocarse inconscientemente en una posición de superioridad que refleja cómo lo deben hacer como padres, pues esta posición como experto en educación puede engrandecer al docente y minimizar a los progenitores frente al alumnado.
- Que tome responsabilidades que le correspondan a otra compañera, se puede apoyar en la frase: *"si no lo hago yo, ella no lo hará"*. Inconscientemente existen compañeras que se sitúan en el lugar de madres o padres de otros compañeros de trabajo; a su vez existen compañeras que se sitúan en el lugar de hijas y delegan parte de sus responsabilidades en aquellas compañeras que están dispuestas a realizarlas, se alimentan mutuamente.
- Que hable acerca de temas familiares, que competen exclusivamente al alumnado y su familia, con otros docentes, haciéndose desde una posición de juicio; en ocasiones se salta un permiso *"ético"*, pues las formas que utilizan determinados docentes para hablar acerca de los temas familiares del alumnado se alejan de formas respetuosas y cuidadosas, alejándose de la delicadeza y acercándose a comentarios morbosos, esto desencadena que se introduzcan en un terreno que no compete al docente, sino completamente a la familia; hay temas que el docente no debe comentar con otros por respeto a su alumnado y sus familias, y hay temas en los que el docente debe tener una actitud muy cautelosa para poder dirigirse a la familia, pues no siempre resulta sencillo dialogar acerca de temas familiares y recordemos que la familia es el primer pilar y fundamental en la educación de sus hijos; el docente llega después y solamente le acompañará por un corto periodo de tiempo (Vila, 1998).

En cuanto a manifestaciones de cómo se puede ver alterado el orden de precedencia desde las familias, podemos encontrar algunas de estas situaciones:

- Que se coloquen en el lugar del docente y le indiquen cómo debe de realizar su trabajo, inconscientemente aparece de nuevo la frase *"yo mejor que tú"*.

¹ Es necesario recordar que el docente está al servicio de la sociedad y es su responsabilidad detectar cualquier abuso o anomalía. De lo que se habla es de emprender determinadas acciones sin colocarse como salvador.

- Que ocupen el lugar de madres o padres de los padres del alumnado; en ocasiones algunas madres o padres indican cómo deben educar a sus hijos a otras familias, colocándose consciente o inconscientemente por encima de estas.
- Que se coloquen como hijos, ya sea de otras familias como del equipo docente, esperando a que les indiquen las soluciones, y delegando parte de su responsabilidad como progenitores.

La pedagogía sistémica incide en la necesidad de estrechar vínculos de relaciones entre todos quienes forman parte de la escuela (familias, alumnado, equipo directivo, personal docente, personal no docente, territorio), sin embargo, en ocasiones esta necesidad por trabajar aspectos de la familia y de los orígenes del alumnado puede convertirse en una tarea más compleja de lo que pareciera a simple vista, pues esta necesidad no ha de crear confusión en cuanto al orden de precedencia, profundizaremos a través del siguiente ejemplo:

Desde el equipo de coordinación del ciclo de infantil se ha decidido realizar un mural en cada aula para representar a todas las familias del alumnado de educación infantil y darles un lugar de pertenencia. El equipo de docentes pide a las familias que faciliten fotografías de los familiares lo más pronto posible.

En este caso se observa que debido a la impulsividad y deseo docente por realizar actividades que incluyan a las familias en el aula, se olvida respetar el proceso familiar o de adaptación de estos para aproximarse. Introducir en el aula el tema de la familia como objeto de estudio resulta fortalecedor para el alumnado, pues simboliza parte de sí mismo, sin embargo, si se realiza desde las prisas y sin el permiso de las familias, este intento de desear aproximar a las familias al aula desde la inquietud del docente puede no funcionar si se realiza únicamente a su forma y no teniendo en cuenta las diversas características que envuelven a cada familia. Para ello es necesaria mucha delicadeza, requiere una preparación previa por parte del docente, requiere pedir permisos a los familiares, una presentación previa del proyecto, pues el tema familiar corresponde en este caso a la familia y ésta estará dispuesta a colaborar y participar en la medida en la que se le guíe y oriente acerca de cómo hacerlo.

Como docentes es fundamental reconocer que, si la familia desea abrir este tema al aula y compartirlo requiere de dosis de agradecimiento, en ocasiones se vuelve exigencia, entonces estas prácticas envueltas y disfrazadas de pedagogía sistémica, dejan de serlo cuando se saltan este orden. No es la herramienta en sí, sino cómo se aplica, pues la pedagogía sistémica incide en la mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional ²(Hellinger, 2001); en los órdenes; dimensiones; y acciones que veremos más adelante. Si

² En adelante, cuando se mencione a la mirada sistémica se estará haciendo referencia a esta mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional.

bien es cierto que incide en la inclusión y reconocimiento de las familias en el aula, se deben de dedicar muchos tiempos y espacios conjuntos para guiar, explicar y proporcionar las herramientas precisas a las familias para su acercamiento. De lo contrario estaremos acercándonos a un lugar que no nos corresponde, cuando la necesidad de acercarse a la familia al aula se convierte en una necesidad del docente, de realizarlo a su forma, sin contar con las necesidades de la familia, presionando su colaboración y se realiza sin una guía de acompañamiento hacia estas para su acercamiento; se salta un orden que queda lejos de respetar sus ritmos como padres, y se convierte en un: *“la escuela exige, la familia da”*.

Ante el deseo del equipo docente de acercarse a la familia al aula, los mejores aliados para esta tarea siempre será la misma familia, “sin ellos, nuestra labor educativa se hace mucho más costosa e incluso en ocasiones inútil” (Cordero, 2007b, p. 30). Cuando los padres y madres del alumnado se sienten reconocidos por la institución educativa y tienen un lugar en el corazón del equipo docente, cuando sienten que sus funciones como padre y madre están reconocidas; la familia puede mirar las funciones del equipo docente diferente, es más probable que la familia valore y confíe al equipo docente, respetando las decisiones que la escuela toma en cuanto a aspectos que le son de su competencia y profesionalidad; sin embargo tratar el tema de la familia en el aula compete en primer lugar a la familia, por lo tanto si se cuenta con ella desde su planteamiento inicial se estará realizando desde su permiso, reconocimiento en primer lugar, y como aliado; no como una demanda del equipo docente.

El reconocimiento se convierte en uno de los pilares fundamentales en relación a la precedencia, pues es fundamental reconocer las responsabilidades y las funciones que realiza cada quién desde el lugar que le corresponde (García, 2007b).

El principio de reconocimiento por competencias es crítico para la armonía dentro del sistema. Si entre colaboradores de igual rango y remuneración, algunos tienen competencias especiales o aportan determinadas facultades que garantizan el éxito y el desarrollo ulterior de la organización, estas personas necesitan un apoyo y un reconocimiento especial de sus aportaciones. (Bourquin, 2007, p. 137)

El reconocimiento de las responsabilidades de cada quién es fundamental, en primer lugar, nos permite conocer de cerca todas las actividades que realiza la persona y, en segundo lugar, nos permite valorar sus acciones y su entrega encaminadas a la consecución del objetivo principal de la escuela (García, 2007b). Más adelante, nos detendremos en el reconocimiento desde la mirada de la pedagogía sistémica.

Vamos comprendiendo ahora para qué se comenzó con un apartado a modo de lluvia de ideas que pareciera no tener sentido, poco a poco vamos construyendo conceptos como

asentimiento y reconocimiento desde la mirada sistémica (Parellada, 2007; Olvera & Schneider, 2007), y comprendiendo que la inclusión a la que se refiere la pedagogía sistémica es una inclusión que abarca ambas dicotomías inclusión-exclusión, y para ello, es necesario mirar hacia atrás para observar qué es aquello que olvidamos, aquello que está por reconocer, aquello que fue amputado y no nos damos cuenta que forma parte del sistema. En esta mirada hacia atrás, en el inicio de la tesis, nos encontramos con el desorden, el desorden de los contenidos, el desorden de ideas y el desconocimiento de su ubicación, el caos en un bombardeo continuo de palabras que parecieran no tener sentido. A modo de metáfora el punto anterior llamado *El Desorden* va tomando forma en nuestra mente para hacer eco de ese primer paso, de todo lo que fue antes, de lo que llegará y el posible futuro desorden que traerá, sin embargo, si conseguimos regresar al orden de manera constante, esta fluctuación desorden-orden resultará menos brusca para el conjunto de relaciones que conviven en un mismo lugar.

1.4.3. COMPENSACIÓN ENTRE RECIBIR Y DAR

Debido a la complejidad para comprender los órdenes de precedencia y compensación, se realiza esta pequeña síntesis que hace que retrocedamos al orden de la precedencia para enlazarlos y poder establecer los puntos de conexión y sus diferencias. De esta forma se pretende facilitar a los y las lectoras su comprensión.

La precedencia nos acompaña a identificar el lugar que nos corresponde desde el punto de vista de lo que sucede antes o lo que conserva un primer lugar. Observamos que en la familia llegan antes los ancestros, después los abuelos, padres, hijos...; en la escuela se respeta la prioridad del objetivo de la escuela, el orden de antigüedad, y las responsabilidades que competen a cada quién dependiendo de sus funciones.

Ahora bien, desde la escuela, como docente sabré si estoy colocado en el lugar que me corresponde en cuanto a la precedencia cuando me percate de:

- 1- Qué orden en cuanto antigüedad ocupo
- 2- Cuál es el objetivo principal del sistema
- 3- Qué lugar ocupo en cuanto a mis funciones y responsabilidades en relación al cumplimiento del objetivo.

Desde el punto de vista del alumnado: la familia ocupa el primer lugar en cuanto a las decisiones que conciernen a su educación y funcionamiento familiar.

Desde el punto de vista de la institución: el equipo directivo y docentes ocupan el primer lugar en cuanto a las tomas de decisiones que hacen referencia a su profesionalidad.

Para el punto 1 se necesitará conocer aquellos que llegaron antes que y cuánto tiempo llevan en la escuela a modo que se pueda reconocer su labor docente.

Para el punto 2 se necesitará conocer el objetivo principal de la escuela, su filosofía, su metodología... es decir, el proyecto curricular y el proyecto educativo del centro. Reconocer el camino andado hasta el momento y valorar lo que ha funcionado; para tomar conciencia que gracias a lo anterior, la escuela se encuentra en el momento presente tal y como es; y para rescatar aquello que sí haya funcionado, y así poder construir algo nuevo, si es necesario, priorizando el objetivo común más allá de intereses personales. Aquí es donde se enlaza con el orden de compensación entre recibir y dar puesto que es necesario encontrar un equilibrio para la consecución del objetivo principal (Parellada, 2006). En ocasiones aparecen cuestiones personales que se entrelazan, cuestiones que priorizan en el sistema familiar de los propios docentes y hacen que sea necesario reajustar movimientos entre el equipo y finalmente en todo el conjunto de la escuela. La compensación entre ambos sistemas (el sistema familiar del docente y el sistema laboral) ha de realizarse de manera que afecte menos a ambos sistemas, es decir, buscar una opción, aun compleja, lo mayor equilibrada posible para el desarrollo de ambos sistemas.

Para el punto 3 se necesitará conocer las funciones docentes que desempeña cada quién y cuáles son las responsabilidades que competen a cada persona. Este es el punto que puede crear un tanto de confusión entre ambos órdenes, pues las responsabilidades a veces se encuentran en un espacio común entre el pedir, tomar, ofrecer y entregar. De este modo que a veces ciertas responsabilidades pueden delegarse en otras personas provocando desequilibrios entre el sistema, pues algunos toman muchas responsabilidades, más de las que les competen, y otros las delegan, más de lo que corresponde. Una dinámica oculta que se puede descubrir en ciertas ocasiones es aquella en la que algunos docentes siguen deseando recibir más ayuda de sus compañeros y les cuesta tomar sus responsabilidades, podríamos decir que siguen colocados en su sistema familiar como niños, esperando que sus padres resuelvan por ellos mismos; y otros docentes podríamos decir que se colocan como padres de estos compañeros, saltándose también su lugar al desear adoptar una postura un tanto paternalista y desee ayudar más de lo que le corresponde (Hellinger, 2012a). Recordemos que no se pretende generalizar ni indicar que sean estas razones las que explican ciertos sucesos en la escuela, no es una regla generalizada. Se refiere a que en ocasiones se pueden descubrir roles similares a los comentados, por ello la necesidad de que no solamente el alumnado sepa el lugar que le corresponde como hijo y/o hermano en su sistema familiar; sino también la necesidad de que el docente sepa su lugar en su familia, puede servir de gran ayuda para no transferir responsabilidades en el sistema laboral.

En el sistema familiar los padres entregan y los hijos reciben, sin embargo, esto sucede mientras sean niños, una vez colocados como adultos los hijos dejan de demandar a sus padres aunque sigan recibiendo lo que estos les ofrecen. Por mucho que nos pese, jamás

podremos devolver lo que nuestros padres han hecho por nosotros, pues siempre será más grande lo que ellos nos entregaron, quizás la forma de equilibrar ofreciendo todo lo que ofrecieron los padres es entregarlo a generaciones venideras.

En la escuela sucede así entre el profesorado y el alumnado, el docente entrega y el alumnado recibe. Eso no indica que un docente pueda recibir mucho amor de su alumnado, sin embargo, siempre como adulto y no como niño en el mismo nivel que ellos. Para que el docente entregue no solamente ha de hacerlo desde el lugar que le corresponde como adulto, sino que ha de formarse, ha de conocer aquello que va a transmitir en clase y ha de saber diferenciar su propia experiencia como alumno de su experiencia como docente para que, como vimos, no interfiera en la percepción del aula que nada tiene ya que ver con su experiencia pasada como alumno. De ahí la importancia de que cada docente puede reconocer su historia pasada tanto familiar como en su época de alumno, para poder desvincularse de aquellas experiencias que pueden desviarle de la necesidad real que ahora rodea a su aula y a su alumnado y no transferir posibles carencias que no correspondan al momento presente.

Se podría decir que una vez encontrado el lugar que corresponde, es tarea constante la de mantener la posición que ocupa cada quién desde lo que recibe y lo que da, relacionado con este orden de compensación se encuentran los denominados órdenes de la ayuda, pues los humanos dependemos de la ayuda de los otros, no solo sirve a los demás, sino que nos sirve a nosotros mismos (Hellinger, 2012a). Ahora bien, en cómo ofrecer y tomar ayuda existen algunos aspectos que hacen que el sistema se desordene cuando se produce un desequilibrio entre ambas pues “uno sólo da lo que tiene, y sólo espera y toma lo que realmente necesita” (p. 14). A veces entre compañeros se pretende ayudar más de lo que uno puede; otros desean recibir más de lo que necesitan realmente; otros ayudan para salvar de su destino a quién consideran tiene dificultad incluso saltándose por encima las decisiones de la persona y otros sienten que dan más a la escuela en general de lo que reciben del centro, si esto sucede podrá desencadenar algunos problemas (García, 2007b). Estos órdenes nos acercan a que una compensación entre iguales que encamine hacia el equilibrio sano de las relaciones y se realice desde una mirada de adulta a adulta y no como de adulta a niño pues nos saltaríamos el lugar e inconscientemente actuaríamos con un igual como padre o madre, lo que le dejaría en una posición de debilidad al no visualizarlo como adulto con responsabilidades. “Quien se mantiene largamente en una posición superior e incluso la busca e intenta conservarla, se niega a ocupar su lugar de igual a igual entre adultos” (Hellinger, 2012a, p. 17). Una imagen que puede resultar de ayuda para observar a nuestro igual o a nuestro alumno con fortaleza y no como alguien débil, es visualizando a éste con toda su familia y sus ancestros, reconociendo la fuerza de su sistema y por lo tanto la que habita en la persona en sí; entonces hacemos un lugar en nuestro corazón para ese sistema. Mantener presente los órdenes de la ayuda en cuanto a las responsabilidades y funciones que son de mi competencia puede servir de apoyo para

seguir posicionada en mi lugar y no ocupar aquellas responsabilidades o funciones que no corresponden.

Es necesaria la compensación entre las responsabilidades para no abandonar dicho lugar, pues no se puede dar aquello que no se tiene y recibir más de lo que corresponde; al igual que no solamente podemos estar prestando atención a lo que poder ofrecer porque inconscientemente no prestamos atención a lo que sí se necesita recibir, a veces se convierte en un acto de humildad; saltarse dichos órdenes de la ayuda puede debilitar la fuerza y la capacidad que habita en cada quién para ejercer su responsabilidad. Es tarea principal observar la fuerza de cada quién. Por lo tanto, una vez colocado en el lugar que le corresponde a cada quién, la compensación entre el recibir y dar, es lo que posibilitará que se mantenga la posición.

¿Dónde está puesta nuestra mirada? ¿Cuál es el lugar que ocupamos? ¿Dónde sentimos el vacío? ¿Por qué nos mantenemos tan a menudo en la lucha, en la confrontación? ¿Hacia dónde mira el amor y la fidelidad de nuestros alumnos? Al entrar en clase, ¿puedo ver detrás de cada alumno a su padre y a su madre? Y para mi ¿es posible apoyarme en mi intervención como docente, en mis propios padres? (Olvera, citada en Parellada, 2006, p. 60)

En la compensación existente entre la persona que recibe y la que entrega Parellada (2006) comenta una serie de frases que pueden apoyar el movimiento de compensación entre docentes y familias, en este caso el equipo docente recibe al alumnado:

¡Gracias, por confiar en nosotros y dejar en nuestras manos a vuestros hijos, que son, sin duda alguna, vuestro bien más preciado! ¡Por favor, con vuestro consentimiento sabemos que podemos participar con sensibilidad y eficacia en el proceso educativo de vuestros hijos! ¡Sí, de esta manera respetamos vuestro destino y no pretendemos interferir más allá de lo que sea bueno para vuestro hijo y para vuestra familia! (Hellinger, citado en Parellada, 2006, p. 60)

Esta compensación desde el punto de las familias podría quedar así:

Gracias por recibir y cuidar con amor a lo más preciado que tengo para mí en mi vida, te entrego lo que más amo. Tienes mi consentimiento para participar con sensibilidad y eficacia en el proceso educativo de mis hijos. Sí, de esta manera respetamos vuestra labor docente y no pretendemos interferir más allá de vuestra función y responsabilidad. Tienes un lugar en mi corazón.

También las familias pueden decir a sus hijos: *Tienes nuestro permiso para adaptarte a la escuela.* No quiere decir que se necesite decir en voz alta, aunque puede resultar de agrado y reconciliación, sino más bien estas frases pueden resultar como guía para el docente y para las familias para comenzar su día desde una apertura de agradecimiento y

reconocimiento hacia las familias del alumnado y de estas hacia la labor docente; para aprender a mirarles diferente, para hacerles un lugar en su corazón, pues las familias si se sienten reconocidas y apoyadas en su labor, depositarán su confianza y participación en la escuela al lado del docente no por encima de él, respetando su labor como profesional en su ámbito de trabajo (Franke-Gricksch, 2004; Álvarez Núñez, 2017).

1.5. DIMENSIONES DE LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA

Detenernos en las dimensiones nos aportará una mirada acerca de las relaciones que se establecen en la escuela, teniendo en cuenta el lugar que le corresponde a cada quién. Nos ayudará a comprender el funcionamiento de los órdenes y viceversa, comprender cómo se tienen en cuenta las relaciones desde la mirada sistémica aportará claridad a los órdenes que hemos desarrollado. En primer lugar, nos detendremos de manera más extensa en la dimensión transgeneracional, pues a partir de su descripción podremos acercarnos al entramado de relaciones desde la mirada sistémica.

1.5.1 TRANSGENERACIONAL

Como hemos venido redactando, reconocer lo que es (Hellinger & Hövel, 2002) y lo que existe, es a su vez reconocer lo que ya existió. A partir de esta inclusión que realizamos hacia el pasado, que nos ha traído a la realidad tal cual la tenemos, podremos llegar a una transformación armónica y respetuosa con lo que ya existe (Sánchez, 2013).

En diversos países se observa un conjunto de tradiciones culturales antiguas relacionadas con la veneración hacia los ancestros y elementos de la naturaleza, suelen ser ciertas culturas indígenas las que preservan una mirada transgeneracional desde el agradecimiento y reconocimiento hacia la vida, hacia todo lo que la hace posible. En otros países parte de esta esencia se ha ido transformando, llegándose a confundir en algunos puntos con conceptos de espiritualidad o religión (Fontes, 2008). Mirar hacia nuestro pasado implica hablar de memoria individual y colectiva, sin embargo, no simplemente se trata de recuperar recuerdos basados en los hechos históricos o emocionales a modo de colección, sino cómo nos podemos reconciliar con esos sucesos y restaurar en nuestros corazones una imagen que nos permita mirar desde un lugar diferente, un lugar de reconciliación (Hellinger & Olvera, 2010).

Los hombres sin historia tienen un alma dispersa. Sin memoria y sin proyecto, están sometidos al presente como un drogadicto que sólo es feliz en el relámpago de lo inmediato. Cuando uno no tiene memoria se transforma en nadie y cuando uno teme a su pasado se deja atrapar por su sombra. (Cyrulnik, 2009, p. 30)

Dichos autores hablan de la necesidad de recordar de dónde venimos, quiénes somos... nos percatamos que no solamente se trata de una dimensión hacia el sistema familiar como veremos a continuación, sino que la propia escuela tiene su historia transgeneracional, y resulta fácil, en ciertas ocasiones, olvidar antiguos docentes e inspectores, antiguos edificios, antiguas metodologías educativas que arrojaron mucha luz en tiempos de sombra (López-Blay, 2017). Por ello, cuando nos refiramos a dimensión transgeneracional no solamente lo haremos enfocados en historias familiares, sino en cuestión de territorio donde se haya ubicada la escuela para rescatar parte de su historia y de aquellos quienes la hicieron posible tal y como ahora es, pues "cuando se descuida la memoria, si no se la ejercita igual que un atleta hace con sus músculos, ésta se debilita. Nuestra escolaridad, hoy, es amnesia planificada" (Steiner & Ladjali, 2005, p. 79). Desde esta dimensión nos enfocamos en la historia para seguir reconociendo, asintiendo y restaurando todo aquello que puede servir, pues en ocasiones algunas de las metodologías disfrazadas de innovación, ya existieron muchos años atrás. A continuación, nos detendremos en el aspecto transgeneracional desde el enfoque familiar, sin embargo, se recomienda que durante la siguiente lectura se pueda ampliar la mirada sistémica para integrar en el siguiente diálogo el enfoque escolar junto con toda su historia.

"Tal y como afirma Joyce Carol Oates (1990), nietos y abuelos estamos unidos por los lazos de sangre, y sangre significa memoria sin lenguaje" (Gimeno, 1999, p. 86). Esta referencia viene a simbolizar que los vínculos existentes entre los miembros de la familia van a menudo más allá de los familiares que viven en el hogar, e incluso más allá de los parientes que constituyen la familia extensa actual, pues alcanzan a aquellos familiares muertos o desaparecidos, con los que se mantienen vinculaciones estrechas (Gimeno, 1999).

En ocasiones, cuando experimentamos el deseo de comprender sucesos del pasado desde un anhelo profundo por acercarnos a la realidad de aquello que sucedió, surge al mismo tiempo un deseo por adentrarnos en la búsqueda de nuestro pasado familiar. Es entonces cuando recurrimos comúnmente a las personas cercanas o conocidas de nuestro entorno, recurrimos a quiénes desde una edad avanzada puedan ayudarnos a reconstruir historias olvidadas o desconocidas; les preguntamos por esas personas o sucesos de nuestro sistema familiar que de alguna forma, directa o indirecta, han influido en nuestro presente. Nos convertimos en buscadores de historias; a veces por buscar respuestas; por pensar que el entendimiento de situaciones pasadas nos pueda orientar en situaciones actuales; por documentar y reconstruir nuestra identidad; o a veces por simple curiosidad. Es entonces cuando a través de la comunicación abrimos un campo de conexión con la otra persona y nos disponemos a escuchar.

Desde la teoría desarrollada por Bert Hellinger, podemos comprender varios aspectos del párrafo anterior teniendo en cuenta tres momentos. Por un lado, nuestro deseo hambriento por recuperar información acerca de nuestro sistema familiar. Por otro lado, el momento en el que nos acercamos a las personas con las que poder reconstruir nuestra

historia y por último, desde dónde nos entregamos a escuchar esas historias. Este enfoque sistémico nos guía para observar estos tres momentos desde otra perspectiva, nos acompaña a cambiarnos de lugar para verlo de forma diferente o, dicho de otra forma, nos presta unos nuevos lentes para verlo de otra manera a como estamos acostumbrados.

Hay un anhelo profundo en cada ser por crear un sentimiento de identidad, en la mayoría de ocasiones este sentimiento de identidad va entrelazado a una búsqueda en nuestro pasado originario. Es desde nuestra necesidad personal, desde donde comenzamos a acercarnos a personas que pudieran explicar o comentar algunos detalles sobre los sucesos que tuvieron lugar años atrás, aquellos que ocurrieron antes de nuestra llegada. Es desde este momento presente en el que nos encontremos, sea cual sea, desde el cual deseamos penetrar en los recuerdos de la otra persona para obtener información. Llegados a este punto no siempre realizamos un alto en el camino para preguntarnos: ¿cuánto impacto pueden tener nuestras preguntas en la otra persona?; ¿estará preparada emocional, mental y físicamente para respondernos?; ¿qué tipo de recuerdos pueden despertarse en la persona a la que preguntamos?; ¿pedimos permiso para entrar en los recuerdos de la otra persona o avasallamos sin darnos cuenta por nuestra necesidad de desear comprender? A veces se olvida en esta tarea de búsqueda y reconstrucción de historias, la delicadeza y el cuidado y esto supone una pérdida de respeto hacia todo aquello que se pudo vivir. La pedagogía sistémica insiste en poner atención al respeto y al cuidado, que más que coleccionar historias, apoye en la construcción de una mirada de reconocimiento e inclusión.

El enfoque sistémico que comentamos nos guía hacia esta mirada amplia, una mirada gentil, bondadosa, que nos sitúa cerca de un beneficio mayor y no en un beneficio meramente personal. Por lo tanto, nuestro anhelo profundo de reconstruir nuestro pasado familiar ha de reconstruirse, según esta teoría desde otro lado.

Desde esta mirada, adentrarse en una dimensión transgeneracional no significa que debamos construir aquellos hechos lejanos con pelos y señales de lo sucedido; no significa anteponer nuestro deseo o necesidad personal de reconstruir nuestra historia para acercarnos a nuestra identidad. ¿Cómo reconstruimos pues nuestra historia si no es preguntando? se preguntarán algunos.

Dimensión transgeneracional significa abrir nuestra mirada hacia un pasado más allá del conocido y del que podamos investigar. Un tomar consciencia de que antes de este pasado inmediato, que podemos reconstruir a través de historias, hubo otro. Significa un abrir de corazón hacia todas esas historias conocidas y desconocidas que pudieron suceder. Significa mirar de forma diferente lo que nos antecede, pues llega un momento en nuestra historia que no sabemos qué sucedió. Desconocemos a aquellos seres que nos anteceden, con los que parece nada tuvimos que ver porque no estuvimos allí y por lo tanto no somos responsables de sus actos; pero aun así, gracias a todo aquello que sucedió (tal y como

sucedió) pudimos llegar a la vida. Si una persona de aquellas hubiera fallecido antes de tiempo, nosotros ya no estaríamos aquí.

Dimensión transgeneracional significa también asentir con el corazón a nuestro sistema familiar, hacer un lugar en nuestro corazón y asentir ese pasado, asentir la historia que antecede, lo que fue antes para aprender poco a poco, a mirarlo con respeto, con reconocimiento, con gratitud (Olvera & Schneider, 2007).

Tomando de nuevo la frase anterior "*no estuvimos allí*" nos damos cuenta de algo más grande: "*No estuvimos allí para saber qué sucedió*". Sabemos que cada persona oculta secretos, existen en cada ser, esas partes íntimas que no comentamos; pensamientos, sentimientos que solamente experimentamos de manera personal y que, por lo tanto, el resto de personas desconoce, o al menos lo desconoce de la forma en la que nosotros mismos lo vivenciamos. Por lo tanto, esta frase nos acerca a la mirada de la otra persona, nos ayuda a salirnos de nosotros y de nuestra forma de entender el mundo para darnos cuenta que, lo que vayamos a escuchar o aquello que nos vayan a contar probablemente ya esté distorsionado. En esta versión de los hechos entrará en juego la mirada de la persona que nos comente la historia, pues ella contará la historia desde su propia perspectiva, sus juicios, sus recuerdos, sus secretos... A veces estas historias se distorsionan con el tiempo y conforme pasan los años parte de la realidad que nos llega se difumina, pues ciertas creencias familiares favorecen el encubrimiento de aquellas realidades más perturbadoras.

Somos conscientes que aquello que nos cuenten, aquello sobre lo que indagemos puede no ser lo real, pues sentimientos, pensamientos y hechos, quedan confidenciales en las personas que los vivenciaron. ¿Es posible que construyamos una realidad de los hechos tal cual fue sucediendo?; ¿cómo podré construir la realidad de lo sucedido en mi sistema familiar?; ¿qué sucede con mi anhelo profundo de saber? Pues una de las respuestas que ofrece esta visión de la sistémica es, como decíamos antes, entregarnos a los posibles sucesos (los que sabemos que existieron y los que nos imaginemos), abriendo nuestro corazón a aquellas formas de resolver (congenien o no con nuestra manera de pensar); asentir aquello que sucedió; ir diciendo para nuestros adentros: "*sí, así fue*".

Nos haya gustado o no nuestro pasado así sucedió y ahora, no podemos transformarlo. Sin embargo, podemos hacer algo para transformar nuestra mirada presente, pues tomar consciencia de que existe un pasado conocido y desconocido nos acerca a una comprensión mayor: ya en nuestro sistema, ha sucedido casi de todo.

Quizás, si nos detenemos por un momento a pensar en la cantidad de personas necesarias para que hayamos llegado a la vida, nos sorprendamos. Es algo que siempre pensamos, pero pocas veces lo hacemos de esta forma matemática en la que veamos por un lado el número de personas, y por el otro quiénes representan a esos números:

1	Yo
2	Mis padres - 1ª generación ascendente
4	Mis abuelos - 2ª generación ascendente
8	Mis bisabuelos - 3ª
16	Mis tatarabuelos - 4ª
32	Mis tatara-tatara-abuelos - 5ª
64	6ª generación ascendente
128	7ª
256	8ª
512	9ª
1.024	10ª
2.048	11ª
4.096	12ª
8.192	13ª
16.384	14ª
32.768	15ª
65.536	16ª
131.072	17ª
262.144	18ª
524.288	19ª
1.048.576	20ª

Llegados a la veinteava generación ascendente podemos imaginar la cantidad de personas y ramificaciones que van saliendo desde mí hacia atrás y cuántas podrán continuar a partir de mi generación en adelante. ¿Cuántas personas fueron necesarias para que yo llegase a la vida teniendo en cuenta solamente a veinte generaciones? Tendríamos un total de 2.097.150 de personas (Balbi, 2015).

Observando estas cantidades, imaginemos las diferentes épocas históricas en las que fueron viviendo y como éstas forjaron también sus caracteres, sus pensamientos, sentimientos, creencias, sus acciones. Este gran número, nos hace tomar consciencia de todo aquello que ha influido hasta llegar a nosotros. Probablemente en nuestro sistema familiar haya habido adopciones, engaños, violaciones, asesinatos... pues todos los sistemas familiares han tenido enredos. ¿Creo en algunas ocasiones que mi sistema familiar es mejor o peor que otros?

Ahora cuando pienso en la frase coloquial "*cada persona es un mundo*", me remito a pensar en la infinidad de historias vividas en ese sistema y que, a través de esa persona de una forma o de otra se manifiestan; después me remito a pensar en no solamente esas historias del pasado, sino en las diferentes situaciones personales que hayamos atravesado en la vida. Nuestra forma particular de vivirlas y gestionarlas ha ido forjando y creando diversas maneras de responder ante situaciones venideras.

De la misma forma que tú eres diferente para mí, yo también soy diferente para ti. Y aun así nos parecemos. Porque percibo algo similar en mí, puedo empatizar con lo que ocurre en ti. Camino con tu movimiento. Te entiendo, aún sin ser como tú. Me entiendes aún sin ser como yo. Siento que soy como tú, y tú sientes que eres como yo.

En la medida en que permanezco en mi espacio de vida y tú en el tuyo, nos es fácil esa comprensión mutua. No hace falta que nos encontremos, ni vivir ni actuar juntos. Pero cuando entro a tu espacio de vida, incluso cuando soy invitado, abandono el mío por un tiempo. Entonces tu espacio se convierte también en el mío. ¿Cómo debo comportarme para que percibas que te respeto a ti y que respeto tu espacio de vida, para que percibas que sé que “yo también soy como tú”? Siento como tú. Pienso como tú. Venero lo que tú veneras. Tomo lo que tú me ofreces. Me enriquezco a través de lo que es importante y valioso para ti. ¿Pierdo así algo en mí? Al contrario. Soy más de lo que era. (Hellinger, 2008, p. 53)

Por lo tanto, no nos interesa expandir una mirada a la dimensión transgeneracional desde el descubrir qué pasó por curiosidad para saber quién tuvo la culpa de ciertos sucesos, quién se portó bien a nuestro juicio, o quién mal. Nos interesa rescatar la mirada fenomenológica, una mirada amplia, que abarque todo el sistema, una mirada compasiva que, aun con juicios seamos capaz de mirarla “*con buenos ojos*”; que fuera como fuere, podamos asentir “*ese es mi sistema familiar*” que, conocido o desconocido, sabemos con certeza que no podemos escapar de él, excluirlo o negarlo. No podremos llegar a saber todo lo que en él sucedió, pero sí podemos imaginarlo y hacernos responsables de nuestros sentimientos y de seguir nuestro propio camino. Cada quién sabe qué sentimientos o pensamientos se generan al pensar por unos instantes en sus historias familiares, quizás algunos de ellos vienen heredados generación tras generación y no sabemos desde dónde llegan. Sentimientos de rechazo, de culpa, de envidias... Por ello, hacernos responsables desde nuestros sentimientos y pensamientos puede transformar nuestro presente. No estuvimos en el pasado para saber qué sucesos les llevaron a actuar de determinada manera, quizás tampoco nos lo pueden contar porque las personas solo transmitieron aquello que les contaron y como decíamos antes, la historia tiende a veces, a difuminarse.

Probablemente, cuando pensemos en nuestra historia familiar, aparezcan juicios, aparezcan alianzas hacia unos u otros miembros del sistema, algunas de ellas conscientes, otras inconscientes; sin entender mucho por qué, a veces simpatizamos más con unos miembros que con otros y quizás no llegamos a conocer a ninguno, pero de manera inconsciente nos posicionamos a favor de unos y en contra de otros. Algunas veces esta influencia viene marcada por aquellas historias que nos contaron, que fueran reales o no, plasmaron una realidad para quién las escuchó, omitiendo así, parte de la realidad, pues se tiende a ocultar parte de la historia.

La mirada fenomenológica hacia la dimensión transgeneracional nos acompaña a tener una perspectiva diferente, nos acerca a un asentimiento tal como fue y en cierta medida deshacernos de ciertas creencias que pudieron ser diferentes a como las aprendimos. Nos acerca a empatizar con aquellos seres que, no podemos juzgar porque no estuvimos allí para saber qué pasó y cómo pasó y que probablemente queden muchos sucesos en el silencio. Historias silenciadas por voluntad propia, otras obligatoriamente, pues generación tras generación va transformando parte de la historia real, algunas veces para proteger a los que vienen, otras porque así lo dictaba la época y no se podía hablar con tanta libertad sobre determinados aspectos.

Por lo tanto, desde la pedagogía sistémica se pretende crear y recrear otras posibles imágenes también válidas de aquello que pudo suceder en nuestros sistemas pasados para incluir e incluir posibles realidades y que de esta forma, nadie quede en el olvido y todos seamos recordados, por ello necesitamos incluir historias. Algunas conseguiremos reconstruirlas mediante voces que nos comenten, otras tendremos que recrearlas.

En la medida en que vayamos asintiendo diferentes historias en nuestro sistema familiar, desde diferentes perspectivas, podremos ir expandiendo nuestro corazón y nuestra compasión a todo el pasado que nos trajo. No necesitamos estancarnos o conocer con detalle todas las historias que nos preceden pero sí, abrir nuestra mirada para asentir a las diferentes posibles realidades, para así poder comprendernos desde un entendimiento más profundo y comprender las diferentes perspectivas de los demás (Olvera & Schneider, 2007). Esta apertura de mirada nos enseña estilos de vida diferentes, nos muestra la gran diversidad existente dentro del propio sistema familiar.

La familia es un sistema complejo en evolución constante y de larga duración (Gimeno, 1999). Por lo tanto, seguir a modo de dogma las costumbres familiares de nuestro pasado, no puede justificar nuestros actos en el presente. Pues es nuestra responsabilidad darnos cuenta de aquellas lealtades ocultas a las que seguimos y nos entregamos, y abrimos a un entendimiento mayor que incluya diferentes miradas, que asienta a la realidad tal y como es y al mismo tiempo pueda reconstruir la dirección valiosa escogida que se desee seguir sin seguir a ciegas lo que ya se hizo, sin seguir contrario por rechazo, sino más allá de las lealtades, ser responsable de qué camino seguir, habiendo honrado y asentido el pasado hasta llegar a mi presente, en el que solamente yo soy responsable. Pues es nuestra responsabilidad detectar las lealtades que nos hacen posicionarnos en un sector y rechazar al otro, pues no necesitamos seguirlas a ciegas para reconocer parte de nuestro pasado, pues todo ser hace todo lo necesario por pertenecer al clan al que desea, descrito por Hellinger como buena y mala conciencia (Hellinger, 2012b).

Seguir creyendo que nuestra familia ha sido perfecta, entendiendo este término de perfección como un seguimiento íntegro de las reglas y dogmas que se han ido transmitiendo y reproduciendo, permaneciendo algunas de ellas hasta la actualidad,

reglas morales que permanecen todavía en el día a día como lo que debería ser una "*familia ideal*", ideales tales como matrimonios llevados a cabo bajo la religión católica de principio a fin, sin conflictos, sin distorsiones, sin alteración alguna, sin divorcios, sin hijos fuera de matrimonios, sin abortos espontáneos o provocados, pues ¿quedaba permitido socialmente que la hija de 16 años, soltera quedara embarazada de alguien que la familia desconocía o no veía con buenos ojos?; ¿se podría expresar abiertamente el rechazo por un hijo recién nacido?; ¿podría expresar su deseo sexual un sobrino hacia una tía?... Creer que nuestra familia ha funcionado siempre bajo las reglas sociales y que nuestro sistema familiar es un claro ejemplo de lo que sería para la sociedad en general una "*familia ideal*", nos aleja de la posible realidad que se haya vivido y nos acerca más a una ceguera que no desea asentar el entramado complejo de situaciones que se han vivido (Olvera & Schneider, 2007). Quedan almacenados millones de secretos llegando a producir en algunos, dolor y sufrimiento. ¿Cuánto tuvieron que callar y ocultar nuestros antepasados? para sobrevivir a todas las miradas que seguían leales a esos dogmas; para ofrecer una imagen hacia el exterior que fuera vista con buenos ojos... ¿cuántos sentimientos de culpa y rechazo llegaron con esas acciones?

Al mismo tiempo que la sociedad en general ha ido construyendo ciertas normas morales acerca de lo que no y sí se puede; todas las familias han construido también sus propios dogmas, creencias, reglas que voluntaria o involuntariamente, han ido transmitiéndose acerca de cómo ha de funcionar una familia. Creencias que llevan su tiempo para romper y/o transformar.

Adentrarnos al conocimiento de una dimensión transgeneracional tomando responsabilidad de desenmascarar nuestro modelo familiar planteado como ideal, para verlo tal y como fue y aun así, asentirlo y poderlo mirar con buenos ojos, nos puede ayudar a liberar una gran carga almacenada en nuestro corazón. ¿Puedes imaginar que un día en un futuro lejano, algún descendiente de tu familia, alguien a quién no conocerás porque llegará mucho tiempo después, a través de tus hijos y nietos, voltee para mirarte y decirte con ojos brillantes y sonrisa dibujada en su rostro la siguiente frase?: Sé que exististe, que hiciste algo grande y que también te equivocaste en algunas ocasiones, pero gracias por darme la vida, yo sí te veo con buenos ojos y te hago un lugar en mi corazón como la persona que fuiste (Balbi, 2015). Probablemente, si pudieron imaginarlo, sabrán a qué nos referimos. ¿A quién no le gustaría que le miraran con amor y le reconocieran tal y como es aunque solamente fuera por unos instantes? Una pequeña parte de nuestro Ser siente alivio al escuchar estas palabras, pues también a través de nosotros viven esas personas que llegaron primero a nuestro sistema familiar, también a través de nosotros viven papá y mamá. Por lo tanto, tomamos consciencia que esta dimensión transgeneracional no solamente nos ubica en un pasado sino que nos empuja hacia un futuro convirtiéndonos en parte de ese eslabón de la cadena (Fontes, 2008; Pastor, 2007).

¿Cómo podríamos trasladar esta mirada transgeneracional respetando los órdenes de precedencia?

Desde una mirada hacia el contexto, hacia su historia, geografía, cultura, hacia el territorio donde se ubica la escuela, hacia el vecindario, pueblo, el espacio común que acoge a toda la comunidad educativa y, por lo tanto, a todos los contextos, culturas e historias que forman parte del alumnado y sus familias. Apoyarnos en la dimensión transgeneracional para rescatar el sentimiento de pertenencia que dignifique sus raíces y empatice hacia la pertenencia de las demás personas (Hellinger & Olvera, 2010).

Como vimos, adentrarnos en el terreno familiar del alumnado requiere pedir permiso a las familias, requiere de establecer diálogos previos y acercamientos con delicadeza para realizar un trabajo conjunto que dignifique la memoria de todas las personas.

1.5.2 INTERGENERACIONAL

Con todo nuestro bagaje transgeneracional nos relacionamos con otros seres y otros sistemas. A continuación, nos centraremos en aquellas relaciones que implican diversas generaciones. Desde el contexto familiar comprenderemos esta dimensión en cuanto a las relaciones que se establecen entre abuelos y padres, padres e hijos, abuelos y nietos. Desde el contexto escolar la entendemos como docentes y alumnado. Es una relación desigual por naturaleza, unos reciben y otros dan. Por supuesto que ambos recibirán de la relación y entregarán produciéndose una retroalimentación, pero desde perspectivas diferentes, pues se encuentran en generaciones diferentes y por lo tanto tienen responsabilidades diferentes. Un hijo no puede tomar la responsabilidad de madre o padre o viceversa, es decir los padres resuelven sus asuntos de padres, los docentes sus asuntos de docente (Olvera, 2006; Traveset, 2007; Sánchez, 2013, Álvarez Núñez, 2013). Parellada (2006) define esta relación como “los vínculos y complejidades que se manejan entre una generación y la siguiente” (p. 58).

1.5.3 INTRAGENERACIONAL

Hace referencia a aquellas relaciones que se establecen entre personas que se encuentran en la misma generación, puede ser entendida como año, o como misma generación en cuanto a funciones, responsabilidades o roles; aquellas vinculaciones que tenemos con nuestra misma generación. Es decir, estaríamos hablando de relación intrageneracional entre abuelos del alumnado (abuela-abuelo), entre los padres del alumnado (familia-familia), entre hermanos, entre alumnado (alumno-alumna), entre docentes (compañero-compañera), y entre familia y docentes (familia-docente) (Olvera, 2006; Traveset, 2007; Sánchez, 2013; Álvarez Núñez, 2013). Cada quién pertenece a una generación, existe un vínculo que se expresa a través de la lealtad y respeto hacia los valores, creencias, actitudes

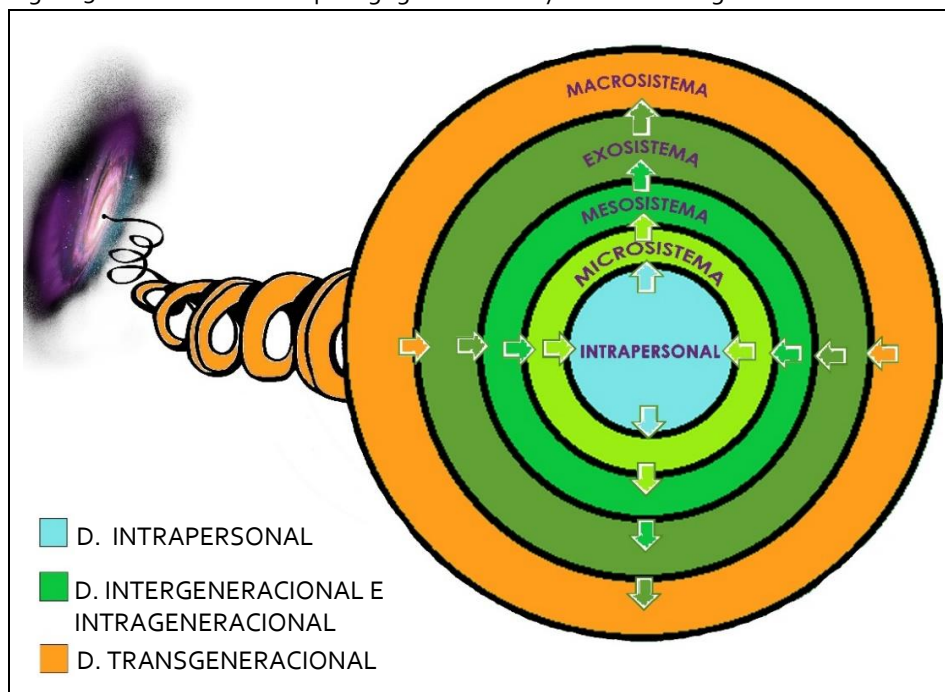
que caracterizan a esa generación (Olvera, 2006; Pastor, 2007). Desde el punto de vista del sistema familiar, al hablar de Intrageneracional nos remitimos a las relaciones entre hermanos, entre primos, entre padres, entre abuelos; desde otros sistemas con los que interactuemos podremos establecer múltiples y diversas relaciones intrageneracionales como, por ejemplo, en el grupo de amigos, con las compañeras de clase, de trabajo, de actividades de ocio...

1.5.4 INTRAPERSONAL

Desde la corriente de pedagogía sistémica, Traveset (2007) hace referencia a esta como intrapsíquica. Sin embargo, aquí nos dirigimos a ella como intrapersonal (Gardner, 2003; Sánchez, 2013; Sánchez, 2017) considerando que este término puede comprenderse desde una visión holística. No solamente forman parte del ser humano procesos psíquicos, sino que, tomado en cuenta a este como sistema complejo, contemplamos los diversos procesos que se ponen en funcionamiento. Por ello, desde una visión sistémica creemos que el término intrapersonal se ajusta a la descripción sistémica que venimos elaborando desde el inicio. En esta dimensión incorporaríamos la relación que cada ser humano establece consigo mismo a nivel cognitivo, emocional, físico y espiritual.

Tomando como punto de partida la visión ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la interrelación que realiza Sánchez (2013), y habiendo desarrollado algunos de los aspectos principales de la pedagogía sistémica, presentamos una imagen que nos acerca a la mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional a la que hemos hecho referencia.

Figura 3. Dimensiones de la pedagogía sistémica y modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fuente: elaboración propia con base en datos de Bronfenbrenner (1987) y Sánchez (2013).
Diseñado por Bolumar y Ardit (2021).

En la figura 3 si observamos las interrelaciones a partir del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) y las dimensiones desde la pedagogía sistémica, se detecta la conexión existente entre ellos y como existen diferentes formas de mirar.

Por un lado, tenemos en cuenta el sistema propio del individuo, representa la relación que tiene cada ser consigo mismo (intrapersonal). Observamos como el microsistema abarca los contextos de desarrollo primario, incluyendo aquellas personas con las que el individuo tiene estrecha relación y con las que pasa la mayor parte de su tiempo, con los que podría compartir “un nivel de conciencia en sintonía” (Parellada, 2007, p. 37). El mesosistema que representa el conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas en donde el individuo participa activamente. Exosistema, representa aquellos sistemas en los que el individuo no participa activamente, pero está influido por la presencia de estos. El macrosistema lo forman la cultura o subculturas de ese sistema, el conjunto de creencias o ideologías, valores de la sociedad en la que se encuentra el individuo (Bronfenbrenner, 1987).

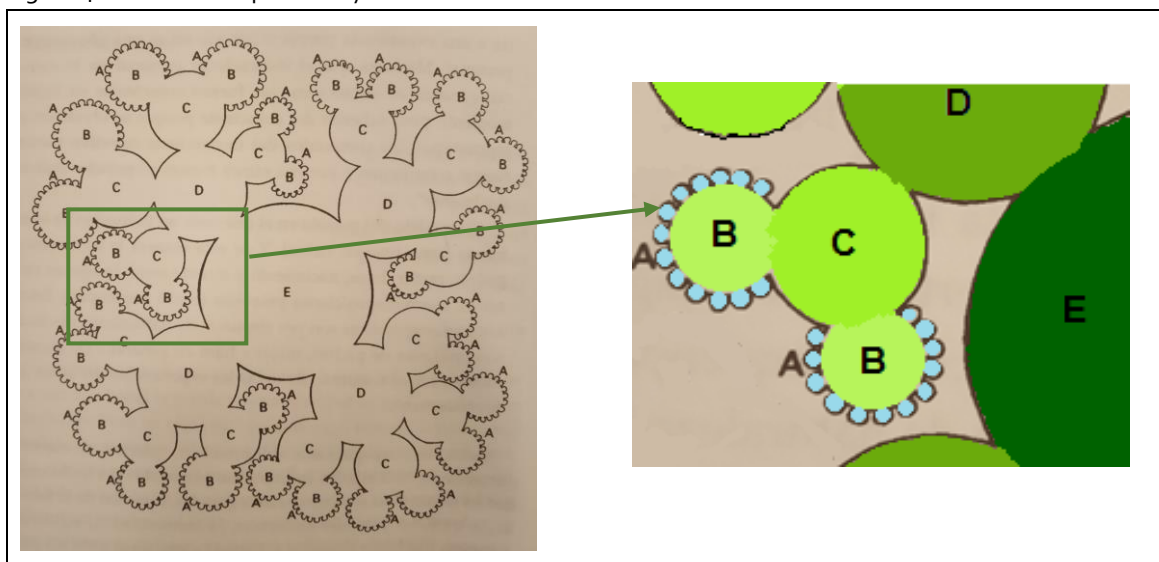
Sin embargo, con esta imagen lo observamos como un todo en movimiento, pues es complejo poder establecer los límites que los separan cuando todo está conectado con el entorno que le rodea tanto en espacio como en tiempo. Esta espiral podría representar a una sola persona. El color azul representaría su dimensión intrapersonal, todo aquello que sucede y que se mueve en cada individuo, la relación con uno mismo. En color verde vemos cómo se representan las dimensiones intergeneracionales e intrageneracionales. Todas aquellas relaciones que se gestan en el entorno y por último, la espiral en movimiento a lo largo del tiempo representa a la dimensión transgeneracional más allá de la cultura, de las costumbres, de las historias recientes. El movimiento representa todo el legado que nos llega, los antepasados, las historias pasadas, todo está en constante movimiento. Podemos imaginar una danza de espirales que acompañan a cada individuo y que a su vez, se van entrelazando entre sí. Todo permea, todo está en constante interacción al mismo tiempo. Otro de los motivos para colocar este diseño en movimiento fue el constante cambio que experimentamos, los sistemas en los que interactuamos también se van transformando, es decir, se constituyen sistemas a través del tiempo y se transforman a través del mismo. En algunos casos se abandonan viejos entornos y se ingresa en otros nuevos, en otros casos se conservan ambos y esto conlleva a una ampliación donde se expande la interconexión entre los sistemas (Bronfenbrenner, 1987).

Tal y como vimos en los antecedentes teóricos, observamos que entre los diferentes sistemas existe una conexión pues todos los contextos se influyen e interrelacionan entre sí (Bronfenbrenner, 1987; Vila, 1998), por ello hay flechas en ambas direcciones, a modo de representación de las interrelaciones existentes entre el mismo sistema y entre diversos sistemas.

Por otro lado, vemos también reflejadas las dimensiones: intrapersonal, intergeneracional, intrageneracional y transgeneracional, que aporta la pedagogía sistémica y en las que profundizaremos más adelante. De momento nos aportan información para continuar construyendo las bases de la mirada sistémica (Hellinger, 2001; Hellinger & Olvera, 2010; Traveset, 2007; Sánchez, 2013).

Otra imagen que complementa a la anterior y a todo lo que hemos venido detallando es el diagrama compuesto por Marie-Louise von Franz en Bourquin (2007) donde se refleja de manera simplificada los inconscientes personal y colectivos al que tanto se ha hecho referencia desde el inicio del marco teórico. Podemos ahora ampliar la mirada sistémica para contemplar la conexión que existe entre ambas imágenes. Desde la espiral anterior hacíamos referencia a la dimensión transgeneracional simbolizando tanto los movimientos y transformaciones que se producen en los sistemas, como la cadena de historias pasadas y venideras.

Figura 4. Inconsciente personal y colectivo



Fuente: adaptado de Marie-Louise von Franz en Bourquin (2007, p. 122).

A través de la imagen podemos integrar el conjunto de inconscientes que nos acompañan a nivel personal y colectivo como parte de esa cadena transgeneracional. Observamos en esta figura (4) cómo los colores coinciden con la figura 3, se aprecia otra forma de comprender los sistemas intercalando ambas imágenes.

Los inconscientes que se presentan a continuación se podrían ver reflejados en la figura 3 junto con los círculos concéntricos correspondientes y la espiral de movimiento que simboliza lo transgeneracional. De esta forma, cuando ahora volvemos a la figura 3, se ha convertido en una imagen más completa, pues integramos esta mirada inconsciente en ella.

Para Bourquin (2007, p. 122) las letras corresponden a los diferentes inconscientes:

- La A, representa el inconsciente personal
- La B, representa el inconsciente familiar
- La C, el inconsciente de grupos mayores
- La D, el inconsciente de unidades nacionales
- La E, el inconsciente que comparte toda la humanidad

Después de haber realizado las comparaciones entre las figuras 3 y 4, se observa que las letras también podrían corresponderse con la lectura siguiente:

- La A representa al sistema intrapersonal + la mirada transgeneracional
- La B, representa al microsistema+ transgeneracional
- La C, representa al mesosistema y exosistema + transgeneracional
- La D, representa al macrosistema + transgeneracional
- La E, representa al sistema total de la humanidad + transgeneracional

1.6. ACCIONES QUE FOMENTA LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA y a su vez la SOSTIENEN

Durante la descripción venimos contemplando una serie de acciones a las que hemos hecho referencia en diversas ocasiones (asentir, reconocer, incluir, agradecer, honrar). Hasta el momento se han desarrollado desde diversos contextos, a continuación, se dedica un apartado exclusivamente para analizar el significado que tienen dichos conceptos desde el marco de comprensión de la pedagogía sistémica. Observaremos a través de los mismos como quedan interconectados entre sí.

1.6.1 ASENTIR

Asentir el presente tal y como llega es asentir al pasado tal y como fue, pues no podemos cambiar la historia, pero sí escoger cómo deseamos vivirla de ahora en adelante. Asentir a todo tal y como es implica asentir sucesos, emociones, creencias, espacios, tiempos, ritmos... Asentir al otro tal y como es, sin juicios, sin críticas. Al asentir, aunque solo sea desde mí que entre en sintonía con el otro, ambos entramos en sintonía (Hellinger, 2008). Todo ello puede ayudarnos a poner atención a aquello que sí podemos transformar ya que depende de nuestra acción, y en aquello que es mejor liberar porque no podemos solucionar desde nuestra acción, de esta forma asentimos "a nuestra libertad", a "nuestra responsabilidad", a nuestro pasado y a "nuestra culpa con todas sus consecuencias" (Hellinger, 2014, p. 185).

Desde la mirada sistémica asentir se diferencia aquí de aceptar, este asentir nos acerca a una posición que dice: "*sí, así es*". En este caso se asiente al hecho se comparta o no la opinión, resulte agradable o desagradable, quizás cueste todavía realizar un paso hacia la

aceptación plena, sin embargo, de momento puedo asentir el evento o todo lo que habita en la otra persona y la hace ser tal y como es.

Poco a poco podemos aprender a asentir a más personas, hasta que nuestro asentimiento pueda abarcar plenamente la vida y estar en sintonía, vamos aprendiendo a reencontrarnos más rápidamente con el amor (Hellinger, 2008). "Una de las lecciones más dolorosas de la vida consiste en reconocer y asentir al hecho de que una persona no tiene el poder de cambiar el destino de otra" (Bourquin, 2011, p. 103). Hace referencia al asentir desde la humildad (Olvera & Schneider, 2007), otorgándole a la otra persona su lugar de correspondencia, pues en el momento en que una persona se acerca con el poder de transformar a la otra, inconscientemente se coloca por encima debilitándole, mientras una se hace grande, la otra pequeña; cuando este deseo de transformar a la otra se desvanece, es entonces cuando de igual a igual podría haber transformación, para ello ha sido fundamental el lugar de correspondencia de cada quién, la entrega y asentimiento inicial, a través de ello, quizás la persona puede transformarse a sí misma. Por ejemplo, imaginemos que en un aula, el docente desea actuar inconscientemente de madre o padre ante la ausencia de alguno de los miembros, y cuando mira a su alumna lo hace desde una mirada que dice: "*pobrecita*", lo cual le restaría fuerza. Por ello el autor comenta acerca del dolor que puede producir el hecho de asentir o reconocer ciertas situaciones.

(...) la pedagogía sistémica nos enseña a reconocer y asentir la realidad tal y como es mostrándonos cómo tomar la vida y respetar la muerte, ordenando el amor y reestableciendo la paz para beneficio de las generaciones pasadas, presentes y futuras. (Pastor, 2006a, p. 76)

Partiendo del aula o del centro nos acercamos a la mirada del docente, pues esta es uno de los pilares fundamentales para desempeñar acciones inclusivas en el aula. Para ello, el docente debe estar dispuesto a abrir su corazón para incluir y respetar desde lo profundo de su ser los diferentes entornos culturales y sociales del alumnado y de sus familias, lo que implica destinar tiempos y espacios para conocerlos, asentir, agradecer, incluir, reconocer y honrar. No solamente para establecer un vínculo cercano que reconozca las culturas familiares y sociales, haciendo para ellas un lugar en su corazón; sino para incorporar el conocimiento y experiencias acerca del terreno en el aula (Essomba, 2014). Por ello, las acciones que veamos que se puedan incorporar al aula o centro han de atravesar la mirada del docente.

¿Qué acciones de asentimiento se pueden incorporar en el aula o en el centro desde la mirada sistémica?

- Asentir la realidad del propio sistema familiar del docente
- Asentir a las funciones y responsabilidades como docente
- Asentir a la cultura del pueblo y al territorio donde se ubica la escuela

- Asentir a la realidad del centro y del aula como espacio, como sistema integrado, al alumnado y sus sistemas familiares
- Asentir a la realidad del claustro, a cada uno de los y las compañeras y a sus sistemas familiares
- Asentir a mis propios errores y a los de los demás, sin la necesidad de machacar, sino como motor de impulso hacia la transformación
- Asentir a los sucesos agradables que se desarrollan en el día a día, reconocerlos y agradecerlos
- Asentir a los sucesos no tan agradables que se desarrollan en el día a día y concebirlos como una oportunidad de aprendizaje e impulso de transformación que puede llevar a la mejora...

1.6.2 AGRADECER

Agradecer todo aquello que nos va abriendo paso y camino desde aquello que suma y se valora, es parte de una filosofía de vida, ser agradecido nos vuelve humildes, humanos, nos acerca a la otra persona al reconocer sus actos (Pastor, 2006a; Pastor, 2006b; Fontes, 2008).

Como vimos, los órdenes de la ayuda estaban relacionados con la compensación entre recibir y dar y por lo tanto, queda también íntimamente ligado con el agradecimiento. En ocasiones la vida nos lleva a situaciones en las que no nos queda otra opción más que recibir, cuando este recibir se convierte en un recibir desde el agradecimiento profundo, esta acción es la que nos ayuda a volvernos más humildes, a reconocer aquello que nos hace falta, aquello de lo que carecemos; siempre en compensación, pues lo que recibimos por un lado, lo ofreceremos de otra forma por otro.

Este ser humilde significa que soy igual que el otro. Que soy un ser digno junto con otros seres que son dignos. De esta forma, al recibir no le otorgo ningún poder al otro sobre mí, y tampoco ejerzo poder sobre otros cuando yo ofrezco, que les pudiera volver serviles conmigo. En esta humildad me hago igual a todos, ellos se liberan de mí y yo me libero al mismo tiempo de ellos (Hellinger, 2008).

Este agradecer nos acerca a un agradecimiento hacia la vida, al agua, viento, sol, tierra, a los alimentos, a todas aquellas personas que hacen posible que yo esté aquí tal y como estoy y soy, incluso agradecer la ropa que llevo puesta, las personas que colaboraron para que llegara hasta mí, mi alimentación, mi trabajo, mi casa... Pues se trata de traer a la consciencia actos de Incluir, incluir, incluir, agradecer, agradecer y agradecer.

El que da las gracias, reconoce: "Tú das, independientemente de si yo en algún momento podré pagártelo, y lo tomo de ti como un regalo". Y quien acepta el

agradecimiento, dice: "Tu amor y el reconocimiento de aquello que doy me valen más que todo lo demás que aún puedas hacer por mí". Así, al dar las gracias, no sólo nos afirmamos mutuamente con aquello que nos damos, sino también con aquello que significamos el uno para el otro. (Hellinger, 2002)

Este agradecimiento toma todavía mayor profundidad cuando miramos más allá de la persona y vemos detrás de él a sus padres, así les estamos haciendo un lugar en nuestro corazón desde el agradecimiento, lo cual nos enriquece a todos, el maestro se mueve más humilde y sentimos una alegría compartida (Olvera & Schneider, 2007; Hellinger, 2008).

Sánchez (2010) argumenta en relación a la compensación entre recibir y dar desde la Pedagogía de la gratitud. La autora expresa la deuda que se crea cuando alguien recibe y cómo se compensa esta acción "a través de la gratitud, verbal o con una acción que equilibre y, viceversa cuando soy yo la benefactora" (p. 140). Otros autores también hacen hincapié en esta forma de ampliar el concepto de agradecimiento.

(...) si el objetivo último de la educación es hacer seres libres, la gratitud o, lo que vengo llamando la Pedagogía de la Gratitud, debe estar incluida no sólo con su significado, como lo está, sino en su sentido y alcance últimos en la convivencia, en los objetivos, contenidos y métodos educativos. (Sánchez, 2013, p. 240)

La conciencia culposa y el endeudamiento coinciden con el miedo a la revancha o la deuda en gratitud forzada, mientras que la conciencia tranquila es coherente con la libertad de acción e incluso con una actitud reivindicatoria, y la certidumbre de que los reclamos formulados son merecidos. (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008, p. 10)

Aquí los autores expresan de otra manera este sentimiento de culpa que en ocasiones se genera si lo que se recibe es mayor de lo que se puede ofrecer. Para ellos la conciencia está tranquila cuando deja de ser una gratitud forzada, así resulta ser liberador también para la persona que ofrece.

En este caso, Bourquin (2011) se centra también en cómo resulta gratificante para quien ofrece que la persona que recibe lo haga desde la gratitud y no desde un estado de culpa o forzosamente. Es desde esta gratitud de calma, consciente, profunda, la que compensa a quién entrega.

Necesitamos expresar amor. Lo hacemos, por ejemplo, cuando manifestamos al otro nuestro agradecimiento, nos mostramos afectuosos o cuando hacemos algo de buen grado por él. Esta necesidad queda satisfecha cuando el otro percibe también esta expresión de amor, la aprecia y la acoge. (Bourquin, 2011, p. 73)

¿Qué acciones de agradecimiento se pueden incorporar en el aula o en el centro desde la mirada sistémica?

- Agradecer a la vida y a quiénes nos la dan
- Agradecer a quiénes hacen posible que estemos aquí en este aula
- Agradecer al terreno donde está construida la escuela
- Agradecer a quiénes construyeron la escuela
- Agradecer a todos los maestros de la historia
- Agradecer a todas las personas que nos cuidan
- Agradecer a todas las personas que hacen posible que nos vistamos, alimentemos,
- Agradecer a todas las personas que trabajan y hacen posible el funcionamiento del aula
- Agradecer a todas las culturas que nos anteceden, a la propia del docente, a las de las compañeras, a las del alumnado y sus familias
- Agradecer nuestros orígenes, sistemas familiares con dignidad
- Agradecer a los elementos de la naturaleza, a todos los seres vivos, al planeta...

1.6.3 INCLUIR

Hasta ahora hemos observado cómo esta acción ha ido describiéndose en el contexto del marco teórico, se ha realizado referencia a ella sobre todo desde la dimensión transgeneracional que abre un horizonte hacia el incluir todo aquello que fue en la historia, sucesos, emociones, personas que llegaron a formar parte del sistema aunque fuera por un corto período de tiempo como las exparejas..., todo aquello que me trae al presente tal y como soy. Esta inclusión hacia todo lo que soy queda ligada al asentimiento y aceptación, "supone un aprender a vivir con nosotros y nuestras capacidades y discapacidades" lo que también nos puede fortalecer como educadores y educandos (Sánchez, 2013, p. 227).

Esta inclusión nos aproxima a un reconocimiento y agradecimiento hacia una misma en todas las particularidades de su ser físico, mental, emocional, y espiritual; de cada una de las células junto con el espacio que se alberga entre ellas; de los ritmos y tiempos biológicos del cuerpo; de su capacidad de adaptación y transformación; de su inconsciente personal y colectivo... Nos damos cuenta que conforme vamos incluyendo todo aquello que habita en nuestro ser o que hace posible que estemos aquí, vamos tomando consciencia de todos los sistemas que, sin que estemos en alerta, siguen su curso y su funcionamiento vital, por lo que esta inclusión se trata de una toma de consciencia acerca de lo que ya está incluido pero que, en el funcionamiento del día a día excluimos del reconocimiento y del agradecimiento. Es una inclusión que nos acerca a una reconciliación con las propias raíces sean cuales sean (Traveset, 2006).

También se nombró al inicio un incluir desde la dicotomía, pues existe inclusión porque hay exclusión y por lo tanto también incluyo a esta como parte del sistema, asintiendo tal y como es, sin obviarla, sin negarla, pues la exclusión es la que me muestra el camino hacia la inclusión, la que hace que se tome consciencia para hacerlo de otra manera diferente, pero no podemos eliminarla ni excluir a la exclusión, pues es el motor que nos guía hacia la mirada inclusiva. Desde la pedagogía sistémica la exclusión también necesita su reconocimiento, pues este concepto de inclusión agranda, expande. En la escuela ha de haber cabida para todos los sistemas familiares, para todas las funciones, para todas las personas que la forman, para todas las culturas y territorios que conviven. Esta forma de inclusión supone un reto pues ¿cómo dar visibilidad a lo invisible o a lo que pasa desapercibido?

Se trata de incluir a todos los miembros de la comunidad educativa, a todas las identidades culturales y a todas las dimensiones del ser humano. Uno de sus objetivos fundamentales es trabajar la inclusión y el sentido de pertenencia. La idea básica es que todos los estudiantes sientan que forman parte del grupo. (Álvarez Núñez, 2017, p. 168)

En las escuelas se encuentran diferentes situaciones de exclusión como cuando se expulsa, se ignora, no se reconoce o no se acepta la pertenencia al sistema familiar del que el alumno forma parte... Cuando sucede alguna situación de descalificación hacia alguna persona, hacia su sistema familiar o hacia algún evento, no se reconoce su posición desde un lugar digno, y por lo tanto se hace complejo dar fuerza a lo nuevo que se desea mostrar (Parellada, 2006; Álvarez Núñez, 2013).

No existen recetas mágicas, sin embargo, la pedagogía sistémica insiste en que una inclusión que visibilice aquellas situaciones que parecieran quedar en ámbitos de exclusión ha de realizarse de la mano del asentimiento y del reconocimiento (Parellada, 2007) para después, ofrecer herramientas, métodos, estrategias, procesos... de transformación.

Desde la mirada sistémica, inclusión también se refiere a incluir tiempos, espacios (Parellada, 2007), elementos de la naturaleza, la vida, inclusión en acogidas (García, 2007b), y despedidas (Frías & Asorey, 2012). La inclusión desde la mirada sistémica nos ayuda a ampliar el campo de visión evitando caer en la descalificación de aquello que hubo antes, para dar fuerza a lo nuevo que se desea mostrar. Podría decirse que la inclusión que se enfoca desde esta visión es una inclusión que comienza en el corazón haciendo un lugar a lo excluido, a lo olvidado. Desde esta perspectiva podemos incluir historias pasadas que cayeron en olvido, personas, lugares, diferentes visiones, diferentes miradas, incluso diferentes perspectivas. Como comentaba mi maestra Ángela Fontes (2013): "Incluir, incluir e incluir y ante la duda, siempre incluir" (20 de abril). Incluir posibles historias pasadas, posibles personas que pudieron estar relacionadas, posibles lugares, opiniones, formas de relacionarse... (Hellinger, 2001). Lo que nos aproxima a una inclusión de

diferentes voces; que no solamente remiten a lo conocido que llega desde la mirada transgeneracional y que se llega a instalar en ocasiones como única versión obviando otras posibles causas, emociones...

La pedagogía sistémica centra su mirada en el contexto, y el contexto tiene que ver con el espacio (geografía) y con el tiempo (historia). Para los docentes es fundamental saber de dónde venimos, de dónde vienen sus alumnos, y eso tiene que ver tanto con la perspectiva de la propia especie como con la perspectiva generacional, la de la familia y sus orígenes. (Parellada, 2006, p. 58)

En el acto de incluir desde el corazón nos enlazamos con el campo emocional, esta mirada de inclusión que nos despierta la mirada sistémica nos acerca a dar cabida a los procesos emocionales que se dan en una misma y en cada una de las personas de nuestro entorno. Pues cuando hablamos de inclusión de seres humanos, se trata de una inclusión que abarca todos sus estados: mental, emocional, físico y espiritual y todos sus sistemas. Si por incluir a uno de ellos, excluimos al resto de sistemas de los que el individuo forma parte, no se puede considerar que estamos hablando de inclusión. Pastor (2006b) comenta que "el objetivo final de la Pedagogía Sistémica es incluir, arraigar y vincular; es ordenar el amor para contribuir a reestablecer el equilibrio, la paz y el amor intra e interpersonales para beneficio de las generaciones pasadas, actuales y futuras" (p. 3).

¿Qué acciones inclusivas se pueden incorporar en el aula o en el centro desde la mirada sistémica?

- Ceremonias de acogida, abiertas a toda la comunidad, de reconocimiento (no solo al alumnado, sino a toda su familia, personal docente, no docente) donde se presente en la comunidad a los miembros que hacen posible el funcionamiento de la escuela.
- Ceremonias de despedidas de reconocimiento (hacia el alumnado, su familia, personal docente y no docente)
- Incluir desde el corazón, a los sistemas familiares del alumnado y de los y las compañeras
- Incluir todos los pensamientos que nos hagan expandir el corazón
- Incluir la geografía, historia, culturas, riqueza del territorio donde está la escuela, de los pueblos y de todos los pueblos de cada persona que conforma la escuela
- Incluir diversas historias desde diversas generaciones, que los ancianos del pueblo también puedan acercarse a la escuela
- Incluir a la exclusión como parte del sistema en el que vivimos y reconocerlo como motor que nos impulsa hacia la transformación
- Incluir en las diferentes disciplinas académicas los saberes y experiencias del pueblo, y conseguir un hilo conductor interdisciplinar para lograr que el contenido de estudio tenga un sentido y significado para el alumnado.

- Incluir la mirada hacia el conflicto como punto de partida para la transformación
- Incluir espacios y tiempos para reflexionar entre el alumnado, sus familias, el claustro, personal no docente... acerca del agradecimiento, reconocimiento hacia todos quienes conforman la escuela...
- Incluir actividades conjuntas entre todos los aularios

1.6.4 RECONOCER

Reconocer va más allá de un volver a conocer, desde esta mirada de pedagogía sistémica a la que se hace referencia como un acercamiento para conocer de cerca desde una mirada compasiva, desde una mirada transgeneracional, conocer las emociones, las funciones, las responsabilidades, para después, aprender a valorar el lugar que ocupa cada quién, podríamos decir que en el trasfondo de esta palabra se esconde el conocimiento hacia esa persona, acto, emoción... desde una mirada de valoración que a su vez incluye y dignifica a la persona, al suceso, a las emociones... (Hellinger, 2007; Hellinger & Hövel, 2002; Pastor, 2007; Fontes, 2008; Hellinger & Olvera, 2010; Sánchez Alba, 2013; Álvarez Núñez, 2013; Hellinger, 2014). Un reconocimiento que incentive la convivencia y la tolerancia (Walsh, citado en Lenza, 2018) y restablezca el vínculo (Traveset, 2007; Fontes, 2008).

En este sentido de restablecer el vínculo, es imprescindible tener en cuenta los propios procesos personales, como comenta la autora Sánchez (2013) "La paz interna (paces internas) prioriza el reconocimiento de la propia humanidad, del trabajo con uno mismo con tus propias necesidades, sentimientos, pensamientos, para después reconocer y apreciarlo en los otros" (p. 162).

Es importante reconocer las habilidades y la experiencia de los demás, porque en eso, todos son diferentes. Si reconocemos que cada quien a su modo es bueno, pero que cada quien enseña con su modo particular, se puede dar la armonía entre todos. (Hellinger, 2014, p. 137)

Este reconocer se diferencia del reconocimiento como aprobación externa, es un reconocimiento que visibiliza, da presencia, lugar de pertenencia, consideración y respeto. Todos los seres humanos necesitan este reconocimiento (García, 2007b; Parellada, 2007; Traveset, 2007), "como una condición necesaria e imprescindible para asegurar la formación de la identidad personal y una relación positiva con esta misma identidad en el marco de las relaciones sociales" (de la Maza, 2010, p. 84). Un reconocimiento que fortalece sin que al mismo tiempo cree dependencia, en algunas ocasiones se trata de un reconocimiento hacia uno mismo tanto en fortalezas como resistencias, emociones, equivocaciones...

Este reconocimiento que se describe desde las acciones entrelazadas a los órdenes del amor podría al mismo tiempo entrelazarse con el reconocimiento que describe Romero (2009) basado en las teorías del reconocimiento de Honneth y Habermas.

Una sociedad sería justa si establece las condiciones para que los individuos obtengan el reconocimiento que necesitan para su autorrealización en las diferentes dimensiones de su vida: en su vida íntima, como sujeto de derechos y como agente de una actividad productiva y socialmente útil. (Romero, 2009, p. 82)

Murillo y Hernández-Castilla (2014), argumentan la necesidad de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales en las escuelas. En cuestión de reconocimiento cultural también se encuentran sincronías con las descripciones de Taylor citado en Forte (2007), cuando reivindica el respeto y reconocimiento de la identidad cultural y de que todas las culturas que pueden calificarse como auténticas, tienen algo para aportar a cada ser humano. En este sentido Faundes (2017) considera el reconocimiento intercultural “como condición de posibilidad para el ejercicio material de los derechos de los pueblos indígenas” (p. 316), “junto con su identidad cultural y derechos colectivos, bajo un paradigma intercultural, esencialmente descolonizador y transformador del orden institucional” (p. 304).

La lectura previa del marco teórico ha podido situar al reconocimiento al que hacemos referencia en un contexto en el que podemos observarlo desde la mirada sistémica para su comprensión. Ahora, al ver algunas similitudes con otras descripciones podemos seguir ampliando mirada. Aun así, el reconocimiento al que hacemos referencia es un reconocimiento que quedaría expandido desde una comprensión del corazón, un reconocimiento humilde que podría asentir, incluir y valorar al mismo tiempo que todos los demás son iguales a mí y yo soy igual a los demás (Hellinger, 2014).

Puesto que una de las frases esenciales es *reconocer lo que es* (Hellinger & Hövel, 2002), profundizaremos en el significado, pues con ella también nos acercamos a un reconocimiento de dignidad cuando, en lugar de establecer etiquetas hacia el alumnado, sus familias u otros compañeros, perdiendo de vista sus historias, contexto, sus orígenes; miramos tras de ellas para asentir tal y como son con todas sus particularidades, en ese instante reconocemos la totalidad de la fuerza que habita en cada quien.

¿Qué acciones de reconocimiento se pueden incorporar en el aula o en el centro desde la mirada sistémica?

- Reconocer la diversidad que habita a cada ser en sus procesos individuales (cognitivos, físicos, emocionales, espirituales)
- Reconocer lo que fue primero: antiguos docentes, antiguos espacios, antiguas familias, antiguo alumnado, a los olvidados

- Reconocer a los fundadores, a quienes iniciaron los movimientos para que esta escuela sea hoy tal y como es
- Reconocer los sucesos que han hecho posible la escuela tal y como es ahora, en este caso reconocer a la escuela rural y su historia
- Reconocer los conflictos o situaciones desagradables como un comienzo hacia una transición hacia la transformación
- Reconocer todas las culturas que conviven en la escuela y demás diversidad existente. Las raíces originarias de cada quién y los lazos ancestrales que nos preceden para dignificarlas
- Reconocer el lugar de pertenencia y posicionamiento de cada persona
- Reconocer cada función y responsabilidad que tiene cada persona para que la escuela funcione tal y como lo hace
- Reconocer los valores propios e historias de cada sistema familiar que convive en la escuela (del propio docente, del personal no docente, del alumnado y de sus familias)
- Reconocer la experiencia y habilidades de cada ser que conforma la escuela
- Reconocer los errores, limitaciones y equivocaciones que se producen en el interior de cada quién o en el conjunto del equipo
- Reconocer la historia del pueblo donde está situada la escuela
- Reconocer las múltiples y diversas miradas que pueden realizarse hacia un mismo suceso
- Reconocer acciones que hacen avanzar como equipo y a nivel personal hacia una mejora de la convivencia

1.6.5 HONRAR

Honar, nos lleva un paso más allá, esta acción podría incluir a todas las acciones nombradas anteriormente; desde la pedagogía sistémica puede comprenderse como mostrar consideración hacia las demás personas, hacia todo lo que nos rodea incluido el territorio que pisamos y el que vive a través de nosotros por aquellas culturas y seres que nos anteceden. Significa también tomar la vida tal y como llega, con la vida y con la muerte. Reconocer desde un sentimiento profundo el derecho ancestral de cada pueblo, de cada ser; dignificar los conocimientos que se traspasan entre generaciones desde una sabiduría colectiva ancestral enfocada al cuidado de los bosques, de la biodiversidad, del cuidado de la naturaleza de manera consciente así como de todos los minerales, aguas y animales.

Mirando por encima de ellos hacia esa fuerza que les guía, así honramos a los otros y, en ellos, a la fuerza que los guía. Así los protegemos de nuestras

exigencias, de nuestras críticas y de nuestra arrogancia. Honrándolos los respetamos como personas iguales a nosotros. (Hellinger, 2008, p. 45)

Aquí el autor se dirige a la fuerza que guía esa sabiduría de la que hablábamos en un comienzo, que es ajena a nosotros, que hace que las células se dividan, creen vida y lleven su propio funcionamiento. Esa sabiduría creadora de vida (Hellinger, 2008; Hellinger 2012b) que queda todavía muy por encima de nuestro entendimiento y capacidades; una completa comprensión del funcionamiento del Universo.

¿Qué acciones que honren se pueden incorporar en el aula o en el centro desde la mirada sistémica?

- Honrar nuestro propio sistema familiar
- Honrar al resto de sistemas familiares de las personas con las que se convive en la cercanía (familias, alumnado, docentes, personal no docentes, territorio, vecinos...)
- Honrar al resto de sistemas familiares que desconocemos para enviar pensamientos de amor y reconocimiento
- Honrar a todo y a todos quienes nos permiten estar vivos tal y como estamos
- Honrar a los seres vivos e inertes que habitan el planeta y al planeta Tierra
- Honrar la vida
- Honrar la muerte

Capítulo 2.

LA ESCUELA INCLUSIVA

2.1. INCLUSIÓN - EXCLUSIÓN

Para hablar acerca de la inclusión y recordando la mirada hacia ésta desde la pedagogía sistémica, comenzaremos dando lugar a la exclusión como punto de partida (Parrilla, 2018) y así darle su lugar correspondiente haciendo una breve mención acerca del mismo.

Empezaremos aludiendo a la exclusión como un punto que ha de ser tratado desde la inclusión, no puede ser tratado únicamente sobre los excluidos (Castel, 1995). En esta línea Sánchez y Jiménez (2013) apuntan que “intervenir exclusivamente sobre los excluidos, individual o colectivamente, puede provocar el nefasto efecto de reforzar el sistema que produce la exclusión, puesto que se ignoran al resto de actores y de escenarios que intervienen en el proceso” (p. 146).

Puesto que la exclusión no solamente recae en los excluidos observamos que las situaciones de exclusión – inclusión también pueden moverse dependiendo de los diferentes contextos en los que nos encontremos y de los diversos momentos vitales por los que atraviese cada quién (Wigdorovitz, 2008). La exclusión forma parte del movimiento conjunto de la inclusión y, por lo tanto, se debiera tratar conjuntamente. Según Silver (2006) ambos procesos (inclusión y exclusión) están interrelacionados y ocurren simultáneamente. Sin embargo, no hay una correlación en la que a mayor exclusión signifique menor inclusión.

En nuestra sociedad existen diferentes formas de exclusión, como puede ser en relación a la clase social, la vejez, al género, etnias o culturas, capacidades diferentes, quienes tienen enfermedades contagiosas o incluso pueden existir exclusiones dentro de un mismo sistema familiar debido a creencias o conductas que se realizan y se consideran desleales. “El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural. (...) No hay una única forma de exclusión. Puede ser voluntaria o impuesta” (Wigdorovitz, 2008, p. 5-6)

En este sentido con el paso de los años la escuela ha conseguido como mínimo, dar cabida a las personas que se encontraban excluidas. Sin embargo, como señala Blanco (2006a) los grupos sociales más desfavorecidos “tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas” (p. 10). Todavía queda mucho por hacer, el siguiente reto que continúa es poder trascender

la integración para dar lugar a una inclusión real y no únicamente a una inclusión que se quede en papel.

La educación inclusiva no solamente busca lograr un servicio que atienda o acoja a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales o de origen social e intercultural (Blanco, 2006a), sino que los haga partícipes y aporte las herramientas necesarias para que puedan tener las mismas posibilidades de participación en la sociedad (Parrilla, 2018; Murillo & Duk, 2017). Por lo tanto, es necesario que las escuelas aseguren la igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

Ante todo lo expuesto, y siguiendo a Wigdorovitz (2008), nos centramos en la complejidad de la inclusión-exclusión, no solamente poniendo el foco en cómo incluir, sino en cómo dirigirnos hacia nuevas perspectivas, nuevos caminos, algunos quizás por descubrir, preguntándonos y reflexionando acerca de una educación que abra puertas y no solamente que ponga el punto de atención en incluir en lo ya incluido.

Para poder mirar a la inclusión hemos de aprender a mirar a la exclusión. Mientras hablemos de inclusión, la exclusión queda detrás, más fortalecida. Cuanto más grande sea el deseo de incluir quizás quiere decir que queda mucho por hacer, el punto de partida es la exclusión, donde se pone el foco de atención es a la exclusión. Si deseamos incluir es porque desde donde partimos hay un vacío, hemos de aprender a mirar en él con nuevos ojos de oportunidad.

2.2. DEFINICIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hablar de “educación inclusiva” o “inclusión educativa” resulta un tema tan extenso que abarca diferentes perspectivas. A día de hoy sigue siendo un término confuso que carece de una única definición compartida, es un campo “plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 30) con diferentes significados (Booth, 1999; Arnáiz, 2012). Esta confusión para establecer una única definición viene de la mano de otra complejidad mayor puesto que cada sistema llámese país, comunidad, territorio, familia, escuela, aula... es diferente y existen unas circunstancias que hacen único a cada uno de ellos. Por lo que para cada caso debiera existir un proceso diferente. En la actualidad se sigue profundizando en este término, desde aquí mostraremos algunas concepciones que se le dan a la educación inclusiva.

En la Declaración Mundial sobre “Educación para Todos” celebrada en Tailandia en 1990, la educación inclusiva se estableció como un proceso de fortalecimiento del sistema educativo para alcanzar a todos los educandos niños, jóvenes y adultos, ofreciéndoles una educación de calidad y equidad (Unesco, 1994). Básicamente esta conferencia se centró en el acceso a la educación para todas las personas (López Vélez, 2018).

Más adelante, la Declaración de Salamanca (1994) promovió de nuevo el planteamiento acerca de la educación inclusiva para que las escuelas pudieran atender a todos los niños y niñas, en particular al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que supondría un gran avance y una reforma de la escuela ordinaria en aquel momento.

...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (Unesco, 1994)

En ese momento se hacía hincapié en la acogida a los centros ordinarios que vendría siendo más bien un tener acceso o integración. Más adelante se redefinió el concepto:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (Unesco, 2005, p. 13,15)

Arnáiz (1996) incide en que la inclusión “Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (p. 27). Por ello, como veremos más adelante, la autora enfatiza la necesidad de transformación en las actitudes del profesorado si lo que se desea es una educación inclusiva.

Para Ainscow (2001) la inclusión:

Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión

de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (p. 293)

Según Echeita y Ainscow (2011) conviene tomar en cuenta los siguientes cuatro elementos que apoyan a una definición de inclusión: la inclusión es un proceso; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras y, por último, la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Los veremos detenidamente para seguir adentrándonos en el concepto.

En primer lugar, la inclusión es un proceso porque se trata de una búsqueda constante para dar respuesta no solo a la diversidad con la que nos encontramos en el aula, sino a la diversidad que habita en cada ser humano y como sabemos, es un proceso interminable pues pueden aparecer en cualquier momento ciertas limitaciones que sirvan de motor para transformarse de nuevo. Supone un reto aprender a convivir con las diferencias diarias como seres humanos. Es conveniente la adaptación de los ritmos diferentes y tener paciencia para que no se convierta en un camino de frustración. Se trata de un proceso lento que se irá construyendo poco a poco y de manera continua, siempre estará en transformación, será un proceso que no se acaba nunca, pues se irá adaptando y revisando constantemente.

En segundo lugar, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. No solamente que el alumnado forme parte de una escuela común, sino que se tenga presente su contexto, que su voz sea participe en el conjunto de decisiones que se tomen y que se puedan valorar sus aprendizajes, lo que requiere de una mirada más amplia hacia el currículo para integrar diferentes maneras de evaluar.

En tercer lugar, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Todavía existen barreras hacia los modelos educativos inclusivos, tanto desde actitudes y creencias culturales y sociales, como políticas, prácticas e infraestructuras. Para ello, es necesario detectar qué elementos forman parte de este freno y establecer políticas y prácticas de mejora que permitan los avances hacia una escuela inclusiva.

Y, en cuarto lugar, la inclusión pone particular énfasis en aquel alumnado que podrían estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de fracaso escolar. Para llevar a cabo la propuesta inclusiva es necesario adoptar las medidas correspondientes para asegurar presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sin excepción y que el alumnado en situación de vulnerabilidad sea atentamente supervisado.

Una escuela inclusiva no puede construirse en una sociedad excluyente, por lo tanto, la tarea de sensibilización ha de realizarse en conjunto, simultáneamente con la comunidad (Essomba, 2006; Moliner *et al.*, 2008; Traver *et al.*, 2018). No solamente entendiendo la inclusión como un proceso que pertenece exclusivamente a la institución escolar, sino que

nos pertenece al conjunto de la sociedad. Es tarea de todos y todas aprender a convivir con nuestras diversidades y con las de las demás personas para co-crear un mundo más humano y más justo, que promueva el bienestar de generaciones futuras (Booth & Ainscow, 2011). En este sentido podríamos nombrar cuatro aspectos que recoge Moriña (2004): la educación inclusiva como camino hacia la equidad, como derecho humano, como una forma de vivir y como una cuestión social.

La misma autora destaca tres dimensiones en los procesos de inclusión. En primer lugar, nombra condiciones externas que se dan como las políticas educativas del país, la zona geográfica en la que esté ubicada el centro, recursos externos como por ejemplo el apoyo económico de Administraciones... En segundo lugar, nombra las condiciones internas o características propias de la comunidad escolar como puede ser el proyecto educativo de centro, el tipo de liderazgo que se de, el sentido de pertenencia a la comunidad, la comunicación... Y, en tercer lugar, las características que se dan dentro de cada aula en la que las actitudes del profesorado son decisorias (Moriña, 2008).

En una educación inclusiva, la escuela acoge y adecúa sus ritmos de enseñanza a los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña para ofrecerle una educación de calidad, adapta su currículum cuando sea necesario, no pone el foco de atención en la diversidad como problema, sino que la ve como enriquecimiento y nuevo reto de aprendizaje. Se trata de una educación que motiva y sensibiliza a toda la comunidad escolar y entorno (Stainback *et al.*, 1999; Traver *et al.*, 2018; Moliner *et al.*, 2008) para elaborar planes de mejora sostenibles en el tiempo (Blanco, 2006a; Booth *et al.*, 2015). Escucha todas las voces (familias, claustro, alumnado, demás profesionales y comunidad) haciendo que se preste atención y seguimiento a aquellas que se encuentran en situaciones vulnerabilidad. Promueve la participación de toda la comunidad educativa para ofrecer respuestas conjuntas y compartir responsabilidades (Stainback *et al.*, 1999), creando un espacio de y para todos que garantice una educación de calidad y equidad y asegure el éxito de todo el alumnado (Blanco, 2006a; Booth *et al.*, 2015) y forme "ciudadanos comprometidos" (Calvo *et al.*, 2016, p. 102).

Como mencionamos al inicio, a día de hoy el concepto de escuela inclusiva sigue generando confusión. En algunos contextos el término de educación inclusiva se continúa utilizando como sinónimo de integración del alumnado con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria (Blanco, 2006a). Tal y como apuntan Echeita y Ainscow (2011) hablar de educación inclusiva es asentir a que se incluye a todo alumnado sin excepción.

La escuela inclusiva no solamente integra, sino que se transforma al completo para ofrecer un servicio de calidad y equidad a todo su alumnado con el fin de que todos tengan igualdad de oportunidades (Blanco, 2006a). Para ello, será necesario que por un lado, se revise la normativa nacional e internacional pues como indica Blanco (1999) "la educación

inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general" (p. 65). Y, por otro lado, dado que se siguen realizando prácticas educativas que excluyen a alumnado (Blanco, 2006a), será necesario que cada comunidad escolar no sólo reflexione sino que transforme sus políticas, culturas y prácticas educativas si desean transformarse en escuelas inclusivas (Booth & Ainscow, 2000; Giné, 2009; Slee, 2012). Para que se den estas transformaciones es imprescindible que el profesorado desarrolle una actitud abierta y crítica hacia la diversidad (Arnáiz, 2003; Parrilla, 1997). Es indispensable que se dirijan hacia un compromiso colectivo y que la comunidad escolar (claustro, alumnado, familias y otros profesionales) junto con la comunidad, participen en las tomas de decisiones que conciernen al proceso educativo y a la vida de la comunidad escolar (Traver *et al.*, 2018; Parrilla, 2002; Meyer, 2010; Murillo & Duk, 2017). Como señala el informe de la Unesco (2008) es necesario que para que estas políticas, culturas y prácticas sean inclusivas se proceda a realizar un análisis de la realidad que vive cada centro y su contexto. No se puede concebir el aprendizaje como algo limitado a la escuela e independiente de su entorno (Booth & Ainscow, 2015). Como comenta Sales (2012) "para que el cambio escolar se produzca realmente, la formación y la comunicación deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa" (p. 61).

No está de más puntualizar que cuando se hace referencia al compromiso colectivo que necesita la educación inclusiva, se está fortaleciendo la creación de un "proyecto de escuela y no de profesores aislados" (Blanco, 1999, p. 67). De esta manera la comunidad educativa se responsabiliza en su conjunto del aprendizaje y avance de todo el alumnado.

Poco a poco iremos preparándonos para convivir en una sociedad diversa viendo las oportunidades que esta nos ofrece y que si, en algún momento se presta atención a lo que limita, separa o frena, que sea como análisis para crear propuestas de mejora (Echeita & Ainscow, 2011). Desde una escuela inclusiva se aprende a prestar atención a las capacidades y fortalezas y no solamente a las dificultades. Para ello, será también necesario adoptar una serie de valores y actitudes (Arnáiz, 2003) que acompañen y guíen en dichas acciones inclusivas (Booth, 2006) y en este sentido la formación del profesorado juega un papel decisivo (Beach, 2019; Leiva & Jiménez, 2012; Vigo *et al.*, 2019). Como también señala Escobedo (2016) "lo que determina que una práctica sea más inclusiva son las actitudes y creencias que la envuelven" (p. 56). Por lo tanto, ya que es escasa la formación en educación inclusiva en la comunidad educativa y profesorado (Leiva & Jiménez, 2012; Leiva & Gómez, 2015), será imprescindible el papel que desenvuelva cada quien en este proceso de transformación (Giné, 2009), siendo pieza clave una formación adecuada en educación inclusiva de todos los profesionales que trabajan en el sistema educativo (Blanco, 2006a; Echeita & Ainscow, 2011; Ainscow *et al.*, 2006). Según Vigo, Dieste y Thurtson (2016) "el cuestionamiento de la práctica profesional posibilita que los docentes reflexionen, avancen y se desarrollen profesionalmente desde sus experiencias"

(p. 10), de esta forma se asegura que la necesidad de transformación y formación parte de la misma comunidad escolar (Sales *et al.*, 2011; Sales *et al.*, 2012). Según Skliar (2008) el foco de atención no debería ponerse en primer lugar en una capacitación, sino en la disponibilidad y apertura a la "existencia de los demás" (p. 11) más allá de procesos de racionalización.

Cada proceso de transformación hacia una escuela inclusiva es único puesto que cada centro parte de unas características propias, por un lado, de los miembros que participan en él, por otro lado, del contexto en el que cada centro está enmarcado (Ainscow & Echeita, 2011; Booth & Ainscow, 2015).

Vemos que el profesorado, para ofrecer una educación de calidad se encuentra en ocasiones con ciertas limitaciones como una falta de preparación en su formación inicial (Blanco, 2006a; Leiva & Gómez, 2015), pocos recursos económicos y pedagógicos y una gran expectativa y demanda social que recae sobre sus funciones (Simón *et al.*, 2016).

Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas. Pero, al mismo tiempo, el profesorado no se verá en la necesidad de formarse si no siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya. (Leiva & Jiménez, 2012, p. 48)

Una educación inclusiva podría resultar estratégica para que el profesorado estableciera redes de apoyo junto con otros profesionales, familias y comunidad. Según Echeita y Simón (2007) se sigue delegando la responsabilidad en los profesionales como psicopedagogos, logopedas, orientadores, personal de apoyo u otros maestros especialistas. Los apoyos no debieran convertirse en tareas únicamente de los profesionales expertos o especialistas (Simón *et al.*, 2016). Y Según Blanco (2006a) los profesores debieran recibir una formación que les permitiera enseñar en diferentes contextos y realidades. Como más adelante veremos, también es escasa la formación que reciben los maestros para trabajar en contextos que quedan muchas veces excluidos como pueden ser las escuelas rurales.

Por lo tanto, podemos decir que una escuela inclusiva es aquella que logra que todos sus miembros se sientan cómodos formando parte de la comunidad escolar (Unesco, 2005; Skliar, 2013), participen (Blanco, 2006a; Booth, 2006; Echeita & Ainscow, 2011; Booth & Ainscow, 2015), se organicen de tal forma "que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados" (Stainback *et al.*, 1999, p. 23) y gestionen sus prácticas para dar cabida a las diversidades con las que se encuentran con el fin de eliminar las barreras que puedan frenar los aprendizajes (Calvo, 2009; Echeita & Ainscow, 2011).

Antes de finalizar el apartado me gustaría realizar una puntualización. Debido a que el origen del movimiento inclusivo se centraba en un marco teórico que hacía alusión a la educación especial y discapacidad muchos autores han enlazado la educación inclusiva con la educación especial y con ello también a las necesidades educativas especiales como señalan los autores (Leiva & Jiménez, 2012). Como hemos visto a lo largo del relato, nos hemos basado en autores que perciben la escuela inclusiva como una escuela para todos y todas. Sin embargo, desde aquí se desea dedicar unas líneas a otros trabajos que no se han mencionado y son de gran relevancia para reclamar una educación inclusiva para todos y todas. Como en ocasiones lo que no se nombra pierde visibilidad, diversos autores han centrado sus trabajos e investigaciones sobre la educación inclusiva aportando y a la vez reclamando un enfoque intercultural (Essomba, 2006). Como apuntan Sales y García (1997) el enfoque inclusivo intercultural quedaría a su vez incluido en una educación inclusiva. Sin embargo, ha sido necesario realizar dicha puntualización y nombrarlo debido a que algunos autores siguen relacionando el término inclusión únicamente hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. Desde este trabajo, se puntualiza una vez más, en la relevancia de comprender una educación inclusiva desde la amplitud y concebir la diversidad en todas sus dimensiones individuales, culturales o sociales (Blanco, 2006b).

Por otro lado, y para finalizar, se recuerda que en la descripción del marco teórico dedicado a la pedagogía sistémica vimos algunos de sus términos. Éstos podrían ligarse a conceptos inclusivos como valoración de la diversidad, liderazgo inclusivo, participación y comunicación. Por ello, a continuación, pasaremos a comentar dichos conceptos detenidamente.

2.3. VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Vivimos en una sociedad diversa y como tal, es necesario caminar hacia una escuela inclusiva que a través de sus políticas, cultura y prácticas (Booth & Ainscow, 2000) nos acompañe en la convivencia para aprender de y junto a la diversidad que nos rodea. Una diversidad no solamente personal con nuestra idiosincrasia como individuos, sino también como pertenecientes a una diversidad familiar, cultural y social que nos envuelve. Según Morin (2001) ante esta diversidad debiéramos “desarrollar nuestras identidades concéntricas y plurales: la de nuestra etnia, la de nuestra patria, nuestra comunidad de civilización y, por último, la de ciudadanos terrestres” (p. 41). Freire (2002) comenta “la unidad en la diversidad”, es decir, prestar atención a aquello que nos une y al mismo tiempo reconocer que nuestra identidad se construye por “múltiples pertenencias” (Maalouf, 2005).

Es esta diversidad la que nos enriquece al ofrecernos diferentes formas de relacionarnos y múltiples oportunidades de aprender. Es necesario adoptar medidas al respecto, no solo

en las escuelas sino en su entorno, para convertirnos en una sociedad más justa (Essomba, 2006; Booth & Ainscow, 2015; Blanco, 2010; Beach, 2019). Por ello, la educación inclusiva conlleva una responsabilidad colectiva e institucional de búsqueda de soluciones para atender la diversidad y aprender a vivir con ella (Traver *et al.*, 2010).

Somos seres con singularidades que nos hacen seres diversos y multiculturales, en cada uno de nosotros albergamos un sinfín de historias que nos han traído a ser como ahora nos mostramos, fruto también de todas nuestras experiencias vividas en un mundo de lo más variado (Sales, 2012). Por ello, dependiendo del contexto de cada persona y de cada escuela, el proceso de educación inclusiva, no solo se puede, sino que se debe llevar a cabo de forma diferente para atender a la demanda particular de cada centro en políticas y prácticas inclusivas (Slee, 2012).

La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, etc.). (Blanco, 1999, p. 63)

Cada comunidad educativa ha de responder a las diferencias de cualquier tipo para aprender a vivir juntos, lo que significa respetar y valorar a cada persona como un ser válido con su propia identidad (Booth, 2006; Blanco, 2006a, 2006b). De tal forma que cada miembro de la comunidad escolar pueda sentirse aceptado tal y como es (Echeita, 2006). Para que todo ello tenga lugar, es fundamental trabajar en equipo para conseguir un clima donde cada quien se sienta cómodamente pertenecido (Echeita & Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006; Skliar, 2013).

Es en la convivencia donde el ser humano aprende a vivir junto al resto de identidades y culturas diferentes, en este bagaje de seres que conviven es donde se tiene la oportunidad de aprender a respetarse y valorarse mutuamente y a respetar y valorar la propia individualidad. Como señala Pimentel (2002) la convivencia de personas diferentes no es fácil, pero “si queremos conseguir una convivencia razonable en nuestra sociedad tendremos que educarnos en los valores de respeto y tolerancia” (p. 66). Como indica la Unesco (1996) “la educación se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 34). Para este *aprender a ser* necesitamos de las demás para evolucionar y transformarnos. La escuela posibilita un ambiente idóneo para aprender a convivir. Un espacio como este donde convive alumnado, familias, docentes y demás profesionales, se convierte en un espacio rico en diversidad donde también confluyen los múltiples contextos socioculturales y familiares que influyen en cada ser (Blanco, 2006a).

Esta diversidad también se haya en las necesidades del alumnado y todas las necesidades son igual de importantes. Por lo tanto, la igualdad de oportunidades “implica proporcionar a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas” (Blanco, 2006b, p. 23) y para ello, el profesorado necesita estar formado, su quehacer en esta labor es pieza clave.

Como vimos, en una escuela inclusiva, las actitudes de los maestros son cruciales para atender a la diversidad (Arnáiz, 1996,2003; Sales *et al.*, 2001; Booth, 2006; Escobedo, 2016) y la participación de toda la comunidad es imprescindible si se pretenden ofrecer respuestas inclusivas (Blanco, 2006a; Booth *et al.*, 2015; Simón *et al.*, 2016). Es un reto para la escuela educar en y para esta diversidad, se requiere de transformaciones de actitudes (Arnáiz, 2003), transformaciones en la formación del profesorado (Blanco, 2006a; Echeita & Ainscow, 2011; Ainscow *et al.*, 2006) y cultura cooperativa (Fullan & Hargreaves, 1997; Essomba, 2006) entre los miembros de la comunidad, cada quien siendo responsable de sus competencias para la educación de todo el alumnado (Blanco, 2006a).

La valoración y respeto a la diversidad es uno de los principios básicos de la educación inclusiva, autores como Leiva (2010) y López Melero (2004) mencionan el concepto cultura de la diversidad para hacer referencia a una educación que parte del respeto y la valoración de la diversidad (Benet, 2019).

Como veíamos, para educar en valores de respeto y valoración de la diversidad es crucial la participación de toda la comunidad y la comunicación. Ello nos acerca también a desarrollar valores para preparar al alumnado para y en una “sociedad democrática basada en la equidad, justicia y solidaridad” (Sales & García, 1997, p. 46). En ocasiones, ante esta diversidad se olvida la capacidad de amar del ser humano, es un reto recordar la necesidad como seres humanos de sentirnos amados, respetados y valorados.

Nosotros, los seres humanos, somos animales amorosos. Nos enfermamos de cuerpo y alma cuando se nos priva de amor a cualquier edad, y la primera medicina es el amor. (...) Nosotros los seres humanos somos el presente de tal proceso, y consideramos que el rasgo central de la vida alrededor del cual todo lo demás cambió, fue la biología del amor. (Maturana, 1999, p. 50)

Todavía queda un camino a recorrer puesto que la diversidad se sigue viendo como un problema. Sin embargo, como comenta Parrilla (2002) “la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad” (p. 14). La diversidad en una escuela inclusiva se percibe como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos (Booth & Ainscow, 2000).

Retomando la idea de ver la diversidad como enriquecimiento nos sitúa en el reto que ello conlleva. Como indican Traver *et al.* (2010) “hemos de aprender a dialogar, a disentir razonada y razonablemente y a construirnos desde ella” (p. 98). Dicha diversidad,

proporciona nuevos retos de pensar y hacer de manera diferente, empuja a la comunidad escolar a transformarse y también, a buscar nuevas vías de comunicación. Por lo tanto, la diversidad en el aula exige una diversidad metodológica en las propuestas de actividades para los aprendizajes (Essomba, 2006). De nuevo, la importancia de la formación del profesorado para atender dicha diversidad (Calvo & Susinos, 2010; Ceballos & Susinos, 2014).

2.4. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Comenzamos este apartado centrándonos en qué comprendemos por el concepto de participar. Como hemos visto, la participación es un concepto clave al hablar de educación inclusiva (Arnáiz, 1997; Booth *et al.*, 1998; Moriña, 2004; Susinos, 2002; Blanco, 2006a; Booth, 2006; Echeita & Ainscow, 2011; Booth & Ainscow, 2015). Entendemos la participación no solamente como un proceso de formar parte y estar con los otros, sino como un proceso más amplio que se vincula con el sentirse implicado, cuidado (Skliar, 2013), valorado, con confianza y seguridad en uno mismo para colaborar, intervenir, cooperar o aportar ideas, acciones, sentimientos, aprendizajes, valores y otros (Norwich, 2008). Es una implicación a tener voz tal y como uno es (Calvo, 2009; Simón *et al.*, 2016; Susinos y Ceballos, 2012).

Como comenta Sandoval (2011) la participación no es simplemente escuchar las voces, sino tomar consciencia de la importancia que tienen estas voces para contribuir a procesos de transformación hacia la equidad, inclusión y justicia social (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003, 2012; Stainback & Stainback, 1999; Beach, 2019; Susinos, 2009, 2012; Vigo *et al.*, 2019). En esta línea de justicia social Nussbaum (2007, 2014) señala la necesidad de una ciudadanía compasiva. La autora nombra la necesidad de mirar el interior de nuestros corazones para enfocarse en la compasión y cómo desde ésta se puede tomar consciencia y desempeñar acciones que disminuyan situaciones de exclusión, desigualdad o que impidan el desarrollo humano (Nussbaum, 2007, 2014).

Tomamos ahora como referencia las aportaciones de Stainback *et al.* (1999) para enfocarnos en el sentido de comunidad. Los autores conciben el sentido de comunidad como una educación sensible que responde a las diferencias individuales de todos quienes participan en ella. Comentan que para restablecer el sentido de comunidad es necesario “establecer lazos y amistades y crear instituciones más personalizadas y sensibles” (p. 24). Todo ser humano tiene la necesidad de pertenencia a un grupo, a una comunidad para formar un “nosotros” (Jordán *et al.*, 2002). Por lo tanto, se necesita estrechar lazos entre escuela y entorno en su conjunto para afianzar el compromiso de responsabilidad y corresponsabilidad con la educación (Barrientos-Piñeiro *et al.*, 2016; Flecha, 2006; Viñao, 2013). Promover este acercamiento de la escuela con su medio es una necesidad en la escuela inclusiva.

Por lo tanto, la participación es uno de los requisitos si lo que se desea es una escuela inclusiva. Para encaminarse hacia esta escuela inclusiva es necesaria a parte de la participación de los docentes, la participación del alumnado, de las familias y del entorno (Traver *et al.*, 2010) y como comentan los autores "la participación en Educación no solo es un derecho, sino que también es un deber" con responsabilidades (Giró *et al.*, 2014).

Es oportuno nombrar ciertas variables que influyen en la participación como pueden ser: las creencias de las familias y profesorado, el tipo de liderazgo, la comunicación o las percepciones del profesorado acerca de las familias, educación y la propia escuela entre otras (Calvo *et al.*, 2016).

La participación del alumnado depende del protagonismo que el docente le conceda a cada uno de ellos (Susinos, 2012; Susinos & Ceballos, 2012). Quizás hay alumnado que está integrado pero no estará realmente incluido si no participa en las tomas de decisiones, sucederá lo mismo con las familias y comunidad.

Todavía en la actualidad se dan casos de escuelas en donde la participación es concreta, interesada y ocasional. En ocasiones es debido a que desconocen el papel que deben desempeñar. Poco a poco, se va incrementando una participación activa debido a que por un lado, el interés de las familias en la gestión de los centros va en aumento y por otro lado, desde las escuelas se está transformando una visión de trabajo conjunto. Cada vez son más las familias que desean implicarse en la toma de decisiones y son más los docentes que ven necesario y favorecen la toma de decisiones conjuntas entre claustro, alumnado y sus familias (Giró *et al.*, 2014). Es necesario transformar la visión que se tiene hacia las familias y, dejar de verlas como clientes para pasar a verlas como "personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para todos" (Calvo *et al.*, 2016, p. 101). La función que desempeñe el equipo de docentes será crucial para incentivar la participación.

Para los autores Echeita *et al.* (2009) la participación se vincula al reconocimiento de la identidad de cada alumno, a la preocupación por su bienestar personal y social y por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. En esta misma línea de participación, también los autores Booth y Ainscow (2015) lo vinculan con el reconocimiento y sentirse valorado y aceptado. Señalan además, que la participación se incrementa cuando se refuerza el sentido de pertenencia.

Cuando las escuelas desarrollan un sentido de comunidad donde las familias se sienten valoradas por el personal docente, la participación de estas aumenta, lo que beneficia el alumnado (Epstein, 2001; Giró *et al.*, 2014) y se favorece el rendimiento académico (Blanco *et al.*, 2004; Bolívar, 2006; Garreta, 2012, 2015; Andrés & Giró, 2016). Siguiendo a Bourdieu (2007) hacemos hincapié en la importancia que tiene el contexto familiar en el desarrollo del niño. Es una razón de más por las que son tan necesarias las relaciones de cercanía entre docentes y familia.

Aunque las funciones de la familia y los docentes sean diferentes, son complementarias y necesarias para caminar juntas hacia objetivos comunes. Ello nos encamina a establecer vías comunicativas y participativas de forma que las familias sean tenidas en cuenta y formen parte de los procesos de toma de decisiones (Simón *et al.*, 2016). Es una necesidad la participación de las familias en la escuela inclusiva (Ainscow *et al.*, 2006; Vigo, Dieste & Julve, 2016), para que reciban la información precisa acerca de la participación y ésta se de, es fundamental dar a conocer todas las vías de participación posibles (Michavila & Parejo, 2008). Por ello, también participación y comunicación van de la mano.

Como dicen los autores Jordán *et al.* (2002) es necesario “cuidar la acogida afectiva, personal y cotidiana de las familias” (p. 110). Se añade también como fundamental, establecer este tipo de acogida tanto a las familias y alumnado como docentes de nuevo ingreso. Los autores inciden que para apreciar la convivencia en la diversidad el “otro ha de ser acogido afectivamente, reconocido y valorado como alguien significativo de un nosotros común” (p. 109).

Como vemos, la participación debe ir más allá de las paredes de la escuela, no se puede desvincular de su propio contexto. Generar un sentimiento de pertenencia hacia la comunidad es fundamental para que se de una participación que trascienda los aspectos individuales (Andrés & Giró, 2016). Para generar este sentimiento de pertenencia a la comunidad es indispensable llevar a cabo un análisis de la realidad que vive cada centro y su contexto (Unesco, 2008; Booth & Ainscow, 2015). Por lo tanto, se deben estrechar lazos afectivos y emocionales para general vínculos con el entorno y la realidad social más allá de las paredes de la escuela, de esta forma se podrá trabajar junto con y para la comunidad (Marchioni, 1989; Jordán *et al.*, 2002; Traver *et al.*, 2010; Andrés & Giró, 2016). Berroeta *et al.* (2015) afirman que cuando “no hay conexión emocional de las personas a los lugares, éstas no suelen estar lo suficientemente comprometidas para trabajar con los vecinos e instituciones locales en el mejoramiento de su entorno” (p. 54). Por lo que estrechar vínculos entre docentes y comunidad es imprescindible, desconocer el entorno es desconocer a las propias familias y alumnado.

Con todo lo expuesto anteriormente, si por un lado, el profesorado toma una actitud en el aula donde estimule la participación del alumnado. Y, por otro lado, se impulsa a la comunidad escolar en general a participar conjuntamente, no solamente se mejora el interés del alumnado por el aprendizaje y auto concepto de sí mismo, sino que mejora la comunidad en sí al tener en cuenta los intereses colectivos.

Para finalizar este apartado y enlazar con el siguiente, se señala que para que se de esta participación de y en la comunidad, en la que confluyen diversas relaciones, la comunicación es un factor indispensable. Es responsabilidad de la escuela tomar su función como dinamizadora y dar los primeros pasos para favorecer la participación de las familias (Giró *et al.*, 2014; Andrés & Giró, 2016). Para ello, será necesario establecer nuevos

canales de comunicación (Sales, 2012), que alcancen a todos sus miembros para afrontar las dificultades que vayan surgiendo ante las adversidades generadas por los límites de la participación. Todavía sigue siendo un reto para la escuela establecer acuerdos comunes acerca de cuáles son las funciones y responsabilidades participativas que competen a cada miembro de la comunidad escolar.

2.5. COMUNICACIÓN

La palabra comunicación deriva del latín "*communicatio*" que significa compartir, participar en algo o poner en común. Partimos del concepto de comunicación entendida como un conjunto de procesos en los que se intercambia información.

Venimos viendo a lo largo del relato como la comunicación es un elemento indispensable para la participación de y en la comunidad, también en las relaciones con las demás personas.

Para que la comunicación se establezca no solamente es necesario manejar y compartir los mismos códigos comunicativos, sino que para producir el intercambio de la información también es necesario compartir el conjunto de reglas que se siguen. Todo ello, se dirige hacia el fomento del diálogo, la reflexión compartida y el intercambio de experiencias entre personas de diferentes sistemas culturales y sociales (Contreras, 1994; Leiva & Márquez, 2012; Sales, 2012). Esto supone un acercamiento entre culturas para poder encontrar puntos en común. Por lo tanto, se ha de implicar a toda la comunidad educativa y velar para que la comunicación fluya entre todas las personas que la integran de una manera bidireccional (Andrés & Giró, 2016) desde valores de solidaridad y respeto. Varios autores la denominan comunicación intercultural (Abdallah-Preteille, 2001; Aguado, 2003; Essomba, 2006; Leiva, 2010; Sales, 2012). En este quehacer los docentes son pieza clave, es necesario saber aproximarse a las familias y al alumnado teniendo en cuenta sus posibilidades comunicativas, potenciando los múltiples canales de comunicación y promoviendo una comunicación que sea cercana y sencilla al alcance de todas las personas (Collet & Tort, 2013).

Según Leiva y Márquez (2012), la comunicación intercultural debe facilitar la interacción entre las partes e implica desarrollar habilidades para la escucha y la comprensión de diferentes posturas culturales. Para ello, los autores proponen un conjunto de indicadores:

- La comprensión crítica de la propia cultura y la de los demás.
- La conciencia de la validez y coherencia de culturas diferentes a la propia, y su desarrollo en contextos sociales diversos.
- La adquisición de habilidades comunicativas para mantener y consolidar relaciones interculturales eficaces y positivas.

- La identificación de pautas conductuales y de comunicación que susciten o puedan provocar situaciones de discriminación o prejuicios culturales.
- La demostración de conocimientos, características y códigos básicos empleados en las diversas culturas.
- La manifestación de habilidades de adaptación y de confianza al abordar cuestiones escolares de desigualdad, prejuicio, desencuentros y conflictos. (p. 89)

Por lo tanto, de nuevo se señala a la comunicación como uno de los recursos esenciales de la escuela inclusiva, tanto para la valoración de la diversidad como para que la participación se de. Es imprescindible contar con buenos y diversos canales de comunicación entre los miembros de la comunidad para que ésta alcance a todos, para que se sientan todas las personas incluidas en las dinámicas escolares, se favorezca la participación y se fortalezca el sentido de comunidad (Giró *et al.*, 2014; Andrés & Giró, 2016).

Solamente estrechando los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y estableciendo relaciones comunicativas de confianza, solidaridad y respeto se podrían trascender aspectos para caminar hacia una educación inclusiva (López Melero, 2012; Parrilla y Sierra, 2015). Por lo tanto, es necesario mantener una comunicación fluida bidireccional entre docentes, entre alumnado, entre familias, entre docentes y familias, entre docentes y alumnado, entre escuela y entorno.

Leiva (2008) menciona en uno de sus trabajos cuatro miradas que existen desde el punto de vista del profesorado. Para conseguir un enfoque humanista o reflexivo del docente hacia su alumnado y familias se defiende una comunicación auténtica y empática. Sin embargo, es común ver cómo en la sociedad se generan interpretaciones, malentendidos, se produce desinformación, se extienden los corrillos, críticas, etiquetas... También es frecuente la sobreenformación cuando el diálogo que se genera es acerca de otras personas. La escuela también es escenario de todo ello y, en ocasiones, que la comunicación sea cercana, basada en la confianza, la solidaridad, en el reconocimiento mutuo y como comentaba Leiva (2008) auténtica y empática, se convierte en un reto.

En esta cotidianidad se utilizan las etiquetas de manera natural entre determinados grupos de docentes o familias, estas dinámicas interfieren en las relaciones frenando la valoración de la diversidad. Desde esa falta de reconocimiento y devaluación personal, cultural, social, familiar... es difícil construir relaciones afectivas que permitan una escuela inclusiva (Jordán *et al.*, 2002).

Por ello, es imprescindible tanto una transformación personal como una transformación comunitaria si lo que se desea es caminar hacia una escuela inclusiva. Esto desemboca de nuevo en la necesidad de trabajar en equipo para reflexionar acerca de las necesidades y los valores de convivencia y cómo ha de ser la comunicación en esa convivencia.

2.6. LIDERAZGO INCLUSIVO

Según Essomba (2006) el liderazgo inclusivo “debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción” (p. 125). Se enfoca en el equipo directivo para recordarle que “no solamente es agente activo de una institución sino también de una comunidad de referencia, a la cual presta servicio mediante su ejercicio profesional” (p. 125). Como comenta el autor, es habitual que los equipos directivos se hallen más enfocados en cuestiones administrativas que en cuestiones de creación de vínculos entre los miembros de la comunidad, lo que debería transformarse. Si estas comunidades educativas se ven sobrecargadas de gestiones y poco lideradas (Murillo, 2006), pueden sentirse consumidos en tiempo y energía lo que acaba perjudicando a su conjunto (Venegas, 2009).

Para encaminarse hacia una escuela inclusiva el liderazgo que se necesita es aquel que facilita la participación y se basa en valores de respeto, valoración de cada uno de sus miembros, justicia social y equidad (Murillo *et al.*, 2010; González, 2008; Vigo *et al.*, 2019). Para otros autores este liderazgo no necesariamente ha de recaer en el equipo directivo, sino que este puede ser compartido con el equipo docente de manera comprometida (Gron, 2003; Ainscow, 1999; Lipsky & Gartner, 1996; Wrigley, 2007). Estas transformaciones suponen un aprovechamiento de las competencias de cada integrante. Además, compartiendo el liderazgo y tomando decisiones conjuntas se favorece un ambiente de trabajo colaborativo, de reflexión, de intercambio de experiencias y, se puede generar un clima de confianza y respeto y se aumenta la capacidad para resolver posibles dificultades que surjan (Parrilla & Daniels, 1998; Murillo, 2006; López Melero, 2012; Parrilla & Sierra, 2015).

Según Marchesi (2000) el liderazgo que se establezca debiera facilitar la participación de toda la comunidad en proyectos comunes. En esta línea Arnáiz (2012) añade que cada miembro ha de atender sus responsabilidades como pieza irrenunciable del puzzle de tal forma que cada docente debiera convertirse en persona crítica y tomar decisiones constructivas en su quehacer cotidiano, ejerciendo su propio liderazgo con responsabilidad (Uribe, 2005) y así, que también las familias y el alumnado asuman un rol más activo en la escuela teniendo en cuenta sus propias necesidades (Barrientos-Piñero *et al.*, 2016). Siempre favoreciendo los objetivos delimitados por el grupo al servicio de la comunidad educativa.

La elección de un liderazgo inclusivo que facilite el trabajo colectivo y posibilite que la comunidad se transforme no solamente dependerá de la distribución de tareas o responsabilidades, sino que implicará una nueva forma de mirar y hacer desde la comunidad (Murillo, 2006). Algunos autores señalan la necesidad de ser flexibles para poder cambiar de tipo de liderazgo y adaptarse a las estrategias que mejor puedan funcionar en el momento oportuno (Harris & Chapman, 2002; Muijs *et al.*, 2007).

Otros autores relacionan con la escuela inclusiva ciertas acciones o características de las personas que establecen liderazgo, por ejemplo: las personas que lideran asumen riesgos, invierten en las relaciones, se muestran accesibles, reflexionan, colaboran, tienen intención de consecución de objetivos, entre otras (Villa *et al.*, 1992).

Al igual que la comunicación es un recurso esencial para la participación, en el liderazgo sucede lo mismo, es a través de ella que las personas establecen diálogos para liderar conjuntamente.

Recordemos que las escuelas están al servicio de la sociedad, como tal, es deber de las escuelas conocer las necesidades de las comunidades a las que sirven para atender a su alumnado (Vigo & Dieste, 2017). Todo ello, desde la calidez para ofrecer una educación de calidad (Venegas, 2009). Para ello, es necesario recordar la necesidad de las transformaciones de actitudes y valores del profesorado (Arnáiz, 1996, 2003; Sales *et al.*, 2001; Booth, 2006; Escobedo, 2016) y así, desarrollar relaciones efectivas y afectivas con las familias. El liderazgo que se establezca será pieza clave y elemento esencial para construir relaciones cercanas, de respeto y de confianza (Calvo *et al.*, 2016; López Melero, 2012; Parrilla & Sierra, 2015).

Se trata de encontrar un equilibrio donde el liderazgo que se establezca sea de reconocimiento y respeto hacia la individualidad sin perder de vista los objetivos comunes que sostenga la comunidad educativa. Para conseguirlos, también el liderazgo debe ofrecer soporte a las transformaciones que surjan en su comunidad (Ainscow, 2001; Venegas, 2009).

Traver *et al.* (2010) inciden en un liderazgo compartido que se asocie más con el compromiso educativo en la comunidad, “con el mundo y la vida, con los sueños colectivos y con el cambio. ¡Liderazgo, sí!... pero educativo” (p. 112). También los autores señalan la necesidad de aprender a liderar proyectos conjuntamente, de lo contrario, algunas personas podrían depender de aquellas que liderasen.

Si lo que se desea es caminar hacia una escuela inclusiva será necesario establecer un liderazgo también inclusivo, que comprometa a toda la comunidad escolar y se encamine hacia propósitos colectivos con corresponsabilidad.

2.7. ESCUELA INCLUIDA EN EL TERRITORIO

Si tomamos en cuenta todo lo anteriormente expuesto acerca de la pedagogía sistémica y, siguiendo a Wigdorovitz (2008) estaríamos enfatizando con este titular una inclusión sobre lo ya incluido. Sin embargo, en este apartado lo abordaremos desde el marco de la escuela inclusiva basándonos en (Traver *et al.*, 2010; Sales & Moliner, 2020; Traver *et al.*, 2018; Sales *et al.*, 2018; Sales *et al.*, 2019).

Si hablamos de escuela inclusiva necesitamos vincularnos al territorio, si la escuela vive de espaldas a este es imposible que entonces sea inclusiva.

El entorno físico, social y cultural es otro ente con su propia vida que nutre al alumnado y familias. Es imposible cerrar los ojos a esa realidad o realidades que viven del otro lado de las puertas de la escuela, porque al mismo tiempo ese territorio penetra en el aula a través del alumnado. Cerrar los ojos a esa realidad, sería cerrar los ojos al alumnado, sus familias y la comunidad

La escuela necesita una red de vínculos. Tal y como apunta Marchioni (1989) para el proceso inclusivo es preciso generar vínculos entre las personas que habitan el mismo territorio y comparten intereses comunes, aunque estos sean mínimos. Es con la creación de estos vínculos de calidad entre docentes, alumnado, familias y entorno con los que el alumnado aprende.

Así, sin una escuela contextualizada (...), sin una red de vínculos significativos entre los docentes, los menores, los progenitores y el entorno..., la escuela y aquello que se ha de aprender será siempre visto y vivido como algo ajeno, reificado o incluso, como una amenaza para una parte de los alumnos y las familias. (Collet & Tort, 2013, p. 65)

Como vimos a lo largo del relato, son varios los autores que defienden una escuela inclusiva vinculada a su territorio (Essomba, 2006; Traver *et al.*, 2010; Moliner *et al.*, 2017; Traver *et al.*, 2018; Traver *et al.*, 2019; Booth & Ainscow, 2015; Beach, 2019; Marchioni, 1989; Jordán *et al.*, 2002; Andrés & Giró, 2016). Para conocer y comprender al alumnado y a sus familias, hay que dar un paso más allá de las paredes de la escuela y conocer, comprender y hacer partícipe al entorno en el que esta se halla. No se puede transformar una escuela en inclusiva si esta vive de espaldas a su territorio.

Teniendo en cuenta que la escuela se ancla y vincula a su territorio, conocer su entorno para trabajar con él se convierte en una necesidad y, como hemos ido viendo, docentes, alumnado, familias y comunidad han de compartir proyectos que impliquen criterios educativos comunes, "defender la educación como el corazón de un proyecto colectivo que impregne el conjunto del tejido social" (Vila, 1998, p. 193).

Siguiendo a Marchioni (2013), tomaremos en consideración tres elementos a la hora de hablar de territorio: las barreras, la visión general y global y, los espacios de encuentro. Por un lado, nombrar cómo las barreras físicas como pueden ser carreteras, ubicaciones geográficas u otras, "crean barreras sociales, culturales, económicas e incluso psicológicas" (p. 95). Observamos cómo estas barreras pueden ocasionar que vivir en un territorio determinado pueda considerarse de por sí, un territorio marginado.

Por otro lado, según el autor es necesario ampliar la mirada más allá del contexto inmediato para también obtener una visión amplia del territorio y no caer en una visión estigmatizada por estereotipos.

Por último, es fundamental dinamizar los espacios y tiempos de encuentro para fomentar la participación de y con la comunidad. Muchas de las relaciones se gestan en la calle, en el bar y, en otros espacios públicos como, por ejemplo, locales de asociaciones o polideportivos. Estos espacios se convierten en elementos imprescindibles para promover una participación activa de la ciudadanía. Debido a la institucionalización de muchos de los espacios públicos es habitual encontrarse con que su uso es exclusivo de un sector de la población. El autor incide en la necesidad de desarrollar o recuperar nuevos espacios de encuentro que favorezcan los procesos comunitarios. La escuela formaría parte de uno de esos espacios públicos.

Así, la escuela se reconstruye en sus culturas y prácticas educativas desde una participación comunitaria y un liderazgo inclusivo.

La participación debe extenderse no sólo al profesorado, lo cual es imprescindible, también al resto de la comunidad educativa: alumnado, familias y, más aún, miembros de la comunidad (asociaciones de padres y madres, de vecinos, otros miembros que deseen colaborar con la escuela, representantes de la administración, etc.), del mismo modo que su proyecto educativo se debe extender a la comunidad. (Guarro, 2005, p. 35-36)

La escuela inclusiva debe hacer frente a varios retos que hemos ido nombrando. Para atenderlos, es imprescindible comprender el fenómeno desde su globalidad (Marchioni, 2013) y su individualidad. Zygmunt Bauman (2001) nombra el término "glocalización" acuñado por Roland Robertson, para señalar esta idea que une lo global y lo local. Tomando como referencia estas ideas, podemos imaginar una mirada de águila que se expanda y analice la realidad de la escuela en el conjunto de su territorio. Al mismo tiempo, una mirada de águila que localiza y enfoca aquello que desea conseguir teniendo en cuenta las diversidades que habitan no solamente en el contexto, sino las propias de cada ser humano. Por ello ambas miradas son fundamentales para conocer y comprender desde el equipo docente al alumnado, sus familias y al resto de la comunidad.

La escuela incluida en su territorio necesita de redes de apoyo con su entorno como pueden ser otras escuelas, barrios o localidades próximas. La escuela incluida se observa desde esta mirada de águila al conjunto que difumina las barreras entre el dentro y fuera de la escuela. Ésta deja de ser un espacio infranqueable o terreno desconocido para concebirse como algunos autores proponen, otro espacio social de la comunidad (Aguirre *et al.*, 2014; Marchioni, 2013; Woods, 2005, 2006).

“La inclusión es mucho más que una delimitación conceptual. Es probablemente un viaje sin fin” (Leiva & Gómez, 2015, p. 188).

Capítulo 3.

LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA

3.1. INTRODUCCIÓN

Mis abuelos fueron campesinos y uno de ellos también pastor. Desde muy joven conducía el rebaño de ovejas desde Aragón hasta tierras murcianas. Anteriormente, también sus padres habían trabajado las tierras y se habían dedicado al pastoreo, y sus abuelos, y sus bisabuelos... Desde que yo era pequeña recuerdo a mi abuelo decir que todas las tierras que abandonó en el pueblo no valían nada. Aquellas tierras que dieron de comer a tantas generaciones que me dieron vida dejaron de tener valor económico.

Al igual que él, un gran número de población española tuvo que emigrar hacia nuevas oportunidades laborales. El pueblo de mis abuelos se fue vaciando hasta que solamente quedó una familia, panorama similar a nivel nacional. En el transcurrir de los años me he encontrado muchas otras voces que recuerdan lo que esas tierras ya dejaron de valer. A ellos, que se criaron durante la guerra y posguerra en aquellos campos, en sus últimos años de vida les costaba o les cuesta interiorizar que a día de hoy aquellas tierras se consideren lugar exótico y reclamo del turismo.

El campo, lugar de sosiego, de tranquilidad, lugar de descanso y desconexión de los tormentos que acechan las ciudades. Las ansiadas vacaciones en el campo, las conversaciones con las personas mayores que preguntan de quiénes somos hijas o nietas para encontrar parentescos. Aire limpio, saludable. Los recuerdos de andar en bicicleta, de andar descalzas por la hierba, de entrar en los establos a abrazar a los corderos, de darles de comer, de pisar mierdas, de oler a estiércol, de jugar con el barro, de llegar a la casa plagadas de pulgas tras habernos metido a jugar en los corrales, de construirnos cabañas, bañarnos en el río. Libertad. Recuerdos idílicos de vacaciones muy lejanos de lo que fue realmente la vida en el campo para nuestros abuelos. Quizás recuerdos no tan lejanos de lo que ahora es un día a día en algunas zonas rurales, pero quizás sí igual de lejanos para esos entornos rurales que se han transformado por completo y dejaron atrás la agricultura y la ganadería. La realidad del entorno rural es muy diferente para quienes viven de continuo a quienes solamente lo hacen por un tiempo. Nosotras, solo estábamos de paso, disfrutábamos del verano o vacaciones de pascua, más nunca de continuo, nunca tuvimos allí un difícil invierno.

En los últimos años, el idilio rural atrae a nuevos turistas, en ocasiones se convierten en nuevos vecinos. Algunas personas saben muy bien a lo que van. Otras, pasado un tiempo, se dan cuenta que ese idilio no corresponde con la realidad, no se acostumbran a ruidos de campo. Quizás les molesta el canto del gallo o los gritos de los niños jugando en la calle o quizás esos silencios penetrantes. Parecía que el campo les ofrecía una oportunidad de renovarse. Después de un tiempo, algunos de aquellos no encuentran ese idilio rural con el que habían soñado y regresan a sus orígenes. Otros, los menos, sí disfrutan felizmente de ese cambio de la ciudad al campo. En este ir y venir de población la escuela queda perpleja, expectante de las nuevas familias que llegan o de las que se van porque en ocasiones, solamente un niño o una niña puede hacer cambiar el destino de la misma.

El mundo está en constante transformación, el medio rural también. Por ello, en la actualidad ya quedó obsoleta la vinculación del término "rural" únicamente con una actividad agraria o ganadera (aunque a día de hoy siga siendo un pilar importante en muchos contextos). En la actualidad, el medio rural también se vincula a naturaleza, turismo rural, calidad de vida, vivienda residencial (Sepúlveda & Gallardo, 2011). Resulta confuso poder definir qué corresponde a lo rural en una realidad compleja, heterogénea y en constante cambio (Abós, 2020).

No puede existir una sola definición que enmarque lo rural de manera generalizada ya que las zonas rurales son muy diversas dependiendo de sus ubicaciones geográficas entre países (San Miguel, 2005). No es lo mismo definir la ruralidad de una zona de España económicamente desarrollada que definir la ruralidad de una zona de las montañas de Chiapas en *México*. El concepto del mundo rural varía. Este trabajo se enfoca en la zona rural española, concretamente en la provincia de Castellón límite con la provincia de Teruel, como veremos en la descripción del contexto. Este marco teórico se aproxima todo lo máximo posible a dicho contexto.

En un principio fue práctico definir lo rural como diferente de lo urbano, pero con el paso del tiempo hacerlo de esta forma quedó obsoleta. Han sido muy variadas sus definiciones. Como veremos, algunas se acercan a aspectos más cuantitativos como se señaló en la legislación española y otras, como la definición propuesta por la Comisión de las Comunidades Europeas, se acerca más a aspectos cualitativos como sistemas de utilización de la tierra u otros sectores productivos.

Tomamos como referencia ambos criterios mencionados para ofrecer una ligera idea de cómo se aproxima al concepto del medio rural desde connotaciones cuantitativas y cualitativas. En concreto, en la Ley 45/2007 para el desarrollo sostenible del medio rural se recogen las siguientes definiciones vinculadas a números: En primer lugar, el Medio rural es "el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales (...) que posean una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a los 100 habitantes por km²". En segundo lugar, la Zona rural es el "ámbito de aplicación de las

medidas derivadas del Programa de Desarrollo Rural Sostenible regulado por esta Ley, de amplitud comarcal o subprovincial, delimitado y calificado por la Comunidad Autónoma competente". Y, en tercer lugar, el "Municipio rural de pequeño tamaño es el que posea una población residente inferior a los 5.000 habitantes y esté integrado en el medio rural" (Ministerio de España, 2007).

Por otro lado, la Comisión de las Comunidades Europeas (1988) comenta que:

(...) el mundo rural abarcaría aquellas zonas y regiones donde se llevan a cabo actividades diversas e incluiría los espacios naturales y cultivados, los pueblos, villas, ciudades pequeñas y centros regionales, así como las zonas rurales «industrializadas» de dichas regiones. Pero la noción de mundo rural no implica únicamente la simple delimitación geográfica. Evoca todo un tejido económico y social, con un conjunto de actividades de lo más diverso: agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercio y servicios. Sirve de amortiguador y de espacio regenerador, por lo que resulta indispensable para el equilibrio ecológico al tiempo que se ha convertido en un lugar privilegiado de reposo y de ocio. (p. 15)

La gran diversidad encontrada en los medios rurales da pie a diferentes propuestas de clasificación. Como comentan los autores Castellano-Álvarez *et al.* (2019), algunas se basan en la proximidad a grandes núcleos urbanos, otras en la densidad de población, infraestructuras de comunicación, dificultades físicas, sensibilidad medioambiental, desventajas socioeconómicas o acceso a servicios...

Sin embargo, aunque no se establezcan acuerdos para definir de manera general la ruralidad, sí ha habido unos indicadores comunes que durante años han estigmatizado al medio rural como:

- Déficit de infraestructuras, equipamientos y servicios comunitarios como centros sanitarios, culturales, educativos...
- Aislamiento físico. Comunicación y accesibilidad deficientes.
- Escasa rentabilidad de los sectores productivos.
- Desempleo o insatisfacción profesional entre los jóvenes.
- Regresión y envejecimiento de la población.
- Sensación de marginación económica, social y cultural.

Quizás, parte de esta cosmovisión hacia el mundo rural es herencia de la perspectiva urbanocéntrica, la cual ha producido prejuicios y estereotipos negativos durante mucho tiempo, demasiado (Feu, 1998). Sabemos que el mundo rural es mucho más que lo descrito en indicadores.

Se coincide en que las zonas rurales todavía tienen muchas deficiencias a subsanar. Factores como la despoblación, la emigración que sigue siendo menor que la inmigración, o la falta de infraestructuras y servicios que hacen que la vida en las zonas rurales no sea tan sencilla. Si es cierto que cada vez el medio rural deja de ser opuesto al urbano para convertirse en complementario (Popkewitz, 1998; Castellano-Álvarez *et al.*, 2019), será necesario actuar para que esas zonas rurales que rozan los límites de la marginalidad y exclusión, trasciendan esta línea y conseguir realmente que sus habitantes tengan las mismas oportunidades, ya que como señalan los autores Luzón y Sevilla (2015) "existe una gran distancia entre los derechos que se reconocen a todas las personas y la realidad socioeconómica en la que viven" (p.34).

De lo contrario, seguir poniendo el foco de atención en la separación y en la contrariedad es seguir fomentando un discurso en el que se enfatizan las diferencias en lugar de los aspectos que unen y se tienen en común para construir conjuntamente. En palabras de Popkewitz (1998) "educación urbana y rural son palabras históricamente vinculadas con sistemas específicos de razonamiento que diferencian y separan al niño y al docente *urbano y rural* de los otros" (p. 22).

Al igual que veíamos en el marco teórico de la escuela inclusiva, que las diferencias no sirvan para señalar y encallarse en la exclusión, que sean el motor y el punto de partida para la reconstrucción de nuevas maneras de pensar y hacer. Repensar y rehacer nuevas formas de enseñanza-aprendizaje donde absolutamente todo el alumnado, familias y comunidad tengan cabida. También en la escuela rural las administraciones y ayuntamientos desempeñan un papel importante (Jiménez, 2019). Sería necesario reconsiderar el dejar de ahogarlas con documentos burocráticos que impiden, entre otras cosas, el aprovechamiento total del territorio como recurso imprescindible.

Sea como fuere, reflexionar acerca del futuro de la educación en el mundo rural es tarea compleja. La escuela depende del número de alumnado y éste depende del asentamiento de la población y, para conservar zonas rurales es necesario emprender acciones que lo garanticen. Lo que implica no solamente a las políticas educativas y administrativas, sino a otras políticas como las económicas, territoriales, sociales... a todo el Gobierno y a la sociedad (Sepúlveda & Gallardo, 2011; Payaró, *et al.*, 2006).

El futuro del mundo rural es incierto y complejo de abordar. Sin embargo, autores como Boix (2003) comenta: "es muy probable que el futuro del mundo rural se desruralice (que las actividades propias del primer sector pierdan importancia) pero no por ello tienen que desaparecer las formas de interacción que le son propias" (p. 1). Según Feu (1998) el mundo rural está influenciado por otras estructuras y desde un zoom mayor, se observará cómo el mundo rural está integrado en un todo en constante transformación. Esta transformación nos afecta a todos y es tarea de todos atenderla, por lo tanto, requiere de

un compromiso por parte de la sociedad global (Sepúlveda & Gallardo, 2011; Payaró *et al.*, 2006).

La sociedad en general tampoco debiera permanecer impasible puesto que del deterioro poblacional en zona rural depende la destrucción del medio rural (bosques, incendios, calidad del aire y del agua, pérdida de suelo, calidad de los alimentos...) con repercusiones ambientales, sanitarias, económicas y sociales para toda la sociedad. (Santamaría, 2012b, p. 4)

Para finalizar esta introducción tomaremos como referencia la definición de Boix acerca de la escuela rural:

Entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (Boix, 2004, p. 13)

3.2. BREVES RESEÑAS HISTÓRICAS. Apuntes acerca de la escuela rural en España y en el Alto Palancia

Tras la dictadura de Primo de Rivera, la llegada de la Segunda República supuso un cambio en la política educativa. En este breve período de tiempo la política educativa republicana hizo grandes esfuerzos para acabar con el analfabetismo intensificando el proceso de escolarización y alfabetización y, aumentando el número de construcción de escuelas (Santamaría, 1996; López Blay, 2017). Hizo hincapié en las misiones pedagógicas y en la renovación pedagógica apostando por la pedagogía activa (Soler, 2008). Los inspectores, cubrían un rol de acercamiento a la escuela y al maestro para "incentivar la innovación y la renovación metodológicas" (López Blay, 2017, p. 87), dejaba su función de asesor externo para trabajar junto al maestro. Se hacía especial hincapié en que dicha función inspectora se ejerciese desde la cercanía y no como figura de autoridad. Se les encomendó entre otras cosas, la organización de los Centros de Colaboración Pedagógica donde podrían reflexionar y poner en práctica junto con otros maestros, nuevas prácticas innovadoras.

Dichos Centros tuvieron gran relevancia, ofrecían el marco ideal para crear redes de apoyo entre las maestras y maestros de diferentes localidades. Se buscaba que el número de maestros que lo formasen fuera reducido para que las relaciones entre ellos fuesen más estrechas y de cercanía. Esta cercanía también les permitía profundizar en las necesidades de cada zona en particular y promover actos públicos para difundir la cultura popular entre

los pueblos (López Blay, 2017). Queda constancia del compromiso y de las prácticas innovadoras que se llevaban a cabo, reflexiones conjuntas, trabajo colaborativo no solo entre docentes sino entre estos y las familias. Se ponían en práctica técnicas de Freinet, metodologías de María Montessori y otras propuestas de otros referentes educativos como Decroly, Froebel o Cousinet. Se centraron en educación en valores como educación para la paz o ciudadanía democrática como prevención de conflictos (López Blay, 2017; Soler, 2008).

Todo ello, deja entrever la responsabilidad del quehacer docente y el entusiasmo por innovar en pedagogías activas que se aproximasen a la realidad del medio. Muchas de las propuestas educativas que se promueven en la actualidad como innovadoras ya tenían lugar en la Segunda República, incluso antes. Aunque no siempre fue así, también como señala el autor, se encontraban maestros con metodologías poco estimuladoras que incluso "tendían a ridiculizar el mundo rural, a despreciar la cultura rural y todo lo que le rodeaba" (Feu, 2004, p. 3)

No está de más reconocer y dignificar desde aquí a todas aquellas maestras y maestros que aportaron su grano de arena y dejaron huella en los corazones del alumnado por sus preciadas labores educativas. Maestros que quedaron invisibilizados y acallados como otras tantas metodologías y prácticas, con la llegada del franquismo (Soler, 2008).

En los años sesenta, la introducción de nuevas tecnologías e infraestructuras hizo innecesaria mucha mano de obra en las zonas rurales. El mundo rural no pudo competir con las grandes producciones. Esto hizo que el número de agricultores descendiera y como consecuencia se produjo una emigración hacia poblaciones más grandes. A parte de que el sector industrial, precisaba de más mano de obra (Feu, 1998). Todo ello repercutió en la demografía y consecuentemente todo ello afectó a las escuelas rurales.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, más conocida como la Ley de Villar Palasí, se prometió una calidad educativa hacia todo el alumnado. Bajo esta afirmación de lograr una educación de buena calidad y la igualdad de oportunidades para los escolares rurales se consiguió distorsionar la imagen de la escuela rural, enfatizando la mala calidad de esta y la necesidad de derivar al alumnado de las zonas rurales a otros centros próximos. De esta forma comenzó un período de concentración escolar. Todo ello, tuvo como consecuencia la supresión de escuelas rurales y la multiplicación de las Escuelas-Hogar (Pérez, 2009). Fue una ley que no ofrecía cohesión, vinculación, reconocimiento ni mucho menos arraigo, ni hacia la escuela rural ni hacia su medio rural (Santamaría, 2012a; López Blay, 2019).

Para justificar las concentraciones la administración utilizaba varios argumentos sin nombrar la situación económica:

- a) mejores condiciones de los centros (instalaciones, recursos didácticos...)
- b) mejor organización de la enseñanza (cada alumno irá con otros de su nivel...)

- c) mejores condiciones de desarrollo psicosocial para los niños (van con otros de su edad)
- d) profesorado especialista en las escuelas grandes para mejorar la formación de los niños. (Santamaría, 2012a, p. 5)

Esta Ley provocó en la comarca del Alto Palancia (Castellón) un movimiento bastante desesperanzador para la escuela rural. El déficit importante de infraestructuras, el aumento de centros incompletos, la inestabilidad del profesorado y el alto índice de alumnado transportado distorsionaba todavía más la imagen peyorativa que se había creado de la escuela. A partir del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de abril se desarrolló el Programa de Educación Compensatoria, la Administración educativa del momento declaró a esta zona como Zona de Acción Educativa Preferente (en adelante ZAEP) (López Blay, 2019). Fue a partir de entonces cuando comenzaron a llegar importantes recursos materiales, humanos y de formación. Sin embargo, lo que se reclamaba desde las propias escuelas rurales de la zona del Alto Palancia era un plan que pudiera sostener por sí solo a corto o medio plazo, las deficiencias y dificultades y así, conseguir dejar la calificación de ZAEP. Por lo tanto, profesores de la zona comenzaron a movilizarse para reformular el programa y conseguir una eficacia mayor que pudiera liberar a la zona del Alto Palancia del estigma de ser considerada ZAEP (López Blay, 2019).

Fue también a principios de la década de los ochenta cuando comenzó una sensibilidad compartida hacia la situación que vivían las escuelas rurales del país. Un congreso que tuvo lugar en Barcelona y después, en 1984 tuvieron lugar en Salamanca las primeras jornadas acerca de la situación que vivían las escuelas rurales. Más tarde, en 1986 las segundas jornadas en La Rioja. Ambas con carácter estatal. Mientras tanto, en diversas zonas de España se empezaban a dar las primeras movilizaciones (López Blay, 2019).

En el Alto Palancia coincidió un grupo de maestros activo "pertenecientes al movimiento de renovación pedagógica, que impulsó la celebración de numerosas actividades de formación y de reflexión crítica sobre la situación de la escuela rural de la comarca" (López Blay, 2019, p. 251). Tuvieron lugar las primeras jornadas provinciales de la Escuela Rural los días 15, 16 y 17 de febrero de 1985 organizadas por la Escuela de Verano del Alto Palancia. Previamente, el 22 de enero hubo una jornada de trabajo entre escuelas unitarias y centros receptores promovida por la Inspección y el Centro de Recursos del Alto Palancia (el equipo de educación compensatoria). En dichas jornadas se trató la situación que dejaron las políticas económicas de los años sesenta como el número elevado de escuelas unitarias (su aislamiento, mala infraestructura, la falta de recursos, la inestabilidad del profesorado...), se dieron a conocer diferentes experiencias de las zonas contiguas y se reflexionó acerca de aspectos pedagógicos, organizativos y políticos (Centro de recursos, 1985).

Paralelamente al trabajo conjunto que empezaron a desempeñar los equipos docentes de la zona, muchas familias también comenzaron a rechazar las políticas de concentración escolar y la calidad que estas habían prometido. Todo este descontento impulsó acciones para evitar el desarraigo del alumnado hacia sus municipios de origen. Así pues, motivados por las jornadas a nivel nacional y por el propio movimiento que se generaba tanto a nivel de la Comunidad Valenciana como en el Alto Palancia, un grupo de maestros y maestras comenzaron a planificar durante el curso 1985/1986 un proyecto de zonalización educativa para los pueblos de Azuébar, Chóvar, y Sot de Ferrer. Dichos pueblos se ubicaban relativamente cerca y ya habían realizado tareas conjuntas como las de elaborar materiales, presentación de memorias y programaciones. Sin referentes previos en los que inspirarse debido a que no existía algo similar en la Comunidad Valenciana, se le acuñó el nombre de Colegio Público de Unidades Dispersas reclamando a la legislación la contemplación de las situaciones diversas que se vivía en algunas escuelas. Continuaron trabajando como un único colegio público mientras aparecía un marco legal que lo sostuviese. Dedicaron muchas horas a la reflexión, al consenso, a la planificación conjunta ya que como señala uno de los maestros “tuvimos que repensarlo casi todo; incluso, algunas veces, tuvimos que inventarlo” (López Blay, 2019, p. 254). Siempre tuvieron presente no solamente la participación del alumnado de manera cooperativa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la participación con la comunidad y el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia a una misma comunidad educativa. Finalmente, todo ello sirvió a la Administración para elaborar una legislación que amparase el funcionamiento no solamente de dicho centro, sino de otros. Esto tuvo sus consecuencias, por un lado, se le otorgaba al proyecto de Colegio Público de Unidades Dispersas y a la escuela rural en general, el reconocimiento merecido por el desarrollo, su puesta en práctica y funcionamiento durante todos esos años al margen de la legalidad. Por otro lado, convertirlo en un modelo legislativo lo transformó en un proyecto hermético y encorsetado. Se dejaba de contemplar la singularidad de cada escuela rural y sus múltiples diferencias entre ellas. Las escuelas rurales son diversas (Vigo & Beach, 2018) y el modelo de zonalización que resultó muy válido para una situación determinada se terminó generalizando a nivel legal, peligro del que ya avisaron dichos maestros (López Blay, 2019). Así apareció en la Comunidad Valenciana el primer CRA (tal y como se llamaría a día de hoy) antes que surgiera la normativa que lo enmarcase legalmente.

En la Comunidad Valenciana, no fue hasta la Orden de 15 de mayo de 1997, que se reguló la constitución de los colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria por parte de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Desde dicha legislación no ha habido modificaciones que se hayan adaptado para ofrecer solución a la situación que viven las diversas escuelas rurales en la actualidad. Como hemos visto, el origen del CRA en la Comunidad Valenciana se encuentra en la experiencia que relatamos de Azuébar, Chóvar y Sot de Ferrer en 1986 y la cual fue para dar cobertura a una situación muy concreta. Dicha legislación surgió a raíz de esta experiencia, el hecho de que esta legislación acabase

generalizándose fue un peligro del que alertaron. Como señala Santamaría (1996): "De nuevo se legislaba desde la ciudad para el campo sin considerar la diversidad rural, (...) en definitiva es la misma relación de dominación" (p. 6). Siguiendo un poco esta misma línea Murillo (2020) comenta acerca del protagonismo que se le otorga a los CRAs como la única escuela rural, lo que provoca una invisibilización hacia la misma. Por un lado, porque los CRAs no son la única forma de agrupación ni la única forma de existencia de las escuelas rurales y por otro, porque según el autor estas agrupaciones se alejan del concepto de la escuela de pueblo.

(...) si están en un CRA, sólo existen como unidades dispersas y desenraizadas, no como escuelas de pueblo, sólo son unidades de un colegio artificial que imita a los grandes centros urbanos en su organización y funcionamiento, pero que no tienen sentido en esa realidad, y con los hándicaps de que los "pasillos" son carreteras, en muchos casos largas y complicadas, lo que obliga a un sobreesfuerzo de energías y tiempos a su profesorado; de que las familias y el profesorado no forman parte de la misma comunidad educativa local; de que los Ayuntamientos y las familias pierden su representatividad directa al no existir un Consejo escolar por localidad... Y eso que físicamente siguen ahí: sus niños y niñas, su edificio, sus materiales, sus profes... pero legalmente ya no son escuelas. (Murillo, 2020)

En la actualidad y dependiendo del contexto rural se podrán encontrar diferentes formas organizativas de la escuela rural, aunque el mayor peso recaiga sobre los Centros Rurales Agrupados, siguen existiendo escuelas unitarias o centros incompletos no agrupados. Eso sí, siempre dependientes del número de alumnado para saber si se decide cerrar un aula o mantenerla abierta. Otro factor que posibilita la existencia de algunas de ellas ha sido la inmigración a las zonas rurales. Este movimiento ha posibilitado que escuelas rurales que han estado cerradas durante algunos años se reabran o que gracias a su llegada se sigan manteniendo activas (Feu & Manzano, 2006).

Actualmente, se sigue teniendo una visión desfigurada de la escuela rural. Se sigue creyendo que se trata de escuelas totalmente aisladas, faltas de recursos materiales, humanos y con instalaciones viejas. No siempre es así, cada escuela tiene una situación diferente y es muy difícil poder encasillar a todas en el mismo patrón. Hay escuelas rurales que se sitúan próximas a entornos urbanos y las hay más aisladas geográficamente. Hay escuelas rurales con toda la infraestructura que pueda haber en cualquier otra aula de una escuela urbana y hay escuelas rurales que siguen siendo antiguas y faltas de recursos materiales. También hay escuelas rurales situadas en urbanizaciones acomodadas alejadas de las ciudades. Incluso puede ser, que en un mismo Centro Rural Agrupado las instalaciones de sus aularios sean completamente diferentes entre ellos. En ocasiones, se hayan aularios muy grandes con patio de juegos extenso y en ocasiones los aularios son muy pequeños y no tienen patio exterior o es también muy pequeño. La situación de cada

centro no solamente depende de las Administraciones, sino del apoyo que ofrezcan los Ayuntamientos, éstos son una pieza imprescindible para el funcionamiento del centro y mantenimiento de las instalaciones (Jiménez, 2019). Existen diferentes escuelas rurales, las hay de una sola aula (unitarias) o de dos aulas, incluso hasta cinco (cíclicas), escuelas completas de una o incluso de dos líneas situadas en municipios rurales próximos y de fácil acceso. Las escuelas unitarias y cíclicas se pueden organizar en Centros Rurales Agrupados (CRAs) en la mayor parte de España, Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña. En Teruel, también existen los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) (Feu, 2008).

3.3. DIFICULTADES DE LA ESCUELA RURAL

Parte de las problemáticas de la escuela rural vienen marcadas por políticas discriminatorias. Durante años, las Administraciones han justificado el cierre de aularios y supresión de escuelas con el discurso del derecho de recibir una educación de calidad para todo el alumnado. Según estas, la educación en las escuelas rurales era de mala calidad por lo que este alumnado debía de integrarse a escuelas más grandes de poblaciones cercanas. Durante años se han utilizado falsos mitos (Hamodi & Aragués, 2014; Santamaría, 2012a), y argumentos peyorativos desde la óptica urbana que han degradado y generado distorsión hacia la imagen de la escuela rural haciendo creer que no era ni sigue siendo de buena calidad (Santamaría, 1996, 2014; Herrera & Buitrago, 2015). Es uno de los inconvenientes a los que se enfrenta la escuela rural.

Como señala Feu (2003,) las administraciones se han encargado de “poner un autobús gratis para que los alumnos de un pueblo con una escuela se vayan a otra, no dotar de especialistas necesarios para impartir una educación de calidad, etc.” (p. 93) Todavía la escuela rural se debe liberar de muchas cargas del pasado que hacen que se sitúe próxima a la exclusión.

Ejemplos de leyes como la Ley que citamos anteriormente 45/2007, siguen partiendo de una escuela rural deficiente que necesita más calidad. Desde ahí hasta la actualidad no se ha mejorado la compensación educativa rural, aunque se cite en leyes en la realidad la escuela rural sigue siendo ignorada (Santamaría, 2014; Sepúlveda & Gallardo, 2011).

En la literatura acerca de las escuelas rurales aparecen tres elementos ligados, como señala Bustos (2007) uno de ellos es la deficiente formación inicial que recibe el profesorado para trabajar en escuelas rurales. Por un lado, no está preparado para trabajar en multigrado y por otro, el desconocimiento que el docente tiene acerca del contexto en ocasiones le produce un choque cultural. Se le añade, además, que la escuela rural suele ser el primer destino de los docentes que comienzan su carrera profesional y (Ponce de León *et al.*, 2000), el aislamiento geográfico dificulta la asesoría y el trabajo en equipo (Durston, 1995; Jiménez, 2009). Sin embargo, son las ganas y la motivación de estos

docentes lo que puede llegar a compensar esa falta de formación que han recibido en la universidad más centrada en modelos urbanos, que centrada en la escuela rural (Ruiz & Ruiz-Gallardo, 2017; Abós & Lorenzo, 2019). Otro elemento es la reivindicación, no solamente de recursos humanos y de infraestructura, sino como señala el autor (Bustos, 2007), una reivindicación hacia la esencia de la cultura rural en la escuela rural y ésta como punto clave para atraer población. La ubicación de las escuelas limita la comunicación entre los profesionales que las atienden, si las distancias son lejanas dificultan el establecimiento de vínculos lo que conlleva a un aislamiento profesional (Durston, 1995; Callís *et al.*, 2006). El tercer elemento, el victimismo. La escuela rural ha sido la gran olvidada y poco dotada de recursos, un lastre que todavía persigue a estas escuelas.

Otra de las dificultades con las que se encuentran las escuelas rurales es con la inestabilidad de la plantilla (Torres, 2019). Ese breve espacio - tiempo que pasan algunos de los docentes en estas escuelas se convierte en una desvinculación con el contexto que, aunque no siempre es así, para un alto porcentaje de personal provisional la escuela rural se considera simplemente un lugar de paso. Esta inestabilidad de la plantilla también interfiere en la implicación del docente en proyectos de largo plazo (Bustos, 2007).

El enclave geográfico dificulta en ocasiones el acceso de las nuevas tecnologías, quedando algunas zonas rurales con conexiones limitadas a internet o incluso sin conexión alguna (Bustos, 2007).

A todo ello, se le suma que desde las administraciones se sigue reclamando una serie de documentos con la misma intensidad que a las escuelas urbanas. Esto hace que las escuelas rurales pierdan flexibilidad en su quehacer diario (Callís *et al.*, 2006).

3.4. VENTAJAS DE LA ESCUELA RURAL

Como venimos diciendo, la problemática sirve como punto de partida y motor de arranque, por supuesto que sirve para no obviar la situación y darle la visibilidad que se merece. Sin embargo, motiva al mismo tiempo para no estancarse en ese victimismo y pasar a la acción convirtiendo a éste en ventaja (Bustos, 2007).

La escuela rural puede presumir de cercanía, atención, de un trato mucho más personalizado gracias al número reducido de alumnado que hay en cada aula. Al tratarse en su mayoría de aulas multigrado trabajar con diferentes cursos y niveles posibilita un ambiente rico de diversidad donde el alumnado más mayor puede tutorizar al más pequeño sintiéndose reconfortante y, el más pequeño estimularse con su ayuda. De esta manera se crea un ambiente de complicidad que favorece al colectivo (San Miguel, 2005; Bustos, 2007; Jiménez, 2009). El entorno es un privilegio que posibilita otras dinámicas en

el medio ya que el aprendizaje se puede producir en el entorno natural (Sauras, 1998) y trabajar de cerca junto con la comunidad para encontrar bienes comunes (Abós, 2020).

Otro de los aspectos a destacar es la convivencia que se da entre las culturas más tradicionales de la ruralidad con otras nuevas formas de convivencia y culturas diferentes de los nuevos pobladores (Bustos, 2007). La diversidad cultural también conlleva la necesidad de que asistan a estas escuelas profesionales formados adecuadamente para atender la diversidad intercultural (Bustos, 2007).

Tener un número reducido de alumnado implica una elevada atención por parte del docente, lo que hace que la enseñanza y la atención sea personalizada. El personal docente conoce mucho mejor a su alumnado y a sus familias debido a que las relaciones son más cercanas (Bustos, 2007; Feu, 2008), sin embargo, esta cercanía tampoco garantiza que el docente sea conocedor de su cultura. Las relaciones de cercanía que se gestan entre docentes, alumnado, familias y comunidad favorecen la participación colectiva. Las familias reconocen la labor del equipo docente y les ceden con confianza la formación de sus hijos e hijas. Ante esto, el equipo docente les responde a esa confianza con respeto, transparencia e incentivando la participación de éstas en la escuela como responsabilidad compartida (San Miguel, 2005). Ésta a su vez, favorece a la capacidad transformadora no solo de la propia escuela, sino del medio rural en el que esta se ubica. La escuela se convierte en punto clave para dinamizar la participación y captar las preocupaciones e intereses de las poblaciones locales (Bustos, 2011a). De esta forma las escuelas rurales pueden convertirse en:

extensiones orgánicas de las comunidades (...). Se demuestra que en su supuesta inferioridad existen elementos ricos para la explotación educativa. (...) Es interesante comprobar cómo se llegan a producir aumentos significativos de los rendimientos, disminuciones de los desniveles curriculares y de desequilibrios asociados a la edad-grado a través del desarrollo prolongado de proyectos de participación comunitaria. Bustos (2011a, p. 106)

Es importante destacar que la subsistencia de la escuela rural se puede justificar desde diferentes visiones como puede ser, la de considerarla como herramienta para captar nueva población... Sin embargo, para Feu (1998) ha de justificarse porque:

es un modelo escolar que posibilita la flexibilización y apertura del espacio escolar; que potencia la integración de agentes no especializados en la tarea educativa; que estimula la cultura de participación y la responsabilidad entre el alumnado; que permite la flexibilización de los tiempos y ritmos de aprendizajes; que suaviza las formas de control y disciplina (incluso a veces las democratiza). (Feu, 1998, p. 311-312)

Podemos citar, a modo de síntesis algunas ventajas que reúne la escuela rural. Sin embargo, como ya se comentó anteriormente, es necesario recordar que cada escuela es única, que no todas estas características que se presentan se encuentran en todas ellas, o incluso si se presentan, se pueden presentar de manera muy diversa en cada una. No son las ventajas que describen a todas las escuelas rurales, sino que son algunas de las ventajas que se pueden encontrar. Feu (2008) las resumen en las siguientes:

- Es una escuela pequeña que facilita el trabajo colaborativo, refuerza lazos de solidaridad, promueve las relaciones entre iguales, proximidad entre el alumnado y equipo docente.
- Favorece la experimentación educativa. La escasa formación hace que el docente considere la escuela rural como un laboratorio donde experimentar, innovar y crear.
- Favorece el desarrollo de una pedagogía activa. Al ubicarse en medio del entorno natural, el contacto con la realidad social y natural es muy sencilla y directa.
- Se dota de maestros integrales y en ocasiones polivalentes siendo responsables de más de un nivel educativo. En ocasiones el personal docente ha de hacer de pedagogo, psicopedagogo, orientador, incluso de dinamizador cultural.
- Tiene el alumnado mezclado. Alumnado de distintas edades, niveles y en muchas ocasiones culturas diferentes debido a la población inmigrante nacional e internacional que vive en zonas rurales.
- El maestro ofrece enseñanza individual durante un tiempo limitado. El trato es personalizado y al mismo tiempo el alumnado ha de trabajar de manera autónoma y planificar conjuntamente con el docente las actividades próximas.
- Sistema de enseñanza circular. Entre el alumnado de diferentes edades se complementan, los más mayores pueden reforzar y afianzar conocimientos, los más pequeños se pueden adelantar. Para los más mayores explicar a los más pequeños les reconforta y reconoce y para los más pequeños, que los mayores les expliquen les crea cercanía, estimulación y les posibilita otra forma de transmisión de contenidos.
- Es flexible y libre. Los horarios y los espacios se flexibilizan y adaptan a las necesidades del grupo. Por ejemplo, si los aularios carecen de patio es fácil salir a algún parque al exterior, incluso realizar alguna sesión fuera del aula, o resulta más sencillo detenerse en cualquier momento para realizar asambleas o tratar algún tema imprevisto siempre que sea necesario.
- Se transmiten conocimientos y vivencias por parte de agentes exteriores al centro. La cercanía que une al centro con la comunidad enriquece la experiencia educativa puesto que el aulario se convierte en un lugar donde escuchar muchas experiencias, no solo de las familias sino del resto de los vecinos.
- Sistema de control respetuoso. Debido a la proximidad es una enseñanza individualizada, los aspectos que distorsionan entre el alumnado se pueden

trabajar en el momento preciso. Se promueve el diálogo, la reflexión, el debate o pensamiento crítico.

- Vinculación con el medio. El reconocimiento hacia la cultura local e individual del alumnado contribuye al sentido de pertenencia. Utilizar el medio rural como otro instrumento de enseñanza.

La escuela rural puede ser un referente educativo para muchas otras escuelas debido a la capacidad de innovación que ha de tener para adaptarse a los retos diarios que se presentan en ella como la diversidad. Como se señala en las primeras jornadas del movimiento de renovación pedagógica celebradas el 28 de febrero, 1 y 2 de marzo de 1986 “no se puede hablar de renovación pedagógica cuando solamente se trata de innovaciones didácticas o metodológicas que no se encaminan a una auténtica transformación de la sociedad” (Moviment de Renovació Pedagògica, 1986, p. 3). En esta línea apunta también Abós (2020) que la innovación es un factor que va de la mano con la transformación. Ambos son inseparables y requieren de procesos comunitarios de reflexión y participación para transformar la escuela como un elemento de prolongación de la comunidad. A su vez, convertirse en elemento crucial para la transformación del territorio no solamente en cuestiones académicas, sino en aspectos sociales y culturales que afecten a la propia comunidad para atender sus necesidades colectivas.

3.5. ESCUELA VINCULADA AL TERRITORIO

Al igual que no puede generalizarse un modelo de educación inclusiva a los centros educativos, tampoco debiera generalizarse un modelo de escuela rural puesto que cada una se sitúa en un contexto que la hace única. La escuela rural ha de adaptarse a la idiosincrasia de dicho medio y garantizar una educación de calidad respetando y reconociendo la identidad propia y del lugar (Feu, 1998; Boix, 2003). Cuando los docentes se aproximan al entendimiento de la comunidad, la reconocen y se interesan por sus inquietudes y necesidades haciéndoles partícipes en la escuela, las familias responden favorablemente (Durston, 1995; Vigo & Soriano, 2015; Matías & Vigo, 2020). Esta escuela pasa a ser un agente indispensable e idóneo al servicio de la comunidad, se encuentra vinculada estrechamente al territorio (Boix, 2003, San Miguel, 2005; Abós, 2020; Monfort & Sales, 2019).

Es elemento clave para fomentar la identidad individual y colectiva, rescatar saberes locales, tradiciones, valores de la zona, historias de los pueblos, estilos de vida... que visibilizan a las culturas rurales, desplazadas en muchas ocasiones por culturas dominantes (Boix, 2003). La escuela actúa como eje vertebrador de memorias colectivas y reconstruye la cultura rural para reconocerla, dignificarla y revalorizarla. En definitiva, una escuela vinculada al territorio (Traver *et al.*, 2019) que existe y seguirá existiendo mientras el mundo rural siga teniendo posibilidades de subsistencia (Sepúlveda & Gallardo, 2011). La

implicación del docente en su quehacer y “sus conexiones personales con el medio rural contribuyen al éxito de estas escuelas” (Bustos, 2007, p. 5). “Para muchos maestros rurales, este proceso de acercamiento a la comunidad parte por revalorar su propio mundo de origen rural” (Durston, 1995, p. 131).

Si desde la comunidad se percibe a la escuela como una comunidad propia donde las dificultades involucran a todos sus miembros, y si desde la escuela se proporciona a todos sus miembros herramientas y conocimientos para potenciar sus recursos se produce un empoderamiento conjunto. El equipo de docentes necesita herramientas y conocimientos tanto para seguir profundizando en su quehacer diario y mejorar sus prácticas pedagógicas, como para comunicarse con las personas que conforman la comunidad y entender su idiosincrasia. La comunidad se empodera para tomar soluciones conjuntas (Durston, 1995; Monfort & Sales, 2019).

En esta tarea el docente juega un papel fundamental ya que ha de sumergirse e integrar la cultura del entorno no sólo para conocer la realidad del alumnado, familias y comunidad, sino para poder construir su propuesta pedagógica (Bustos, 2011a; Abós, 2020), saber cómo implicar activamente al alumnado en procesos de reflexión acerca de la realidad que se vive y diseñar propuestas que ayuden a que la propia comunidad construya su propio futuro (Durston, 1995; Boix, 2003; Sepúlveda & Gallardo, 2011; Bustos, 2007), actuando como “motor de cambio de los territorios rurales” (Abós, 2020, p. 43). Como afirma Moreno-Medina (2019) para poder garantizar una educación para todas y todos es esencial tener presente las características del contexto.

Aunque la formación del profesorado en este sentido es escasa (San Miguel, 2005; Bustos, 2007), se encuentran equipos docentes con ilusiones, motivaciones e iniciativas para poner en práctica metodologías pedagógicas activas vinculadas al territorio (Torres, 2019). Sin embargo, sigue predominando una formación que prepara al profesorado en y para una cultura dominante que invisibiliza otras realidades que pueda vivir el alumnado (Ortega, 1995; Tapia & Castro, 2014). En ocasiones, no se despierta en el alumnado un sentimiento de pertenencia a su lugar y transmisión de valores hacia su cultura y su entorno (Feu, 1998), se siguen reproduciendo modelos alejados de su realidad escolar preparándoles consciente o inconscientemente para alejarse de su contexto inmediato (Berlanga, 2003; Boix, 2003), recordándoles que donde viven es un contexto hostil al que nadie quiere regresar o incluso llegando a provocar sentimientos de auto negación de sus raíces (Durston, 1995).

Hasta ahora en el pueblo se ha venido educando a los niños para que en su madurez emigren, así la proporción de personas con estudios medios y superiores es alta, estas personas estarán mucho mejor preparadas para buscar empleo lejos de estas tierras. Todo ello es indicativo de la falta de confianza en los recursos de generación de riqueza del propio pueblo y la constatación de que

la agricultura, que era la base económica anterior, no tiene suficiente atractivo como alternativa de futuro. (Macián, 1996, p. 131)

Por todo ello, no solo es necesario, sino imprescindible una adecuada formación de los docentes que desempeñan sus funciones en zonas rurales (Torres, 2019). Se necesita docentes que dignifiquen sus propias culturas, que dignifiquen y reconozcan las culturas de los lugares en los que trabajan para poder reconocer a su alumnado, a sus familias y a la comunidad (Torres, 2019).

Sin embargo, no todo recae sobre las inquietudes del docente y su escasa formación, los libros de texto son otro claro ejemplo de la reproducción de modelos más propios de un mundo urbano (Domínguez *et al.*, 2001, citado en Sepúlveda & Gallardo, 2011; Boix, 2003). A parte, estos se convierten en una herramienta que dificulta y encasilla tanto al alumnado como al profesorado porque siguiendo el libro, éste les fuerza a atender únicamente a un solo grado desaprovechando el potencial colectivo (Bustos, 2007).

La escuela rural puede aprovechar y exprimir al máximo las ventajas del contexto inmediato para elaborar sus proyectos educativos junto con la participación de la comunidad (Torres, 2019). Esta participación en decisiones que atañen a la escuela “no tiene por qué poner en peligro la profesionalidad de los docentes, sino que la puede confirmar, incentivar o favorecer; supone todo un estímulo de superación profesional” (Bustos, 2011a, p. 111). Participar en las escuelas es comprometerse, “opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor. Participar es vivir la escuela no como espectador sino como protagonista” (Santos, 2000). De forma que la escuela se convierte en una prolongación del pueblo y el pueblo entero se convierte en escuela.

Para que la participación suceda, el alumnado, las familias y demás miembros de la comunidad han de sentirse miembros de la escuela. De lo contrario, si no se sienten parte, si no sienten la responsabilidad conjunta de lo que pasa en ella, la participación no existirá. En ocasiones, las familias consideran que ya todas las decisiones están tomadas, si esto sucede, es motivo para la reflexión y actuación del equipo docente, ya que la dinamización de éste es fundamental para fomentar la participación de las familias en la toma de decisiones (Santos, 2000).

La escuela ha de convertirse en dinamizadora y estimuladora de la participación de toda la comunidad (Durston, 1995; Santamaría, 1996). Así, por un lado, que ésta pueda “planificar la programación a través de la realidad inmediata que vive el alumnado y con los recursos que ofrece el propio pueblo y entorno” (Callís *et al.*, 2006, p. 10). Y, por otro lado, que pueda impulsar propuestas que ayuden a sembrar futuros comunes desde el compromiso, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad entre otros (Boix, 2003). Todo ello, dirigido hacia un desarrollo sostenible que les permita la igualdad de oportunidades.

Es necesario el trabajo junto con la comunidad y establecer lazos bidireccionales “potenciando la escuela rural y valorando la posibilidad pedagógica de pueblo educador, trabajo cooperativo, escuela inclusiva y enfoques interdisciplinarios ligados a la realidad inmediata del contexto” (Callís *et al.*, 2006, p. 11). Autores como Abós (2020), Domingo (2012) o San Miguel (2005) hacen hincapié en que algunas de las prácticas llevadas a cabo en las escuelas rurales acerca de la atención a la diversidad “coinciden, en gran medida, con las prácticas propuestas para una educación inclusiva” (Vigo *et al.*, 2011, p. 4). Se necesita un movimiento crítico que dignifique la escuela rural y contemple su idiosincrasia para que estas no se adecúen a los mismos enfoques que rigen a las escuelas urbanas (Boix, 2003). Es necesario crear un clima de confianza y comunicación bidireccional, donde las reuniones con las familias deben alentar a éstas a la participación y debe alentar al equipo docente a dejar de sentirse juzgado (Santos, 2000).

Por otro lado, se debe visibilizar el trabajo que realizan los docentes con los retos que supone cubrir ciertos aularios. Se debe dignificar la labor del maestro rural que ha de velar entre otras cosas, por crear redes de apoyo entre los docentes para reflexionar acerca de las diferentes experiencias, programar conjuntamente proyectos y prácticas educativas (San Miguel, 2005). En ocasiones “ejercen de dinamizadores culturales del municipio (...) o realizado actividades durante el fin de semana y en días festivos” (Feu, 2008, p. 68).

Es fundamental que la escuela se abra no solamente al vecindario y a la comunidad del entorno próximo. Ha de dar a conocer sus experiencias, mostrarse a otros colectivos, a otras escuelas más grandes, intercambiar experiencias, crear redes de apoyo y divulgar lo que se hace en ellas para visibilizar otros contextos y otras realidades diferentes a los contextos urbanos predominantes (Boix, 2003; Torres, 2019). No para mostrar las diferencias como antagónicas, sino como para mostrarse complementarios desde una visión más global (Popkewitz, 1998), mostrar la heterogeneidad que nos habita. Como señala Abós, es necesario aceptar:

que la escuela rural es una escuela diferente que da respuesta a necesidades diferentes, y que esas diferencias, enmarcadas a su vez en contextos diversos, suponen un elemento enriquecedor que ofrece ideas y posibilidades al modelo de escuela que se considera necesario en el siglo XXI, tanto desde el punto de vista pedagógico como en relación con el territorio en el que se ubica. (Abós, 2020, p. 43)

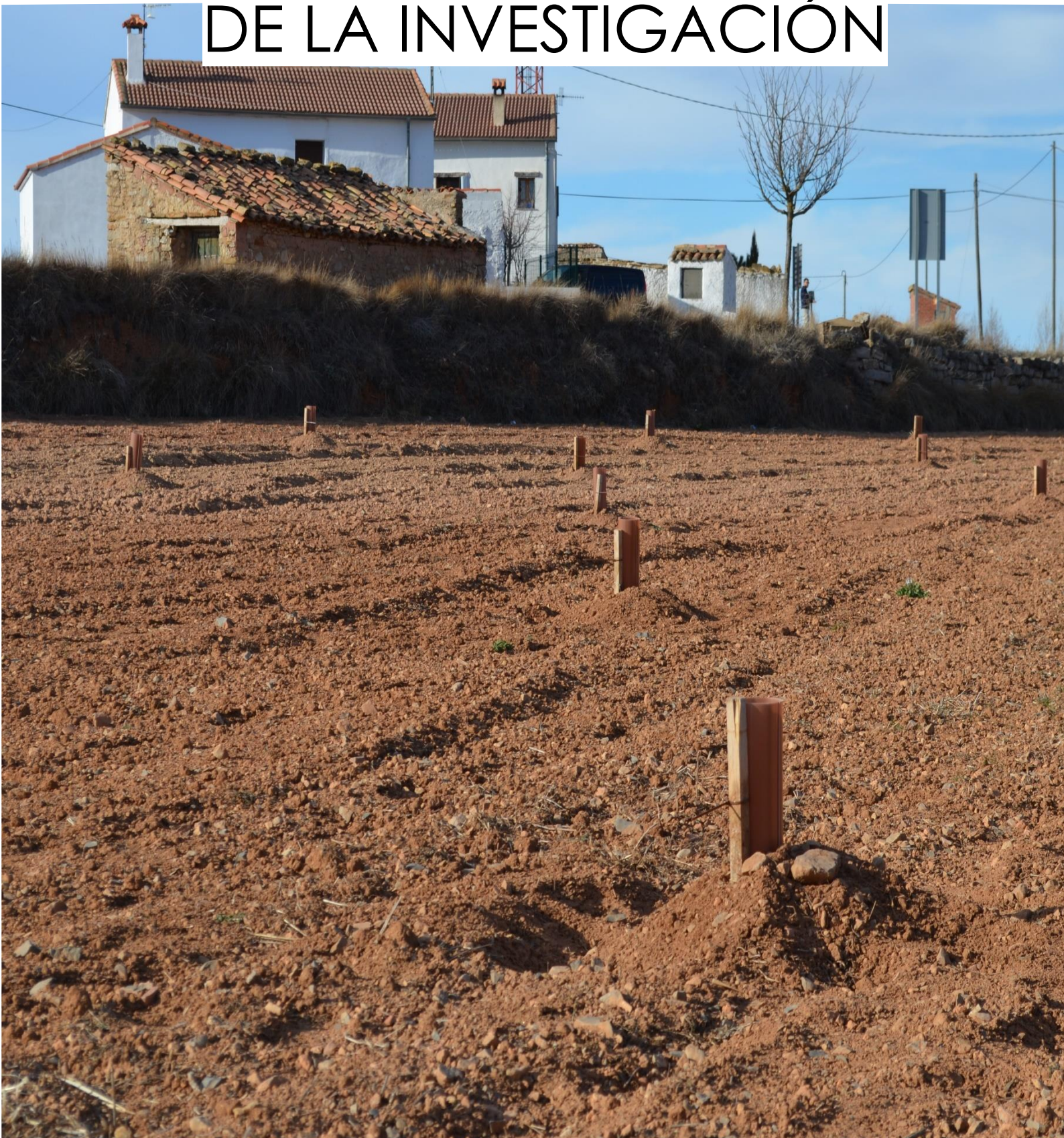
En esta misma línea de visualizar a la escuela rural junto con el medio rural donde ésta se halla, Santamaría define a la escuela rural de esta manera:

Escuela rural es aquel centro educativo -de cualquier nivel- que ubicado en el medio rural -con los aspectos demográficos, geográficos y socioculturales que esto implica- intenta promover la innovación educativa y el desarrollo de la

comunidad rural a la que sirve. Es una escuela en positivo -aunque exigente con las deficiencias no subsanadas-, escuela de esperanza -basada en la autoestima del propio sujeto y de su medio-y de autoafirmación -por el esfuerzo individual y común-. En definitiva, escuela rural es la escuela que integrada en un espacio rural lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge. Todos los centros docentes ubicados en el mundo rural que no se plantean su función positiva para este medio no deben ser considerados escuelas rurales, sino escuelas desruralizadoras. (Santamaría, 1996, p. 231)

Como hemos observado "la escuela rural es una realidad compleja y, sobre todo, plural. No hay una sola escuela rural, hay muchas" Feu (2008, p. 65). Dicha pluralidad nos recuerda lo inadecuado que puede resultar homogeneizar el sector rural e intentar abordar su complejidad sin contemplar las diversas ruralidades (Landini, 2015; Matías & Vigo, 2020). Por ello, sería necesario replantear si la legislación por la que se establecieron los CRAs debe de ser repensada y actualizada para que ofrezca un margen mayor de flexibilidad, necesaria para atender las múltiples realidades de las escuelas rurales.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Capítulo 4.

SITUANDO LA INVESTIGACIÓN

4.1. DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA y SITUACIÓN DE DEMANDA

Si recordamos las inquietudes que preceden a la tesis, y el marco teórico en el que se fundamenta, observaremos mis centros de interés: el sistémico, el inclusivo y el rural.

Se abre ante mí una puerta que aporta una serie de reflexiones en cuanto a las posibles semejanzas existentes entre el modelo sistémico y el inclusivo.

4.1.1. ¿PARA QUÉ LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA?

Como vimos, la pedagogía sistémica incide en recordar una mirada inclusiva que abarque ambos términos inclusión-exclusión para sacarlos a la luz y transformarlos. Nos invita a ser conscientes de aquello que sin darnos cuenta excluimos y cómo al mismo tiempo, podemos incluso agradecer a esa exclusión como guía hacia el camino de la inclusión. Por lo tanto, la mirada que apoya incluye ambas acciones, lo que requiere del aprendizaje de una mirada compasiva enfocada hacia la inclusión del ser humano, con toda su historia y con todo lo que le hace ser como es. Una mirada que no solamente pone el foco de atención en el desarrollo de las capacidades del individuo, sino en qué lugar y desde qué mirada se coloca el maestro para que fluya ese desarrollo con un menor desgaste de energía. Indudablemente necesita a la familia, no únicamente desde el sentido de trabajar codo con codo con ella (quizás ésta no lo desea, o quizás no está presente físicamente por diversos motivos o situaciones de vida), sino desde el reconocimiento hacia la historia del alumnado para no excluir mental e inconscientemente aquello que no nos gusta de su familia. Este inconsciente podría llevarnos a pensar acerca de lo que creemos que haríamos mejor si fuésemos la familia del alumno. Desde otro lado, también se podría caer en lo que creemos que haríamos mejor si fuésemos el tutor o tutora. Quizás en alguna ocasión hemos escuchado comentarios del tipo: *¡pobrecillo, si hubiera caído en otra familia!, es que su madre no se preocupa, con el frío que hace ¡y mira! el padre lo trae sin abrigo, ¡qué bien viven los maestros, mira a qué hora terminan!, esta maestra nueva no se entera de nada...*

Estas frases nos hablan quizás de una falta de reconocimiento por ambas partes. En algunas situaciones estas frases surgen del desconocimiento, en otras, son patrones

aprendidos y, otras, podrían tener otros orígenes. Lo que sí se está de acuerdo es en la desvalorización y distancia que acrecentan.

Las acciones de la pedagogía sistémica nos acercan al reconocimiento, a la inclusión, pertenencia, precedencia, compensación... entre otros (Hellinger, 2001; Franke-Gricksch, 2004; Parellada, 2006; Olvera, 2006; Traveset, 2007). Estos términos, como vimos en la descripción teórica quedan ligados a conceptos inclusivos como valoración positiva de la diversidad, liderazgo inclusivo, participación de la comunidad y comunicación intercultural extraídos de la Guía CEIN (Sales, *et al.*, 2010). Sin embargo, esta reflexión que podría quedar reflejada desde la teoría, necesita ser llevada a la acción para comprobar si efectivamente ambos modelos podrían converger.

Si a esto, le añadimos el contexto rural, surgen en mí una serie de preguntas que me van guiando hacia lo profundo de la investigación, hacia los objetivos.

La mirada sistémica abarca la historia, los orígenes, lo ancestral, el territorio, aquello de lo que provenimos y que nos sigue transmitiendo fuerza conocida o desconocida. Esta mirada nos acerca al sentimiento de dignidad hacia nuestros orígenes y, por lo tanto, en ese contexto estaríamos hablando de restaurar la dignidad rural.

4.1.2. ¿CÓMO PODRÍAN UNIRSE PEDAGOGÍA SISTÉMICA E INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL MUNDO RURAL?

Estas cuestiones podrían llevarse a un campo donde desde acciones que promuevan el reconocimiento hacia la familia, el reconocimiento hacia el claustro y el reconocimiento hacia el territorio pudieran darnos algunas respuestas. Sin embargo, estas acciones no pueden llevarse a cabo de manera aislada porque se necesita el trabajo conjunto de la comunidad escolar: familia-escuela en el territorio. Por lo tanto, en mí comienza a fraguar la idea de realizar una formación en donde la pedagogía sistémica penetre en el profesorado y en las familias para reconocer sus historias de vida, sus orígenes, sus territorios y también, las historias, orígenes y territorios de las demás, así como sus funciones laborales y sus funciones como familias. Estas acciones quedan enmarcadas en un contexto inclusivo, recordemos lo que decía Ángela Fontes (2013): incluir, incluir, y ante la duda, incluir.

Quizás no sé si un nombre que era sonado en mi familia pertenecía a un abuelo o era un amigo íntimo de la familia, lo incluyo. No sé si mi abuela venía de un pueblo de Alicante o de Murcia, los incluyo en mi historia a ambos. No sé si mi bisabuelo fue asesinado o asesinó, incluyo ambas historias, ambos sentimientos... incluyo reconocimientos, incluyo a todo aquello que por un tiempo estuvo excluido. Incluyo sentimientos que creo que no tengo, incluyo experiencias que vivieron mis ancestros...

Al reconocermé desde la inclusión quizás pueda mirarte diferente. Por lo tanto, sigue en mí esta búsqueda de conexión y cada vez me siento más cercana a la sincronía de ambos modelos, aparecen frente a mí como una danza, cada uno aportando desde su mirada, ambos incluyendo. Si, además, el escenario escogido es una zona rural que en ciertos momentos tiende a una desvalorización tanto a nivel político y económico afectando a lo social, podremos observar cómo influye la mirada que aporta la pedagogía sistémica en la visión que se tiene acerca del territorio.

Desde esta inquietud por analizar las posibles sincronías entre ambos modelos surgieron los objetivos centrales de mi tesis a modo de borrador. Todavía me faltaba algo para completarlos, hasta aquí simplemente eran vagas ideas. Necesitaba un lugar en una zona rural donde poder realizar la formación de pedagogía sistémica. Una formación que necesitaba al mismo tiempo ser requerida por un centro escolar que deseara trabajar en esta línea de reconocimiento, trabajar en conjunto escuela y familia. Y, finalmente, surgió.

4.1.3. ¿PARA QUÉ DESEABAN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA SISTÉMICA?

La propuesta vino en primer lugar, desde el claustro, fue éste quien decidió buscar una persona que realizase la siguiente formación. Una maestra que habían obtenido su plaza fija tres años antes, comentó cómo en la escuela en la que había trabajado durante algunos años había recibido formación en pedagogía sistémica. Habían introducido desde el claustro una filosofía y acciones acordes a ésta que había apoyado a la mejora de las relaciones con las familias y con el alumnado. Resultó que a esta experiencia vivida se le sumó otra experiencia de otra maestra que también conocía la pedagogía sistémica debido a un proceso personal. A raíz de ambas experiencias decidieron asistir tres maestras más del claustro a un curso de pedagogía sistémica que tuvo lugar durante unos días. A final del curso 2015-2016 decidieron que buscarían a alguien para realizar la formación en el siguiente curso escolar 2016-2017. Debido a que es complicado encontrar formadores que deseen asistir a estos pueblos del interior de la comarca, decidieron buscarlo con antelación.

Su interés básicamente se centraba en un deseo por mejorar las relaciones entre los compañeros del claustro, mejorar las relaciones de éste con el alumnado, con sus familias y promover la participación de estas en la escuela. También en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) aparece como uno de los puntos necesarios el trabajar de manera conjunta entre familia y escuela para estrechar vínculos.

A partir de ahí comenzaron la búsqueda de una persona para la formación de pedagogía sistémica con todo el claustro. En estos momentos, ni ellos me conocían ni yo a ellos.

4.1.4. PUNTO CERO: EL ENCUENTRO

En aquel instante yo no sabía su nombre, ni sabía el nombre del resto de personas que estaban en aquella reunión, solamente conocía a Sergio, director del CEFIRE de Castellón, quién amablemente me había invitado para que pudiera escuchar el tipo de demandas formativas que se solicitaban desde las escuelas en el Alto Palancia.

En un momento dado, de entre todas las personas asistentes Quica levantó su mano pidiendo turno de palabra, comentó que en su escuela deseaban recibir un curso de pedagogía sistémica y si sabían de alguna persona con la formación precisa que, además, estuviese interesada en asistir al CRA Peña Escabia. Comentó la dificultad con la que se enfrentaban cada año para encontrar ponentes que desearan desplazarse hasta allí.

Todavía recuerdo la sonrisa que emergió de mi rostro cuando escuché sus palabras, mi corazón palpité más deprisa, automáticamente agradecí para mis adentros. Había soñado ese momento desde unos años atrás, desde *Mexico* y en ese preciso instante recibí su intervención como un regalo.

Yo estaba sentada detrás, Sergio me miró y me invitó a participar, sabía lo que yo andaba buscando. Quica se dio la vuelta y nos miramos fijamente, recuerdo su sonrisa y la mía. Con ojos bien abiertos, cargados de un cúmulo de emociones comenzó este vínculo. Y ahí, de nuevo agradecí a todo lo que hizo posible que llegara ese instante. Cuando finalizó la reunión dialogamos e intercambiamos nuestros números de teléfono.

Para el siguiente encuentro quedamos las dos en Teresa, en el aulario en el que Quica era maestra de infantil. Aire limpio de montaña, verde alrededor, silencio en las calles, solamente algún motor de coche y alguna voz lejana. Quica me recibió, nos abrazamos con naturalidad, confianza, la sentí muy cercana. Me ofreció cerezas y nos sentamos a platicar. Ella y yo teníamos más puntos en común, coincidíamos en filosofías de vida y metodologías educativas, y entre charla y charla me volvió a manifestar el especial interés que tenían en trabajar la pedagogía sistémica en el centro.

En esta reunión que me resultó íntima, le hablé por primera vez de mi investigación, era una forma de abrirlle camino y ella podría mostrarme su opinión al respecto. Resultó que lo que yo les ofrecía se ajustaba plenamente a su necesidad como colectivo, es lo que también el claustro estaba buscando, estrechar los vínculos entre claustro y familia. Más allá de compartir nuestro interés por la temática compartíamos otro vínculo. Por un lado, esperaban que alguien deseara llegar a estas tierras a facilitarles la formación. Por otro lado, mis deseos de poder trabajar en el Alto Palancia, territorio en el que nací.

Que los docentes estuvieran buscando una formación concreta en aquello que yo deseaba investigar me dio la seguridad de que era el entorno idóneo para realizar el trabajo de campo. No solamente por la puesta en marcha de la formación que pedían, sino por la satisfacción de investigar en la zona. Regresar a vivir en Segorbe me acercaba a estos

pueblos para registrar la información precisa de manera continuada. De esta forma, se pudo conseguir que la investigación no solo partiera de mis propios intereses, sino que se ligaba con el interés de las participantes y así se convertía en una necesidad mutua de ambas partes, una compensación. El claustro buscaba una formación en pedagogía sistémica y yo un grupo que deseara participar en el proceso de esa misma formación. Necesitaba participantes que estuvieran disponibles desde su propio interés y no únicamente desde el mío.

Puedo decir una vez más, que encontrar este lugar para realizar el trabajo de campo fue un regalo para mí y para mi investigación. Estuve en el momento y el lugar indicados, continuó agradecida por ello, por la oportunidad que este estudio me ha brindado al poder conocer un poco más de cerca parte de la comarca donde vivo. Agradecida de aprender de sus gentes, sus paisajes y su historia. Por un lado, este emplazamiento que se presentaba ante mí no solamente compartía intereses y necesidades comunes, sino que poder trabajar en el Alto Palancia me aseguraba estar cerca del lugar en el que vivo para la elaboración de un presupuesto del que pudiera hacerme cargo durante todo el proceso.

Desde este interés particular del claustro por realizar una formación se abrió paso a la investigación. Una vez contactado con el equipo directivo, detallarles la forma en la que estaría estructurado el taller de formación y explicarles en qué consistiría la investigación, se dio paso al acercamiento a las familias para explicar la propuesta, tanto del taller como de la investigación. Este relato lo veremos más adelante.

Por el momento, concretar que la situación de demanda surge desde el claustro por un deseo de transformar las relaciones entre los compañeros, relaciones claustro-familia, familia-familia, claustro-alumnado y, finalmente, promover una mayor participación de las familias en la escuela. Todo ello, a través de un taller de pedagogía sistémica que solicitaban debido a sus conocimientos previos sobre el mismo. Por otro lado, mi interés por desarrollar un taller de pedagogía sistémica con claustro, familias y personal no docente para observar si se daban transformaciones enfocadas hacia lo que el claustro mismo proponía. Lo que yo añadía desde la formación en pedagogía sistémica era la relación con sus propias historias personales, las relaciones con el territorio y cómo estas posibles transformaciones podían ir encaminadas hacia un modelo de escuela inclusiva. Por ello, se trataba también de averiguar cómo se podrían incorporar elementos o parte de la filosofía de la pedagogía sistémica al modelo inclusivo y para qué tendría sentido realizarlo.

La siguiente tabla (1) detalla las demandas previas de cada una de las partes para observar dónde confluyen y qué desea aportar la investigación. Por lo tanto, qué necesitaba el claustro, y qué necesitaba la investigación.

Tabla 1. Demandas iniciales

	<i>Demanda del CRA</i>	<i>Demanda de la investigación</i>
<i>Formación en Pedagogía sistémica</i>	Mejorar relaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Claustro-claustro - Familias-claustro - Familias-familias - Claustro-alumnado 	Trabajar con lo: <ul style="list-style-type: none"> - Transgeneracional - Intergeneracional - Intrageneracional - Intrapersonal
<i>Quiénes reciben la formación</i>	Claustro	Claustro, familias, personal no docente
<i>Otras inquietudes</i>		Observar la presencia de los indicadores escogidos en la guía CEIN para el posterior análisis y comparación con los indicadores de la pedagogía sistémica

Fuente: elaboración propia

4.2. HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Desde la problemática comentada surgen las tres preguntas de investigación basadas en una sola *hipótesis*: La pedagogía sistémica y la educación inclusiva se complementan en la mejora de la convivencia escolar, fortaleciendo los vínculos de reconocimiento y dignidad hacia cada sistema familiar y sus territorios.

Para comprobar si la pedagogía sistémica puede favorecer un proceso de transformación que encamine hacia la escuela inclusiva se realizaron tres *preguntas*:

P1- ¿Cómo es la convivencia en la escuela (claustro-familias-alumnado-personal no docente) su vínculo con el territorio y qué aspectos se desean mejorar?

P2- ¿Qué sucede durante el desarrollo del taller de formación en pedagogía sistémica y qué transformaciones se evidencian al respecto?

P3- ¿En qué puntos pueden converger el movimiento sistémico y el inclusivo?

De estas preguntas surgen los *objetivos* de mi investigación:

O1- Relatar cómo son las relaciones de convivencia en la comunidad escolar y qué desean mejorar de sí misma.

O2- Describir las transformaciones que se desarrollan en cuanto a las relaciones personales y grupales que se ponen en marcha mediante el taller de formación en pedagogía

sistémica. Estos procesos están vinculados a los objetivos generales del taller que se centran en:

- Fortalecer los sentimientos de pertenencia y dignidad hacia los pueblos de origen; rescatando los puntos fuertes que unen desde una identidad colectiva mientras se recuerda a los ancestros.
- Fortalecer los vínculos y relaciones de convivencia entre (escuela-familia-entono) desde el lugar y responsabilidades que corresponden a cada quién.
- Fortalecer el interés del claustro, por conocer y reconocer su propia cultura y la cultura del pueblo en donde trabaja.
- Fortalecer el interés de las familias, por conocer y reconocer la forma de trabajar del profesorado

O3- Analizar las conexiones que se establecen entre este modelo sistémico y el modelo inclusivo

4.3. EL CAMPO DE ESTUDIO

4.3.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se lleva a cabo mediante un estudio etnográfico multisituado (Marcus, 2001) del Centro Rural Agrupado (CRA) Peña Escabia, situado en el noroeste de la comarca del Alto Palancia en la provincia de Castellón. El estudio se realizó en cada uno de los cinco aularios que conforman el CRA y sus territorios. Se trata de un estudio en y sobre la comunidad escolar (estudio de caso general) y al mismo tiempo, nos enfocamos en las sesiones de formación que se realizaron con el claustro y con las familias (estudio de caso del proceso del taller).

Esta investigación se enmarca en este contexto debido a la demanda que me realizó el claustro del CRA para la puesta en marcha del taller de pedagogía sistémica. Deseaban recibir una formación de esta temática. Esta petición es la que ofreció seguridad para la puesta en marcha del taller en este emplazamiento y a través de él, poderles realizar la propuesta de investigación que consistía en pedir la participación de las familias, alumnado, personal docente, no docente y otras personas del entorno para el estudio de caso general.

Para el desarrollo de la investigación, se recopiló información a fin de detectar cuáles eran las necesidades de mejora de convivencia de la comunidad escolar. Analizar cómo eran estas relaciones de convivencia antes, durante y después del proceso de pedagogía sistémica. Más adelante, analizar los puntos de convergencia y fortalezas que se encuentren entre el modelo sistémico e inclusivo, si observar si juntos puedan aportar al movimiento de inclusión educativa.

Fue imprescindible tener en cuenta el territorio en donde se sitúa la escuela a fin de poder mostrar un análisis de la realidad social (Ferrándiz, 2011). Por ello, fue necesario recurrir a la etnografía, pues esta aporta robustez a la selección de las técnicas de investigación y producción de datos (Jociles, 2002) que dan forma al análisis del contexto y de cómo aprovechar este corpus de conocimiento que se genera a través de ellas para la creación de un relato riguroso (Celigueta & Solé, 2013).

Para desarrollar el estudio de caso, comenzaremos a detallar el contexto en el que sucedieron los hechos. Más adelante, presentaremos cuál fue la problemática y la demanda concreta, pasaremos a ver las preguntas, hipótesis y objetivos de investigación. Después, quienes participamos en el proceso, cómo se escogió a las personas participantes, qué sucedió desde la entrada al campo hasta la salida del mismo, qué técnicas se utilizaron para la producción de datos y cómo se llevó a cabo el análisis de los mismos. Por lo tanto, en este apartado, hallaremos las cuestiones que hacen referencia al método etnográfico. Seguidamente pasaremos a los resultados que responden a las tres preguntas de investigación y finalizaremos con discusión y conclusiones.

Para contextualizar la ubicación del CRA Peña Escabia, he recurrido a fuentes diversas que me han permitido plasmar parte de su geografía, historia, economía, demografía y cultura. Quizás para algunos lectores esta descripción de contexto que considero minuciosa, profunda y amplia pueda resultar densa puesto que se mencionan particularidades que en un primer momento pareciera que nada tiene que ver con la educación o con la pedagogía sistémica. Sin embargo, desde mi visión es necesario realizar este encuadre por un lado, para poder comprender a las personas que protagonizan la investigación y por otro lado, para darle a estos territorios un lugar de reconocimiento y dignidad. De esta manera que el contexto no quede reducido simplemente a aspectos superfluos que puedan caer en tópicos llenos de folklore. Es una forma, como nos aporta la pedagogía sistémica, de honrar a los territorios para movernos en un contexto que aporte al mismo tiempo una necesaria mirada transgeneracional.

En síntesis, se ofrece en este apartado una descripción amplia del contexto general en el que se encuadra la investigación que contribuye como elemento introductorio para la posterior contextualización del CRA Peña Escabia en concreto.

Por lo tanto, para esta definición se tuvo en cuenta tres aspectos: la revisión de la literatura ya existente acerca del Alto Palancia, en concreto la de los cinco pueblos que conforman el CRA (primera parte de definición del contexto); las observaciones propias de la investigadora; y el conjunto de información recopilada a través de diferentes voces participantes (segunda parte de la descripción del contexto).

El lector observará que se hace referencia a la palabra “*contexto*” en singular. Se decidió así desde el punto de vista inclusivo, como una manera de poner el énfasis en el conjunto.

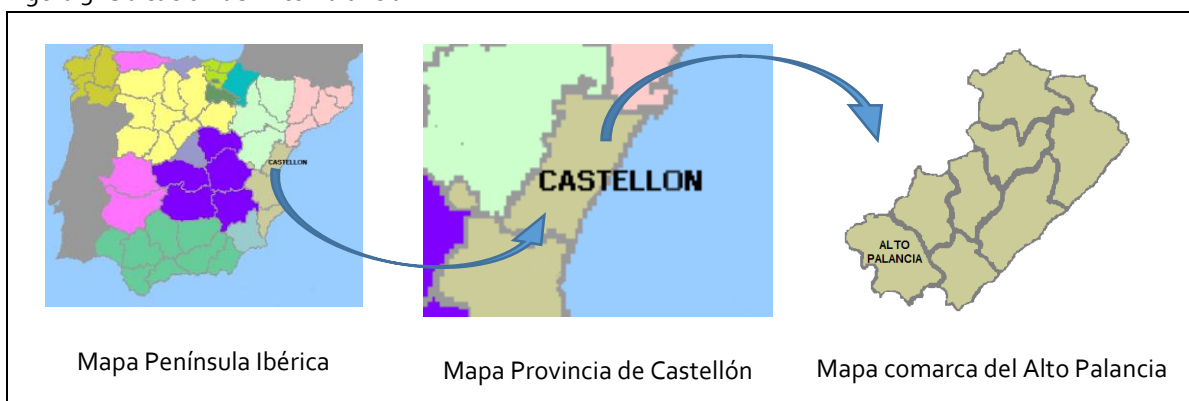
Sin embargo, no está de más recalcar que este contexto viene dado a través del estudio de los diferentes contextos implicados en el caso. Al tratarse de un CRA, estamos hablando de un conjunto de cinco poblaciones, vecinos, familiares, alumnado, profesorado, sus escuelas y sus territorios. Como contexto, nos referiremos al conjunto de todos ellos y, cuando se crea oportuno, se realizarán puntualizaciones para delimitar el contexto de manera focalizada.

La descripción del contexto está dividida en dos partes. La primera *Entorno del CRA*, es una descripción que está destinada a la comarca del Alto Palancia y en el estudio de las cinco poblaciones. La segunda parte: *CRA Peña Escabia*, detalla la descripción del contexto inmediato donde se realiza el estudio de caso y por lo tanto, recurriremos también a la historia del CRA para dignificar y honrar al mismo tiempo a todas las personas y sucesos que hicieron y hacen posible la existencia de la escuela rural tal y como se presenta en la actualidad.

4.3.2 ENTORNO DEL CRA

4.3.2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO

Figura 5. Ubicación del Alto Palancia



Fuente: elaboración propia adaptado de Bermúdez (2012).

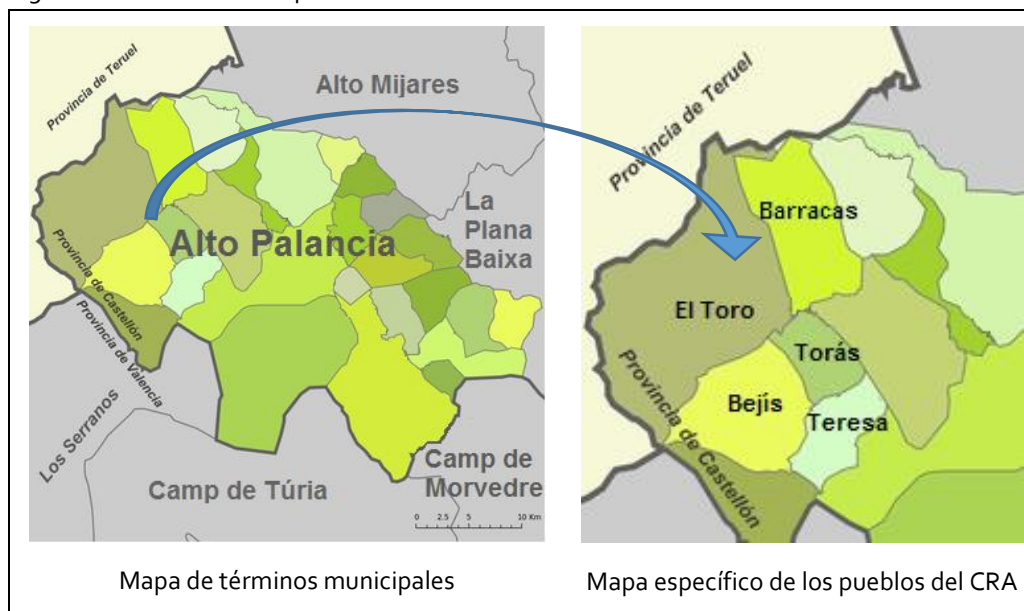
En este mapa (5) podemos apreciar la ubicación del Alto Palancia en relación a la provincia de Castellón y a la Península Ibérica.

4.3.2.1.1. Montañas y límites

El Alto Palancia es una comarca del interior de Castellón, en la Comunidad Valenciana (España) que se sitúa entre la Sierra Espadán y Sierra Calderona. Los municipios que conforman esta comarca están situados tanto en las zonas más abruptas como en los valles. El Alto Palancia, al igual que otras comarcas, ha tenido transformaciones con el paso de los años y no siempre tuvo integrados a los mismos pueblos. Los municipios que se nombran a continuación son los que conforman en la actualidad el Alto Palancia:

Algimia de Almonacid, Almedíjar, Altura, Azuébar, Barracas, Bejís, Benafer, Castellnovo, Caudiel, Chóvar, El Toro, Gaibiel, Geldo, Higuera, Jérica, Matet, Navajas, Pavías, Pina de Montalgrao, Sacañet, Segorbe, Soneja, Sot de Ferrer, Teresa, Torás, Vall de Almonacid y Viver (Guerrero, 2007).

Figura 6. Ubicación de los pueblos del CRA.



Fuente: elaboración propia adaptado de Vicente i Sempere (2008)

En esta figura (6), nos ubicamos en el Alto Palancia, sus zonas colindantes y en los pueblos de nuestro estudio.

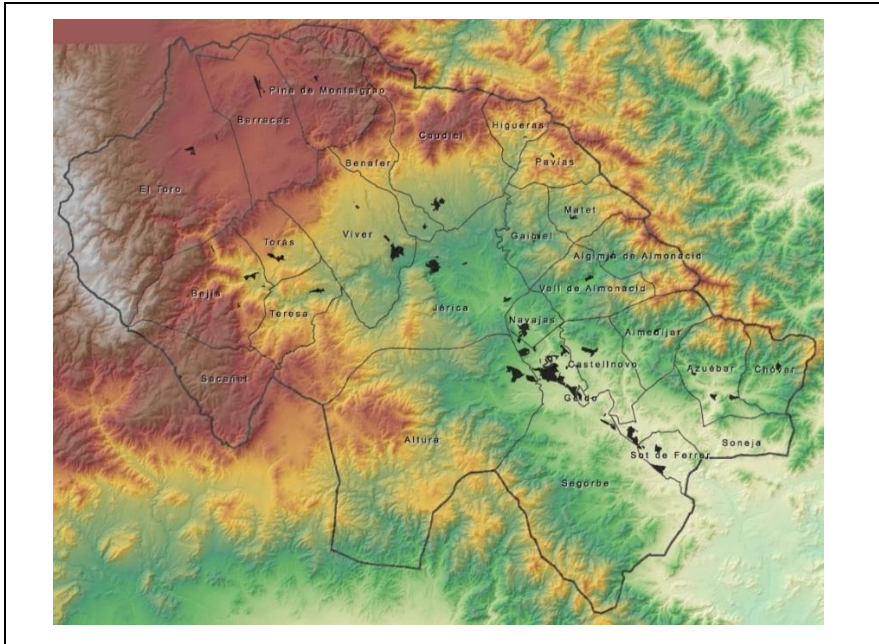
La comarca limita al norte con la del Alto Mijares, donde se extiende una línea divisoria entre ambos valles debida a una alargada barrera que forman las sierras de Montalgrao, Cerdaña y Espadán y que llega hasta cerca del litoral y que colinda al este con la plana Baixa. Descendiendo hacia el sureste, nos encontramos la comarca del Camp de Morvedre y, al sur, con el Camp del Túria y Los Serranos. Al oeste, limita con la provincia de Teruel, más concretamente con las sierras de Gúdar y Javalambre. El macizo de Javalambre penetra en la Comunidad Valenciana por el altiplano de El Toro y Barracas, continúa por las sierras de El Toro, Andilla y la Bellida y se encuentra con la Sierra Calderona que llega hasta escasa distancia del mar. Toda esta línea montañosa la separa de las comarcas del Camp del Túria y Los Serranos (Cebrián, 2000).

Esta formación natural de montañas, como las cimas de Peña Juliana, Peñascabia y varias más, se alzan majestuosas con cúspides rocosas y pronunciados declives de laderas que sirven de límite con las zonas colindantes, llenas de zonas escarpadas y, en algunos tramos, inaccesibles. De la misma forma que las montañas se alzan sobre el suelo de manera cortante, existen simas que penetran en la tierra de manera pronunciada. La aspereza de estos terrenos sirvió de emplazamiento para la construcción de trincheras y refugios subterráneos durante la guerra civil. En estos lugares, todavía se puede percibir el

efecto del plomo, los restos de los duros combates que se desarrollaron en estas tierras en la línea defensiva XYZ.

De esta manera, constituidas las sierras que rodean la comarca como un obstáculo para comunicaciones transversales, queda el Alto Palancia como principal vía de comunicación entre Valencia y Aragón.

Figura 7. Cartografía del Alto Palancia



Fuente: Sixto (2016).

A través de este mapa se contempla muy bien la orografía del terreno del Alto Palancia, las zonas montañosas más altas y las zonas del valle.

4.3.2.1.2. Las aguas

El nombre de Alto Palancia viene dado debido al nacimiento del Río Palancia, ya que es el río que desciende, si no atravesando todos los pueblos de la comarca, muy cerca de ellos y bañando sus tierras. Antonio Ponz (1725-1792), persona ilustre de Bejís-Torás, describe en su obra literaria lo siguiente: "Entre los antiguos se supone, que no tuvo otro nombre que Palancia" (Ponz, 1972, tomo IV p.173). Sin embargo, el mismo autor añade que unos lo llaman del Toro, otros de Bejís, otros de Segorbe y otros de Murviedro. Por ello, el autor decidió nombrarle también como Palancia, aludiendo lo siguiente: "llamémosle así para no confundirlo con sus varios nombres" (Ponz, 1972, 172-174).

Por otra parte, otro autor comenta que, anteriormente al Siglo XVI, pudo haberse conocido como Perkes, Serabis, Betis, Turulis o Pallantia (Gispert, 1982) y otro autor comparte que solamente le correspondía el término Serabis (Tudón, 2000).

Fuera cual fuese su nombre, pues hay diferentes posicionamientos en cuanto al origen del mismo, los autores coinciden en que en el Siglo XVI, Beuter lo nombró como Palancia. (Gispert, 1982; Cebrián, 2000; Guerrero, 2005; Tudón, 2000).

El río nace en un pasadizo estrecho y profundo entre los pliegues montañosos del Estrecho del Collado del Cascajar, que otros conocen como Rambla Seca, en término de El Toro, entre peñas y paredes verticales de vegetación. En la zona baja, se encuentran piedras pulidas por el paso del agua y, en lo más alto, pendientes abruptas y carrascas que se alcanzan a divisar entre sombras y contraluces. En este lugar escondido, alejado, aparecen las primeras aguas consideradas como el origen del río. Como señala Gispert (2000) "hay reposo en este hermoso rincón del joven Palancia. Y silencio, un silencio que brota de la vegetación, de la tierra, realizando la reciedumbre de este paraje".

A medida que desciende, cuenta con la afluencia de otras corrientes de agua que llegan por los barrancos y ramblas colindantes. También le llegan de otros ríos secundarios que lo van nutriendo. Próximo al nacimiento, ya en el término de Bejís, se encuentra la planta embotelladora de agua, activa desde 1926 (Macián, 1996), en la que trabajan vecinos de Bejís (Cebrián, 2000).

La principal riqueza del río se encuentra en el abundante caudal del agua pues, a lo largo de su recorrido, va creando pozas que invitan a baños frescos en periodos estivales y ha ido facilitando la existencia de cultivos de regadío desde época romana. A su paso, también se van encontrando caseríos y fábricas abandonados. La antigua presencia humana ha dejado su huella a través de antiguos molinos harineros, de papel, de aceite, batanes, tejerías y fábricas de luz (Oliver, 1995; Gispert, 1982; Hermosilla, 2005).

En cuanto al regadío en el Alto Palancia, encontramos diferencias entre las distintas zonas de la comarca. En el Altiplano de Barracas, El Toro y Pina de Montalgrao, de tierras frías y altas, el acceso al agua ha resultado casi inexistente pues, aunque se recogían aguas en ciertas balsas (Sarhou, 1989) y existen varias fuentes, esto no ha facilitado cultivos de regadío, por lo que su cultivo se ha centrado en los cereales. En la zona de Bejís, Teresa y Torás, aunque en algunos tramos del río hayan escaseado los recursos hídricos, también se ha tenido acceso a otras fuentes y arroyos provenientes de barrancos. Esto ha motivado que los sistemas de regadío posibilitaran el cultivo en huertas. Por último, en la zona baja, desde los entornos de Navajas y Segorbe hasta Sot de Ferrer, el aprovechamiento del agua es mayor y está favorecido por la recogida de aguas de otros manantiales y fuentes de la zona. Estos datos nos señalan que no solamente el río Palancia baña estas tierras, sino que la multitud de fuentes y manantiales que lo rodean son de vital importancia para el regadío (Hermosilla, 2005).

Hasta el municipio de Sot de Ferrer, el río mantiene su caudal. Sin embargo, en las zonas más llanas del río, a partir de este municipio, el caudal va perdiendo volumen hasta

prácticamente desaparecer en Algar del Palancia. Ello es debido a que el aprovechamiento de agua es total y pocos son los barrancos y afluentes que vuelcan en el cauce nuevas aguas.

(...) esperamos que se elabore y se ponga en práctica un plan de protección de los recursos hidráulicos de ríos, arroyos y acuíferos subterráneos, así como atajar la construcción abusiva en las inmediaciones de las corrientes de agua, que acaban alterando el encanto originario de un paraje concreto. (Calabuig, 1992, p. 12)

Estas palabras que se citan, de hace aproximadamente 26 años, nos invitan a un compromiso y a una responsabilidad como ciudadanos que han quedado aparcados en el olvido. El río Palancia, tras pasar por diversos municipios y quedarse almacenado en el pantano del Regajo, desciende con aguas turbias hacia Navajas, y sigue enturbiándose cada vez más a medida que corre apresurado hacia una desembocadura seca.

El Palancia tiene un recorrido de 75 kilómetros. Su desembocadura en el Mediterráneo constituye un límite entre Canet de Berenguer y Sagunto. Sin embargo, el río no ofrece sus aguas al mar, a excepción de algunos períodos de lluvias torrenciales que han llegado a causar en algunas ocasiones grandes estragos (Gispert, 1982).

Para dejar constancia de la riqueza del patrimonio relacionado con el agua, añado una síntesis del catálogo del patrimonio hidráulico del Alto Palancia (2005), referida únicamente a los pueblos que forman el CRA: Barracas, Bejís, El Toro, Teresa y Torás.

Tabla 2. Patrimonio hidráulico existente en los pueblos del CRA.

NOMBRE DEL ELEMENTO	MUNICIPIO	NOMBRE DEL ELEMENTO	MUNICIPIO
Lavadero viejo	BARRACAS	Abrevadero de las Ventas	BEJÍS
Manantial y balsa grande	BARRACAS	Fuente y abrevadero de las Ventas	BEJÍS
Pozo y abrevaderos de la cerrada	BARRACAS	Lavadero de las Ventas	BEJÍS
Pozo y abrevadero de Lecris	BARRACAS	Balsa y fuente de los Toscos	BEJÍS
Pozo, abrevadero y balsa de Mairana	BARRACAS	Alcavón de la acequia de los Toscos	BEJÍS
Fuente y abrevadero de la cañada	BARRACAS	Lavadero municipal de El Toro	EL TORO
Balsa de Caparretas	BARRACAS	Abrevadero de El Toro	EL TORO
Balsa del Gargallo	BARRACAS	Fuente Jariz	EL TORO
Noria de José Escriche o de la veintena	BARRACAS	Abrevadero de la fuente de Santo Domingo	EL TORO
Fuente y balsa de Sampela	BARRACAS	Fuente y balsa de Miguel Rubio	EL TORO
Balsa de la veintena	BARRACAS	Fuente y abrevadero de la tejería	EL TORO
Pozo y balsa del cubico	BARRACAS	Pozo, balsa y abrevadero del Campillo	EL TORO
Pozo y balsa de San Vicente	BARRACAS	Pozo y abrevadero de la Martina	EL TORO

Fuente, abrevadero y lavadero de San Pedro	BARRACAS	Noria de Santo Domingo	EL TORO
Balsa de Ángel Blasco	BARRACAS	Noria y balsa de Sastre	EL TORO
Pozo y balsa del tío Nebot	BARRACAS	Noria y balsa de los Mellizos	EL TORO
Azud de la acequia del pueblo	BEJÍS	Noria del Pelao	EL TORO
Azud de la fábrica de luz	BEJÍS	Noria de Santa María	EL TORO
Los Arcos	BEJÍS	Noria de los Rastas	EL TORO
Sifón de la acequia del lugar	BEJÍS	Azud de la acequia de la Dehesa	TERESA
Lavadero de Bejís	BEJÍS	1r Acueducto de la acequia de la Dehesa	TERESA
Abrevadero de Bejís	BEJÍS	Lavadero de Teresa	TERESA
Abrevadero de Los Arcos	BEJÍS	Azud de la acequia pequeña	TERESA
Lavadero de la fuente del Santo	BEJÍS	Abrevadero de la acequia de la Dehesa	TERESA
Balsa del Santo	BEJÍS	Balsa de la Dehesa	TERESA
1r Lavadero de Arteas de Abajo	BEJÍS	Fuente y abrevadero de Contis	TERESA
1r Abrevadero de Arteas de Abajo	BEJÍS	Acueducto de la Dehesa	TERESA
2º Lavadero de Arteas de Abajo	BEJÍS	Sifón de la acequia de la Dehesa	TERESA
2º Abrevadero de Arteas de Abajo	BEJÍS	Abrevadero de la fuente del Santo	TERESA
Balsa de la carrasca de Arteas de Abajo	BEJÍS	Azud de la acequia del lugar	TERESA
Fuente Matías de Arteas de Abajo	BEJÍS	2º Acueducto de la acequia pequeña	TERESA
Fuente - abrevadero de Bullidores de Arteas de Arriba	BEJÍS	Azud de la acequia de la Ombría	TERESA
Lavadero de Bullidores de Arteas de Arriba	BEJÍS	3r Acueducto de la acequia pequeña	TERESA
Fuente del Gamellón de Arteas de Arriba	BEJÍS	4º Acueducto de la acequia pequeña	TERESA
Abrevadero de la fuente del Gamellón de Arteas de Arriba	BEJÍS	Acueducto de la acequia de la Ombría	TERESA
Balsa de la fuente del Gamellón	BEJÍS	Lavadero de la acequia del lugar	TERESA
Acueducto de la Patrosa	BEJÍS	Fuente de las Camarillas	TORÁS
Lavadero y balsa de los Pérez	BEJÍS	Pantano de la fuente Camarillas	TORÁS
Abrevadero de los Pérez	BEJÍS	Balsa de los Moros	TORÁS
		Lavadero, abrevadero y balsa	TORÁS

Fuente: Serrano & Antequera (2005, p. 186-187)

La tabla 2 nos muestra la variedad de sistemas empleados para captar, almacenar, trasladar y ofrecer abastecimiento de aguas para su uso. Observamos como en Bejís aparece el mayor número de sistemas hidráulicos de estos cinco pueblos, pues es el de mayor cercanía al cauce del río y puede hacer no solo uso de las aguas del Palancia, sino de otras aguas que descienden del río de Canales, de barrancos y de arroyos. Se observa

después que, en El Toro y Barracas, predominan las fuentes, los pozos y las balsas. Tuvieron que establecer estos sistemas de captación ya que es imposible abastecer a estas tierras desde el río, que toma su curso hacia Bejís. Torás, alejado también del curso del Palancia, se abastece de la fuente Camarillas y sus balsas. Finalmente, podemos observar que en Teresa predominan los acueductos y las acequias para conducir el agua hasta la población. Hasta el 15 de mayo de 1832 no llegó el agua hasta Teresa y fue gracias a la construcción de la acequia de la Dehesa (Beüt, 1994; Aguilar, 1890).

591. Queda dicho en el párrafo 449 como los vecinos de Teresa quisieron y no pudieron construir una acequia; ahora volvieron á pedir permiso al administrador del Infante que también se lo negó dos veces. Por último el párroco don Manuel Barrachina se presentó al administrador, diciéndole: Estoy dispuesto á ir á Madrid para que S. A. me conceda lo que V. me niega: tengo seguridad de que S. A. no permitirá que estos sus tributarios mueran de miseria, teniendo medios para evitarlo. Y viendo que el administrador titubeaba, añadió: Señor administrador! Tengo el caballo atado á la reja de la cárcel (casa capitular); pero estando en manos de V. evitarme tan largo viaje, nuevamente se lo ruego. Viendo el administrador la resolución del Cura y lo justo de la petición, respondió: Teneis concedido lo que solicitais, y hágase pronto. Comenzáronse los trabajos desde luego, contribuyendo todos los vecinos con tanto entusiasmo que algunos pasaron tiempo sin otra comida que hierbas cocidas. (Aguilar, 1890, p. 684)

Estos datos curiosos nos permiten contemplar no solo los sistemas hidráulicos que se emplearon y la complejidad que supondría su construcción, sino la maravilla de estas tierras en las que el agua, como recurso bienpreciado y protagonista, abastece y nutre diversas poblaciones. Esta zona se caracteriza por la riqueza hallada en la diversidad de sus múltiples fuentes y manantiales que surgen a lo largo de todo el Alto Palancia. Como atracción para el turismo, se recogen bajo la denominación "La Ruta de los Manantiales".

Otros datos recogen el estado de los artefactos hidráulicos en la comarca. En Bejís, entre molinos y fábricas, había instalados 9 artefactos; en Barracas, 1 molino; en El Toro, 2; en Teresa, 4 ó 5 entre molinos, fábricas y almazara; y en Torás, 1 molino. Hoy en día, la gran mayoría de ellos se presenta en estado de ruina o total desaparición. Solamente queda el rastro de algunos de ellos (Hermosilla, 2005). No obstante, estos datos reflejan la gran cantidad de fábricas y molinos que emplearon la fuerza de los generosos caudales de agua como fuente de energía para su funcionamiento.

La aparición de nuevas industrias que ofrecían más ventajas en los sectores, los diferentes conflictos que surgieron entre las comunidades de regantes por los usos de las aguas, el paso de la guerra civil, varias legislaciones estatales de posguerra y la demoledora riada de 1957, que acabó destruyendo muchos de los molinos, fueron motivos variados para ir

dando fin al uso de las maquinarias que estuvieron activas aproximadamente hasta mediados del Siglo XX (Hermosilla, 2005).

4.3.2.1.3. El clima

Antiguamente, 70 ventisqueros llegaron a estar activos en estas sierras, en lugares tales como en la Bellida, Canales y otras zonas contiguas, para abastecer de hielo a ciudades como Valencia (Ponz, 1972). Muestra este dato las continuas nevadas y bajas temperaturas que se alcanzaban de manera constante y continuada en los períodos más fríos. Con el paso del tiempo, ha disminuido la cantidad de nieve acumulada en las zonas más altas y se han acortado los períodos de frío. No obstante, en pueblos de la cabecera del Palancia, como El Toro, Bejís, Barracas, Torás y Teresa, donde el frío y la nieve dejan su rastro cada invierno (Sarthou, 1989) ésta deja de ser un elemento exótico a contemplar por sus habitantes pues, aunque sea durante unos días al año, la nieve se aprecia en las calles.

Existe una diferencia notable de temperatura entre la zona alta y baja de la comarca. Este hecho lo podremos observar en el último mapa cartográfico que se presentó. El Toro y Barracas, por su situación geográfica, son los términos donde los fríos son más intensos y las nieves y heladas aparecen cada año, incluso prolongándose en algunas ocasiones hasta la primavera. En esta zona del altiplano, existe un régimen térmico más continentalizado (Arroyo, 1981). Aparece el fuerte viento procedente de Aragón al que se conoce con el nombre de Cierzo. Este viento puede producir grandes heladas por lo que lo llega a temer el agricultor cuando sopla con fuerza (Arroyo, 1981). Una vez atravesada la zona de Barracas, y descendiendo por la zona del Ragudo, se aprecia cómo esta frontera natural también actúa de frontera climática. En poco más de 500 metros de longitud se produce un desnivel de 300 metros aproximadamente. Así se convierte el Ragudo en una especie de escalón entre Barracas, Pina y El Toro y el Valle del Palancia.

Desde una altitud de 300 metros, que se halla en el valle medio, se alcanzan los 1.600 metros en las cimas principales de la sierra de El Toro. Por tanto, los diferentes relieves y alturas que se alcanzan en las montañas, el altiplano de Barracas y el valle que se extiende entre las sierras Calderona y Espadán dan lugar a múltiples y variados ecosistemas (Cebrián, 2000).

“La mayor parte de la comarca se incluye en el sector climático denominado <<franja de transición>>. Presenta características intermedias entre el clima de la llanura litoral y los climas de interior” (Guerrero, 2005, p. 43). En invierno, las temperaturas medias en el bajo Alto Palancia rondan los 5°C mientras que, en las zonas altas, la media gira en torno a los 0°C. La temperatura media anual en la comarca oscila entre 13°C y 16°C y la máxima anual se encuentra en torno a los 36°C (Arroyo, 1981).

4.3.2.2 CONTEXTO ECONÓMICO – LABORAL

Los restos encontrados dejan constancia de la larga trayectoria de ocupación que han tenido las tierras del Alto Palancia. Se han encontrado restos de presencia humana situadas en la época del Eneolítico (período entre el Neolítico y la Edad del Bronce). Desde aquella época hasta la actualidad, estas tierras han sido base de asentamientos, por lo que se puede deducir que las labores de agricultura debieron de existir desde siglos atrás.

La orientación laboral en estas tierras se centró en las actividades agrarias, siendo estas el motor económico. Sin embargo, hay constancia de que, a finales del Siglo XVIII, existían numerosas fábricas artesanales, como alfarería, papel, aguardientes, seda...

Durante la primera mitad del Siglo XIX se extendieron las fábricas de algodón, fábricas de chapa y moldura, y molinos harineros... en diferentes poblaciones de la comarca, llegando a tener una importante repercusión en la demografía de la población. Se tiene constancia de que hubo un aumento poblacional significativo entre 1797 y 1844 (Oliver, 1995; Guerrero, 2005).

En la segunda mitad del Siglo XIX, comenzó el cierre paulatino de las fábricas, lo que nos indica que el crecimiento industrial fue un movimiento momentáneo que no pudo sostenerse. Por otro lado, y a raíz de la aparición de la filoxera en Francia (parásito que ataca a la vid), se amplió la demanda de este cultivo, lo que provocó la expansión vitivinícola en estas tierras. Este suceso dio lugar a la creación de nuevas fábricas de aguardientes y licores. Sin embargo, como esta situación estaba en función de un tratado hispano-francés, cuando Francia superó su crisis, se dio paso al declive de la producción y más adelante al cierre de las fábricas de licores (Oliver, 1995).

La crisis industrial, junto al cierre de estas fábricas, dejó una grave situación de desolación en la comarca. Paulatinamente la población comenzó a disminuir porque emigró a diferentes zonas, tales como Cataluña, Teruel o Valencia, para realizar trabajos temporales (Oliver, 1995).

Aunque afloraron en el Alto Palancia ciertas actividades secundarias (la primera seguía siendo la agricultura) relacionadas con la producción textil, los materiales de construcción y con la artesanía de mimbre a principios del Siglo XX, la fuerte represalia de la guerra civil supuso un agravio pues, tras la evacuación de diversas zonas, quedaron desoladas las maquinarias. Una vez finalizada la guerra, algunas fábricas retomaron el oficio; otras desaparecieron por completo. En las poblaciones de la zona alta, como es el caso de las de nuestro estudio, la ausencia, tanto de industria como de una agricultura que fuese acorde con el medio físico adverso, obligó a la emigración paulatina de sus habitantes (Oliver, 1994b).

En El Toro y en Barracas, se destinaron las tierras al cultivo del cereal pues, ante las duras condiciones climáticas, era el que mejor se adaptaba. También la ganadería cobró mucha

importancia en estas tierras, siendo en algunos momentos cabeceras en la comarca, sobre todo la ganadería lanar. Con el paso del tiempo, de una ganadería tradicional de pastoreo y trashumancia del ganado ovino, se pasó a la crianza de pollos, cerdos, conejos y ganado vacuno. Esta crianza se extendió a otras poblaciones de la comarca, aunque en la actualidad existen pocas empresas ganaderas en lo que se refiere a las cinco poblaciones del estudio (Arroyo, 1981; Sarthou, 1989; Tudón, 2000; Oliver, 1994a; Gispert, 1982). Han ido en aumento las plantaciones de lavanda y el cultivo de la trufa, que actualmente se ha extendido ya que se desarrolla de manera idónea entre las raíces de las carrascas y los robles (Cebrián, 2000).

Por otro lado, en estas zonas altas, en Barracas y sobre todo en El Toro, el uso del bosque, las talas madereras y la fabricación de carbón durante el siglo XIX produjeron una creciente deforestación (Cebrián, 2000). Sin embargo, las carboneras fueron una importante entrada de ingresos para los vecinos al exportar el carbón vegetal que tan usado era, sobre todo en las ciudades (Villanueva, 1999). Como señala Ponz (1972) "En esta tierra, y generalmente en toda la Serranía, hay preciosas aguas, buenas carnes, bastante trigo y algunas viñas en parajes abrigados. Abunda de yerbas aromáticas de mil especies" (p. 171-172).

Las rutas del pastoreo local y de la trashumancia quedan registrados y señalizados en los mapas geográficos. Un buen ejemplo es el conocido como *camino romano de Liria*. Esta zona también fue puente entre Aragón y Valencia para el paso del ganado, que se alejaba del frío más fuerte y duro de Teruel y se cobijaba en las dehesas que tenían para pastos, sobre todo en El Toro (Sarthou, 1989).

Presento a continuación uno de los relatos extraídos de mi diario personal.

En una de mis visitas al aulario de El Toro, decido salir a pasear desde la escuela para conocer alrededores, me encuentro con un hombre mayor, se encuentra tomando el sol en el descampado, tapado con su boina, chaqueta y cuello alto, al pasar cerca de él le saludo y entonces me di cuenta que apenas se veía, se dio un poco la vuelta para agarrarme del brazo y me preguntó quién era yo. Él se presentó inmediatamente como Francisco Solsona "El estanquero". Un hombre de 91 años me dijo, me quedé un rato dialogando con él. Le expliqué lo que a grandes rasgos lo que yo hacía y me contó que la Tierra no valía, que no daba dinero, que lo que daba dinero era el ganado. Antes aquí había mucho ganado. En ese momento le digo que la Tierra es la que da de comer al ganado y se ríe, nos reímos. Me cuenta que ha vivido mucho y le pregunto: ¿qué ha pasado ahora

con El Toro? Entonces me dice que la gente ya no quiere trabajar, que antes se vivía del carbón y era muy duro. (Relato extraído del diario personal³)

“Los rebaños de cabras y ovejas sostenidos con los pastos naturales de cada comarca eran incontables” (Roca, 1980, citado en Gispert, 1982, p. 64).

En la actualidad, aunque la superficie cultivada se ha reducido considerablemente desde mediados de siglo XX (Hermosilla, 2005), cada día juegan un papel más importante las cooperativas agrarias de la comarca (Oliver, 1994b).

Antonio Ponz, en su obra *Viage de España*, comenta las actividades de pesca y caza que se desarrollaban en la comarca en el siglo XVIII (Ponz, 1972). Comprobamos cómo estas actividades perduran en el tiempo desde épocas de antiguas civilizaciones (Macián, 1996). En la actualidad, la caza mayor, que se concentra en el jabalí, y la caza menor (Tudón, 2000; Sarthou, 1989) se siguen practicando de manera asidua, como se demuestra por la existencia de múltiples cotos repartidos en la Comarca. Ya sea para el gusto de unos como para rechazo de otros, existen numerosos grupos de cazadores en la comarca, sobre todo en las zonas más altas.

Mención especial merecen en estos municipios las ferias de exposición de ganado y de aves de corral. Es una de las costumbres que sigue anclada en el tiempo y, aunque cada vez va perdiendo fuerza en algunas poblaciones, para otras forma parte de su filosofía de vida y de su tradición. Se trata de prácticas rutinarias que divierten a amplios sectores de la población y, desde su punto de vista, son necesarias para mantener el ecosistema.

Apuntes hacia el futuro del Alto Palancia enfocan hacia la necesidad de:

...convertir nuestra comarca en un territorio emprendedor, con capacidad para el cambio y la innovación, acogedor y abierto, donde se aprenda a controlar y dominar las tensiones y conflictos transformándolos en energía y fuerza creadora en la economía y en los modelos sociales, con fuerte personalidad propia, pero sin inhibiciones y abierta tanto desde el punto de vista cultural como económico. (Rovira, 1996, p. 110)

Aparte de encontrar personas cuyos trabajos se centran en oficios ejercidos fuera de sus poblaciones de origen (como delineantes, enfermeras o profesores entre otros), en la actualidad, existen algunos oficios que se desempeñan dentro de estas cinco localidades. Todavía existen pequeñas empresas familiares que se dedican al ganado y a la agricultura, aunque en menor cantidad que en tiempos pasados. Existen trabajos de oficio en los

³ Las citas que aparecen en este capítulo que corresponden al análisis de datos aparecerán sin codificar puesto que todavía no se ha explicado el proceso llevado a cabo para la codificación. De esta forma se pretende facilitar la lectura a la persona lectora.

pueblos, como fontanería, carpintería o albañilería, y en comercios, como bares, hostelería, panadería o carnicería entre otros. También encontramos en poblaciones, como en El Toro y Barracas, la existencia de negocios dedicados al cultivo de la trufa y a plantaciones de carrascas. Mencionando empresas más grandes, en El Toro existe una fábrica de chapa y aglomerados desde la que se exportan muebles de cocina, armarios y otros, situada a la entrada del pueblo. En Barracas, a raíz de la instalación de los molinos eólicos en su término, surgieron diversos puestos de trabajo para algunos vecinos del pueblo. Lo mismo sucede en Bejís con la planta embotelladora de agua, que ofrece trabajo a algunos de sus habitantes.

Por lo tanto, a modo de resumen y centrándonos en la actualidad, podríamos decir que la agricultura y la ganadería han sido los medios de vida predominantes durante mucho tiempo aunque actualmente ya no son muchas las familias que se dediquen a ello, salvo en algún caso de herencia familiar o a excepción del cultivo de la trufa. Las ocupaciones actuales se reparten entre los servicios, como la hostelería rural, bares, empresas de construcción, pequeños comercios relacionados con la alimentación o, como en el caso de Barracas, empleo en los generadores eólicos, en los almacenes de zapatería y ropa deportiva. Aparte, se desempeñan entre sus habitantes otras ocupaciones diferentes como la de maestro, enfermera o transportista. Para ello, se desplazan a trabajar a otras localidades cercanas.

4.3.2.3. CONTEXTO HISTÓRICO Y OTRAS PARTICULARIDADES DE CADA PUEBLO

4.3.2.3.1. Barracas

Situada en un altiplano a 980 metros de altitud, en el límite de la provincia de Castellón con la de Teruel, Les Barraques de Sant Pere de Bellmunt, actualmente denominada Barracas, nos indica a través de su léxico la controversia que existió antaño acerca de qué Señores debían poseer sus territorios. Disputas, herencias y un ir y venir de traspasos entre los Señoríos de Aragón y Valencia (incluido el señorío de Jérica, al que perteneció por diversos años) la llevaron a pertenecer a unos y otros, llegando a transformar su nombre en varias ocasiones hasta que finalmente se le acuñó Barracas. Su independencia como municipio se alcanzó en 1830, cuando se suprimieron los señoríos, y en 1842, la localidad dispuso de término propio (Gimeno, 1999a).

En la obra de Madoz publicada en 1846, se define así:

SIT. en llano, libre a la influencia de todos los vientos, con cielo alegre y clima saludable. Forman la población 90 casas (...) de escasas comodidades, distribuidas en una calle recta de piso limpio aunque sin empedrar y una plaza de figura cuadrada (...); una casa municipal y en ella una cárcel, un banco de labradores que consiste en granos; una fuente de buenas aguas para el surtido

del vecindario, además de otras que se encuentran a la parte de afuera, de las cuales unas sirven para abrevadero de los ganados y bestias, y otras para lavadero; (...) IND. La arriería y telares de lienzos y paños ordinarios para el consumo de los habitantes. COMERCIO: exportación de frutos sobrantes e importación de los muchos artículos de primera necesidad que faltan (...). (Madoz, 1846, p. 37)

No solamente sucedió con Barracas, sino que las investigaciones realizadas corroboran que estas sucesiones de terrenos entre diferentes Señores, se llevaron a cabo en otros pueblos del Alto Palancia. Lo mismo sucedió con El Toro, Torás, Teresa y Bejís.

Íberos y romanos formaron asentamientos en esta zona, pues fue desde antaño vía de comunicación desde el interior hasta la costa. Este suceso ha hecho que también la economía de Barracas haya estado ligada a este emplazamiento como sector Servicios desde épocas de trashumancia, junto con la agricultura, basada en los cereales, y la ganadería, basada mayoritariamente en la cabra y la oveja (Arroyo, 1981; Gimeno, 1999b).

No solamente se han hallado objetos que pertenecían a asentamientos íberos y romanos, sino que hay constancia de presencia humana más antigua. Aunque no se han realizado las excavaciones oportunas, se halló un hacha de piedra pulida en sus inmediaciones. Este utensilio resulta difícil de documentar en una época determinada, pues data de un periodo comprendido entre el Neolítico y la Edad del Bronce (Palomar, 1999).

La guerra civil de 1936 pasó por Barracas, como por cientos de poblaciones en España, desencadenando también ciertos conflictos entre vecinos (Villanueva, 1999).

4.3.2.3.2. Bejís

En Bejís, se hallaron manifestaciones del paso del hombre primitivo, objetos de sílex y de bronce, cerámica ibérica, cerámica romana (Ponz, 1972), monedas de bronce y pinturas rupestres (Palomar, 1996). El castillo de Bejís muestra la superposición cultural. Se trata de una fortaleza de origen romano sobre sustrato ibero. Más adelante fue ocupado por los árabes y seguidamente modificado por la ingeniería militar cristiana (Cebrián, 2000; Alcácer, 1947b; Sarthou, 1989). Generaciones y generaciones de diversas culturas han habitado estas tierras desde el Mesolítico. Algunas de ellas desencadenaron batallas, pues es un hecho que estas poblaciones vivieron muchas épocas de invasiones militares (Palomar, 1996).

En 1248, Bejís pasó a la encomienda organizada por la Orden Militar de Calatrava, englobando a diversas aldeas, entre ellas Teresa y Torás (Macián, 1996; Gómez, 1996). Perteneció a la encomienda de Calatrava hasta mediados del Siglo XIX.

Algunas investigaciones señalan que Teresa y Torás se emanciparon de Bejís en 1842 (Madoz, 1849b; Sarthou, 1989; Guerrero 1992). Sin embargo, estudios recientes indican que la fecha de tal emancipación corresponde al 15 de marzo de 1843 (Miras, 2018).

Madoz describe a Bejís en su obra:

(...) donde se combaten con violencia los vientos del Norte; el clima es saludable, exento de enfermedades endémicas, pues las fiebres inflamatorias y gástricas que a las veces se desarrollan, provienen del excesivo trabajo y de lo poco nutritivo de los alimentos. Forman la población 280 casas de un solo piso y pocas comodidades, distribuidas en calles irregulares, y hasta 97 esparramadas por el termino, ocupando por lo general las márgenes de los ríos, unas están aisladas y otras forman caseríos, como el de Arteas, Collado, Los Peiros, Los Planos y Las Talayas (...) El terreno en su mayor parte es montañoso,(...) lo demás del término es un monte continuado, formando cerros de yeso coronados de peñas y en cuyas entrañas se encuentran algunas canteras de piedra y mármol negro, poblado antes de pinos, pero que conserva aun los bastantes para las necesidades de los vecinos.(...) IND. Una fábrica de papel, 19 molinos harineros, 2 batanes, 4 almazaras y telares de tejido. COMERCIO. Exportación de cereal y vino para Segorbe y Aragón. (Madoz, 1846, p. 119)

Bejís sigue englobando en la actualidad otras aldeas distribuidas en diferentes lugares del término: Los Pérez, Ríos Abajo, Ríos Arriba, Arteas de Abajo, Arteas de Arriba y Ventas de Bejís. Despobladas en su mayoría en la actualidad, han pasado a ser lugares de residencia para veraneo o para fines de semana.

Durante la guerra civil de 1936 y dentro de la llamada línea XYZ, estaba Peña Juliana, que constituía uno de los observatorios naturales más destacados, lugar en manos de las tropas conocidas como gubernamentales, constitucionales o republicanas para divisar movimientos de las tropas conocidas también como golpistas, sublevadas o franquistas. Los diferentes intentos a mano del ejército golpista por tomar la Peña ofrecen detalle de la importancia del lugar. Tras una fuerte resistencia por parte de las tropas republicanas, finalmente el ejército contrario consiguió llegar hasta el lugar haciéndose con la Peña (Vicente, 2011). (En este sentido se ha intentado evitar el término "*nacional*" puesto que se considera que todas las tropas eran nacionales).

79 años han pasado desde entonces, y mientras camino por Peña Juliana siguen viniendo escalofríos al contemplar el ancho territorio que diviso. Mi mente me traslada, pienso en el frío, en el miedo, en el hambre, en el sonido ensordecedor del bombardeo, mientras veo los pedazos de metralla esparcidos por el suelo. Decido agacharme, tocar la tierra con mis manos y desde mi corazón lanzar pensamientos de amor que honran memorias a todos los olvidados. Sé que este

pequeño gesto no dice nada, pero a mí me lo dice todo en este instante, pues pienso en las familias que siguen en conflictos debido a lo que aquí se libró. Sí, al agacharme y arrodillarme mientras me digo en silencio para mis adentros: “veo el dolor y el sufrimiento de todos los que aquí se enfrentaron” noto en ciertas partes de mi cuerpo un escalofrío que me recorre desde pies a coronilla al mismo tiempo que me reconforta y cuando levanto la vista siento una mirada diferente, una mirada que se alía con estas Tierras a modo de honra y respeto por ser escenario, como otros tantos, de tan crueles batallas. (Relato extraído de mi diario personal)

Otro de los relatos relacionados con la citada guerra civil es el testimonio de una persona que conozco. Su nombre es Manuel y su relato nos sitúa en la dureza vivida en estas poblaciones del Alto Palancia debido a su ubicación estratégica, una dureza que no es muy diferente a las de otras zonas que también sufrieron bombardeos y que se encontraban rodeadas de trincheras. Él es de Viver, como le gusta decir a él: “*Viver de las Aguas, población que se llama así porque tiene muchos nacimientos de agua*”. Manuel me recuerda cada día que lo veo la siguiente frase: “*mi mujer es de Torás, allí la conocí e iba a verla*”.

Hoy vi a Manuel, hablé con él y sin preguntarle me contó una de sus experiencias en la guerra civil. Mientras me contaba parte de su vivencia observo que la mano izquierda le empieza a temblar y los ojos se le han puesto brillantes, su cabeza se ha empezado a mover muy suavemente de un lado a otro en pequeños movimientos inconscientes, como si dijera que no, era como un pequeño temblor que al igual que en la mano, le afectaba a su cabeza. Creo que se evadió del presente durante unos momentos y viajó a esos recuerdos. Me comentaba que lo pasaron muy mal en las trincheras.

Mucha hambre, íbamos muy sucios, y nos teníamos que lavar como podíamos en el río. Cayeron muchos, muchos, muchos bombardeos. Pasamos mucho miedo. Ya después nos fuimos yendo hacia Bejís y ahí es cuando ya se fue terminando. Mejor no contarlo, ¿para qué?

Sus ojos, su rostro, su mirada fija, perdida en ese recuerdo, observé mucho dolor almacenado, me transmitía mucho dolor y mucho sufrimiento guardado. (Extraído de mi diario personal)

Estas historias que me ofrecen aproximación al contexto son imprescindibles para este estudio de caso. No solamente nos sitúan en un espacio, sino que nos sirven de espejo para reflejar otras historias cercanas, historias que vivieron nuestros ancestros no tan lejanos, historias que siguen ligadas a nuestro presente y, por lo tanto, siguen influyendo en nuestras relaciones. Para el trabajo que se va a desempeñar desde la mirada sistémica, es fundamental detenernos en estas historias que pasarán a formar parte de la vida de las personas que participen en el taller. Posteriormente, veremos cómo es fundamental

comprender este contexto para acompañar las historias que surgirán a raíz del taller. La guerra civil es un pasado-presente y es un tema emergente en los relatos relacionados con nuestra historia transgeneracional.

4.3.2.3.3. El Toro

Ligada por algunas similitudes con el contexto histórico de Barracas.

Hay investigaciones que constatan que esta tierra fue habitada hace 40.000 años. Aunque las excavaciones han sido muy escasas, se han ido encontrando restos que datan aproximadamente del Eneolítico. Los íberos, los romanos y, años después, los musulmanes dejaron sus huellas. Como en gran parte de España, llegaron a convivir los cristianos y los musulmanes hasta su expulsión (Sarhou, 1989; Tudón, 2000).

SIT. en la falda meridional de uno de los montes de Peña Escabia: está resguardada tan solo del viento norte por el cerrito que la domina, y goza de un clima sano, casa del ayuntamiento y la del pósito; (...) Los vecinos se surten para sus usos de 2 fuentes y un pozo manantial de buenas aguas. (...) en su radio se encuentran casas de campo y masías (...) montes que crían sabinas, carrascas y pinos, hay además una dehesa para pastos. El terreno es montuoso en su mayor parte y árido, regando su llanura las aguas del Palancia y las de 2 arroyos de escasa corriente, los caminos son locales y el carretero que conduce a Viver en mal estado (...) IND: 5 tejedores de lienzo y paño ordinario, 2 molinos harineros, y la mitad de los vecinos se dedican a la fabricación de carbón que exportan a los pueblos inmediatos. (Madoz, 1849b, p. 43)

4.3.2.3.4. Teresa

La vida de Teresa ha estado ligada con la historia de Bejís y, por lo tanto, el contexto histórico conocido que las acompaña es conjunto hasta la fecha de emancipación. También, por ser zonas próximas, se sabe que durante la guerra civil de 1936 fue bombardeada.

En Teresa, restos humanos, objetos de uso humano y cerámica llevan a la conclusión de la convivencia de las culturas que actualmente se denominan como hispano-mauritana e ibero-sahariana, como comenta Alcácer (1947a) "los restos no pueden limitarse a un momento determinado, pues perduran desde el Eneolítico hasta el Ibérico" (p. 157-158).

Madoz la describe de la siguiente manera:

(...) entre dos cordilleras de montes que le resguardan de los vientos del norte, sur y oeste; su clima es bastante templado y saludable, tiene 260 casas de mala fábrica, (...). Hasta hace poco tiempo su término estaba comprendido en general de Bejís (...) el terreno es de buena calidad, habiendo reducido a huerta una porción de jornales de secano que ahora se riega con las aguas de los ríos Palancia y Canales. Los caminos son locales de herradura en regular estado. (...) IND: la agrícola (...). (Madoz, 1849a, p. 705-706)

4.3.2.3.5. Torás

Su historia, como la de Teresa, ha estado ligada a la historia de Bejís hasta 1842. Diversos escritores describieron a Torás desde la apariencia de sus calles, casas y paisajes, plantaciones agrícolas, como viñedos y cereales, sus huertas regadas por aguas de pantano y su ganado lanar (Guerrero, 1992).

Tomando la descripción de Madoz que se publica en 1849, vemos lo siguiente:

(...) SIT. a la izquierda del río Palancia, parte en una altura y parte en llano: le baten todos los vientos, y goza de clima saludable. Tiene 140 casas distribuidas en dos grupos llamados Torás alta y baja; (...) Hasta hace poco tiempo ha carecido de término propio, hallándose embebido en el general de Bejís, (...). Terreno algo montuoso y de mediana calidad. Los caminos son locales de herradura en regular estado. (...) IND agrícola (...). (Madoz, 1849b, p. 23)

4.3.2.4. CONTEXTO SOCIAL

4.3.2.4.1. Demografía

Durante el siglo XVI, convivieron en la comarca cristianos y musulmanes. Sin embargo, después de la expulsión de los moriscos en el siglo XVII, muchas poblaciones del Alto Palancia perdieron población, incluso llegando a quedar algunas aldeas despobladas. Este hecho, añadido a las pestes y a la crisis de producción, hizo que se produjera una situación de regresión. A partir de la segunda mitad del siglo XVII, se invirtió el proceso y se produjo un aumento en la población que fue paulatinamente en aumento hasta la segunda mitad del siglo XVIII. En aquel tiempo se produjo un fuerte incremento poblacional aunque en zonas como Barracas o El Toro el incremento es menos intenso (Guerrero, 2007).

Después del aumento de ocupación que tuvieron las zonas del Alto Palancia entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, desde 1786 y en tan solo 11 años, esta zona obtuvo el mayor crecimiento anual en su evolución demográfica. El Alto Palancia se ha caracterizado por una serie de movimientos poblacionales interrumpidos. Muchas de las poblaciones

fluctúan con una ocupación veraniega y de emigrantes jubilados que regresan con nostalgia a sus lugares de origen (Oliver, 1995; Cebrián, 2000; Guerrero, 2005).

Según Guerrero (2005), seguir la evolución y hacer análisis de los censos es una tarea compleja porque la información sobre datos de población es de procedencia diversa. Se encuentran diferencias en el número de habitantes entre los censos elaborados por diversos autores en los mismos años de análisis. 1857 es aceptado como año en el que comienza una época de calidad en los análisis censales con la estadística oficial.

En la segunda mitad del siglo XIX, se produjo un estancamiento en la población y un movimiento regresivo en cuanto al número de habitantes (Oliver, 1994b; Guerrero, 2005).

A partir de 1910, la población comienza a disminuir, sobre todo en las zonas interiores que son las referidas a nuestro estudio. En cambio, en los valles medios del Palancia, se produjo un estancamiento (Guerrero, 2007). Se calcula que desde esta fecha hasta 1986, la población en la Comarca disminuyó aproximadamente un 40% (Oliver, 1994a).

La continua actividad migratoria de jóvenes, el aumento de la esperanza de vida, el retorno de emigrantes jubilados y la llegada de nuevos residentes con avanzada edad acentúa el proceso de envejecimiento de la comarca. Aunque el valle central está menos envejecido, otras poblaciones, como las de nuestro estudio, quedan en una situación alarmante (Gómez, 2007). Sin embargo, como comenta el autor, las inquietudes aparecen en cuanto a una calidad y cantidad de servicios mínimos que abastezca a la población envejecida ofreciéndole una vida de calidad. Aunque actualmente el número de nacimientos en cada pueblo va descendiendo y estas poblaciones, convertidas también en zonas residenciales para una migración estacional, incrementan el número de habitantes en verano y otras vacaciones (Tudón, 2000), es un hecho que esta situación se convierte en un reto para la comarca.

Fecundidad, mortalidad y movimientos migratorios determinan la evolución demográfica, pero estos tres elementos dependen de numerosos factores: nivel educativo, actividad femenina, nivel económico, seguridad del mercado laboral, mercado inmobiliario, nupcialidad... (Gómez, 2007, p. 190)

A continuación, presento una serie de descripciones acerca de las poblaciones que nos ocupan, descripciones que han sido fruto de mis observaciones y de aportaciones de diversas personas que me expresaron características de algunos pueblos. Finalmente, en la comarca tenemos muchos conocidos comunes y resulta fácil recibir información por parte de personas muy cercanas, que han vivido o conocen muy de cerca peculiaridades de estos pueblos. Los siguientes comentarios nos acercan al contexto próximo, comprendiéndolo un poco más. Para ello, se describen ciertas características de las poblaciones de nuestro estudio.

4.3.2.4.2. La diversidad del Alto Palancia

El Alto Palancia queda como burbuja, cuyas fronteras naturales lo aíslan a la vez que lo acogen. Esta zona limítrofe con la comarca del Mijares y otras provincias, es fronteriza no solo en sus montañas, sino también en sus extremos climáticos dentro de sí misma. Lo cual hace que en pocos kilómetros se compruebe la diversidad climática y su influencia en cuanto a fauna y flora. La frontera que se podría considerar como limítrofe, es la zona de corte del Ragudo, se observa la diferencia entre el secano del altiplano de Barracas, Pina y El Toro y el regadío de las zonas más bajas.

Diversidad también en su lengua que recoge un hablar peculiar, un castellano con influencia árabe e incluso germánica, con un deje aragonés particular y que al mismo tiempo incorpora o ha hecho suyas algunas palabras transformadas del valenciano (Tudón, 1999).

Cuatro realidades diferentes que configuran la comarca: el valle medio (zona sur de la comarca), el valle alto (desde Jérica, Caudiel hasta cabecera del río), el altiplano (Barracas, El Toro, Pina) y la sierra de Espadán.

En esta zona, la lengua valenciana también se convierte en fuente de conflictos políticos que desembocan en una serie de conflictos sociales. Es otra de las fronteras peculiares que también nos caracteriza.

Nos encontramos ante una comarca de transición, de paso, fronteriza, articulada por un río. Una comarca adscrita jurisdiccionalmente hacia un lado, pero que mira hacia otro. Vaciada y posteriormente repoblada, lo que aportará unas bases culturales diferenciadoras con el resto del valle. Una comarca eminentemente rural y montañosa que la hace mirar hacia el centro del valle. Deprimida demográficamente, con una población agrupada y un aprovechamiento del suelo limitado por la altura. Con un secano dominante, exceptuando el regadío tradicional del centro del valle. Con un minifundio acusado que hace apenas se rebase el nivel de subsistencia en los núcleos más regresivos. Con un paisaje industrial precario salvo en algunas localidades. (Gil & Benedito, 1991, p. 50)

Hasta aquí, tras leer estas descripciones acerca del contexto, nos puede quedar una ligera idea de la gran diversidad que recoge el Alto Palancia en múltiples formas, pues el paso cultural de antiguas y diferentes civilizaciones más el flujo migratorio que existe en la actualidad conforman un rico bagaje de experiencias. Si la diversidad que alberga cada ser humano a nivel transgeneracional, la sumamos a la diversidad geográfica y climática, tenemos como resultado una serie de aspectos que pueden influir en el carácter de la persona. Todos los sistemas contiguos están relacionados porque, al contemplar el todo, observamos que todo permanece en la memoria consciente e inconsciente (Jung, 1970;

Bronfenbrenner, 1987; Vila, 1998; Maturana & Varela, 2003; Olvera & Schneider, 2007; Boszormenyi-Nagy & Spark, 2008; Hellinger, 2009).

Para poder comprender cómo somos parte de la población del Alto Palancia, es necesario rebuscar en sus orígenes, en sus inquietudes a lo largo de los años, en el clima que le rodea, en el lugar en el que vive, en aquello que le permitió sobrevivir, en lo que le hizo daño. Observamos pues que, para conocer a las personas de esta comarca, como a las de cualquier otra, es necesario realizar un acercamiento a su contexto y tener una disponibilidad abierta para mirar con otros ojos y quizás no tanto con los nuestros propios. Como lectores, esos ojos también estarán marcados por otra experiencia diferente, otra familia, otros contextos, otras costumbres, otros paisajes y otros climas que han ido dibujando parte de su personalidad propia.

Por ello, el contexto que se expone a continuación viene siendo, entre otras, una descripción desde diversas miradas. Ello puede acercarnos a miradas como incoherencias si no somos capaces de incluir todas estas visiones como parte del todo, pues no se trata de detallar un contexto en cuanto a las relaciones humanas desde un solo posicionamiento, sino de lo que se trata es de dar a conocer un conjunto elaborado desde diferentes perspectivas. Por ello encontraremos que, hablando de un mismo rasgo existen opiniones contrapuestas. No caeremos en errores para valorar las versiones desde un punto de vista acierto-error de lo que sucede. No nos colocamos como jueces, sino que, abriendo nuestro corazón y nuestra alma, entraremos en una comprensión mayor. Incluiremos como parte del todo las diferentes miradas hacia las relaciones y hacia lo que sucede en el contexto.

Enfocándonos en una descripción del contexto desde la diversidad que acoge el territorio, nos estaríamos alejando de un concepto de cultura anclado a ciertos posibles prejuicios y de una visión centrada en la cultura dominante. Es una realidad que, en los diferentes contextos (sean los que sean), confluyen diferentes culturas, diferentes visiones y sería un error caer en generalizaciones que excluyeran a una minoría de habitantes que forman ya parte de ese territorio. El relato se construyó, tanto desde los puntos fuertes comunes, como desde diferentes voces que representaron a las minorías. Por ello, sería un error tratar la cultura de estos territorios de manera generalizada, invisibilizando las voces minoritarias. Por lo tanto, la descripción de este contexto también nos adentrará en las diferentes percepciones. Aunque algunas de las percepciones acerca del territorio pertenecen a una minoría, forman parte del contexto estudiado y sería un error tratar de invisibilizarlas (Gupta & Ferguson, 2008; Perret, 2011)

El CRA Peña Escabia está enclavado en una zona geográfica que, aunque está cercana a mi pueblo natal (Segorbe), no había frecuentado demasiado. Por ello, al mismo tiempo que me situaba como extraña para sus habitantes, estoy cercana en cuanto a ciertas

tradiciones. Habiendo realizado el recorrido por el contexto geográfico, nos podemos hacer una idea de todo lo que existe a su alrededor.

Durante el reconocimiento del entorno he podido observar que existen diferencias entre los vecinos acerca de las descripciones que aportan sobre su entorno. Desde aquí, reivindico que no pretendo de forma alguna formar una imagen general de los habitantes de las poblaciones del estudio. Realmente no pretendo construir estereotipos. Por ello, sería un error quedarse únicamente con una pequeña parte de este trabajo en lugar de observarlo desde el conjunto, como un todo.

Dentro de esta diversidad de la que hablo, he encontrado personas a las que no les ha gustado salir de su pueblo junto a otras que, por necesidad, tuvieron que quedarse. Otras que lo que hicieron por necesidad fue marcharse y después desearon y pudieron regresar junto a otras que ya no regresaron; otras decidieron venir sin haberlo conocido antes. Por lo tanto, en cada una de estas poblaciones, encontramos habitantes que, desde generaciones anteriores han vivido en ese lugar; habitantes que vienen de poblaciones cercanas; habitantes que llegan de otras zonas de España; incluso habitantes procedentes de otros países. Esta diversidad me dio pie a situar el relato desde una mirada que plasme la diversidad cultural, desde la diversidad de realidades, es decir, cada persona que ha sido participante más o menos activo en la investigación representa una realidad, una forma de percibir, de pensar. Por lo tanto, no es pretensión de este trabajo convertir la descripción del contexto en una síntesis minimizada de las culturas dominantes.

Un día me encontré con un señor de ochenta años de quien me gustaría hablar también sobre su particular forma de mirar. Este señor me dijo que no le nombrara, sino que le citara como "un hombre muy corrido en el mundo, de El Toro". Su filosofía de vida, su forma de hablar, su opinión acerca del trabajo, de la sociedad eran llamativos. Me comentó que había podido romper con ciertos patrones sociales o familiares tradicionales para adaptarse a otros tiempos. Gracias a haber tenido su experiencia de viajar y de vivir la vida como la había querido vivir, había disfrutado de su trabajo y, al gustarle, nunca se había convertido en un esfuerzo. Había viajado por cuestiones laborales y de ocio a diferentes zonas del mundo como China, EEUU o Australia. Teniendo en cuenta su edad y el lugar donde había nacido y vivido, me pareció un ejemplo a nombrar pues, en algunas ocasiones, al hablar de los pueblos, creemos encontrarnos solamente con figuras de hombre o mujer con su boina, garrote y su ganado. Aunque esto no lo vayamos a negar como parte de nuestro pasado o escaso presente, tampoco podremos ocultar o negar que existen en cada pueblo personas con otra filosofía de vida, personas que miran de manera diferente.

Como solo estudian llegan a enfrentarse con la realidad y no saben de la vida. No saben trabajar. Están muy preparados pero no les sirve; hay que mezclar los estudios con la práctica, antes estaba la figura del aprendiz, que era el oficial que sería para la vida ahora con solo la teoría no puedes enfrentarte a la vida. La calle

es una universidad y lo que aprendes en la calle no te lo enseñará la universidad. Los maestros ahora no viven aquí ¡qué relación va a haber!

Cuando viajas si observas mucho, aprendes de todas las culturas. Yo sigo viajando a Nueva Zelanda, Rumanía... A mis amigos que viajan en los grupos yo les digo: -Vosotros vais en grupo, ¡yo no voy hombre! Siempre vamos solos, lo importante en un país es ver, observar, aprender de las otras culturas. Un todoterreno, hay que ser un todoterreno que se adapte a todas las circunstancias, y con lógica y sensatez irás a todas partes. (Extraído de mi diario de campo)

En esta línea, se enfoca la siguiente descripción que recoge comentarios que realizan algunos habitantes en torno a los estudios que finalizan. Algunos vecinos hacen hincapié en la sutil diferencia que existe entre las personas que salen fuera a estudiar y viven durante unos años en otros contextos; y las personas que se quedan en el pueblo, sin salir a vivir otras experiencias de vida diferentes.

Una familia que ha tenido estudios se nota, tiene más cultura a la hora de hablar, a la hora de respetar, yo veo a mis hermanos que no han estudiado y son unos burros, en el sentido de hablar blo blo blo blo voceando. Es verdad, si tienes unos estudios hechos o algo, siempre sabes estar más. No lo sé, igual me equivoco. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

Es verdad que los que había antes... él tiene estudios de derecho y ella es bióloga o algo, pues tenían una educación que no veas, y respetaban sus costumbres, en pañuelo y todo, pero las chicas éstas, la madre... Pues yo que sé, ya tiene bastante también, pues ves otras cosas, ¡son muy marranos coñi!, a la hora de ver las cosas, de tocar la comida, de tirarla, yo eso nunca se lo he visto hacer a la otra. A lo mejor no han tenido oportunidad de otra cosa, y a lo mejor los otros sí. No es porque uno sea médico, y el otro no sea nada, es porque siempre cogen más educación, yo lo veo por mis hermanos, mis hermanos ladran en vez de hablar. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

He vivido en otro país, he estado con negros, árabes y ahí aprendes mucho, eso es lo que más te hace. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

Como hemos comentado anteriormente, el hecho de que aparezcan ciertos comentarios de este tipo no quiere decir que tener estudios o no sea la causa del comportamiento de ciertas personas. Nuestro estudio no se ha centrado en este aspecto. Se trata de reflejar diferentes opiniones que forman parte de la diversidad de la población y refuerzan, con sus historias de haber estudiado y haber regresado al pueblo, la idea de no caer en generalizaciones cuando se dice que la gente joven estudia fuera y ya se quedan a vivir allí.

Así pues, al igual que el paisaje diverso, encontramos diversidad en cuanto a características y los rasgos personales. En cada uno de los pueblos, se encuentran viviendo algunas familias de nacionalidades diferentes. Algunos de ellos llevan varios años y sus hijos han nacido ya en estos pueblos. Otro de los rasgos en los que se puede comprobar la diversidad se encuentra en el nivel educativo. Como hemos visto hay un sector de la población que decidió estudiar y decidió regresar de nuevo al pueblo. Otros aspectos que denotan diversidad son el nivel socio económico, el haber vivido en otros contextos, los diferentes modelos educativos en la familia, los diferentes caracteres personales debido a que somos diferentes seres humanos. Aparte las circunstancias de la vida, la herencia genética conlleva a una diversidad también individual en el sentido de que cada ser humano es al mismo tiempo un ser complejo (Gimeno, 1999; Traveset, 2007).

En cuanto a las tareas domésticas, son las mujeres quiénes llevan prácticamente la mayor parte del peso. El hombre, por lo general, pasa más horas fuera del hogar dedicado a las cuestiones laborales. Sin embargo, cuando las mujeres también tienen sus oficios fuera de la casa, se encuentran familias que reparten de una manera más equitativa las tareas domésticas junto a familias en las que es la mujer quien sigue ocupándose de estas tareas. Existe diversidad en cuanto a la organización económica y doméstica dependiendo de cada familia. Aunque, en la mayoría de los casos, sea el hombre quién se encarga del aspecto laboral fuera del hogar, la incorporación de la mujer al mundo laboral fuera de su hogar va quedando reflejada en estas zonas rurales, llegando a ejercer, en algunos puestos de trabajo, los mismos roles que los hombres.

4.3.2.4.3. Calidad de vida

Los habitantes de estas poblaciones afirman la calidad de vida que encuentran al vivir en estas localidades. Se valora el aire fresco y limpio, las montañas, el agua, los animales que corretean y vuelan, el paisaje, el clima saludable, la cercanía que tienen con la ciudad en el caso de que necesiten algo que no puedan encontrar en el pueblo, la tranquilidad que tienen al vivir allí. Vivir en el pueblo supone menos gasto en relación a la ciudad; los niños pueden jugar en la calle, salir, ir andando a todas partes como al colegio y, puesto que todos los vecinos saben que los niños están en la calle correteando, van con cuidado; se puede respirar sanamente. La mayoría de familias valora estos aspectos como calidad de vida. Sin embargo, también se afirma que esta calidad de vida es diferente a la calidad de vida que desean los jóvenes. Lo que resulta calidad de vida para unos cuantos no lo es para otros. Para muchos de los hijos que han emigrado a poblaciones más grandes o ciudades, la calidad de vida reside en el lugar donde pueden encontrar, sin apenas moverse del sitio, todo lo necesario. El siguiente párrafo está extraído de una de las entrevistas que realicé a uno de los alcaldes de estos pueblos.

Tranquilidad, el ambiente climático y meteorológico perfecto. Yo creo que para los críos es un sitio sano. Yo es que la ciudad es que ya no vuelvo. De hecho, Valencia no sé cuánto tiempo hace que no he ido. Si voy, es para el cine y vuelvo, o voy a este supermercado, o a este centro comercial y compro esto... Pero nada, aquí. La calidad de vida aquí. En el pueblo bien, muy bien la verdad. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

Otro de los comentarios que reflejan la calidad de vida de estos pueblos lo rescato de una de las maestras que lleva trabajando en la escuela durante varios años. Aunque es de un pueblo cercano al CRA, su relato refleja su percepción hacia la calidad de trabajar en este lugar. Refleja, a través de sus palabras, el reconocimiento y admiración por estos pueblos.

Yo me acuerdo cuando llegué al CRA, que iba en un cochecito, en un smart que tenía pequeñito, iba escuchando una cinta de estas de un poco de jazz y tal, que me la compré en Canadá, (voz con sonrisa), iba haciendo así..., iba conduciendo, iba con la mano así (brazo estirada) por los... ¡pues atravesando tooooooodas las montaaaaañas!, ¡una felicidad, una cosa!, que me recorría todo el cuerpo, todo el cerebro, es una dopamina en estado puro (con risa) Y yo empecé así a trabajar. Y seguí así ¡muchísimos años! (con risa). (Extraído del diario de campo)

4.3.2.4.4. Despoblación – Valoración – Servicios

Habiendo observado cómo la población en estas localidades es mayoritariamente una población envejecida, enlazamos este hecho con la situación de despoblación que se vive en ellos. Son pueblos en los que, como hemos visto, se valora la calidad de vida que se obtiene viviendo en ellos. Sin embargo, esta calidad de vida de la que hablan unos no es la misma para otros sectores de la población. Hablar de calidad de vida trata de aspectos íntimos y para cada persona varía el significado de aquélla.

Observamos también algunos casos en los que, llegando a apreciar los mismos valores de calidad de vida que se viven en el pueblo, como tranquilidad, el clima sano o el cariño hacia el pueblo, aparecen otros aspectos que contrarrestan y, en cuestiones de prioridad, lo relacionado con los servicios que se ofrecen en el pueblo los debilitan. Por ello, estas personas se decantan por entornos mejor abastecidos que el suyo. Sumados a estos aspectos, aparecen las cuestiones laborales y otras elecciones en cuanto a la forma de vivir que hacen que algunas personas sigan emigrando a otras ciudades o poblaciones más grandes. Presento a continuación una serie de comentarios extraídos de entrevistas realizadas. En este caso, los comentarios pertenecen a la alcaldesa de uno de los pueblos.

El tema sanitario, pues hay un médico que viene, un servicio médico, pero no es lo mismo que estar en un pueblo grande que tienes un servicio de urgencias

andando. Aquí, si te pones malo, llamas al 112 si no tienes medios o buscas a alguien que te baje, como cerca, a Viver. Y, si ya es algo más grave, es pasarte de Segorbe y bajarte hasta el puerto de Sagunto. Eso es a veces un problema. Hemos tenido casos. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

Yo trabajo en un hospital y, cuando necesito desconectar, necesito desconectar de verdad. De alguna manera, cuando vienes aquí es otro mundo, es un entorno totalmente distinto y, para mí, supone un relax, para mí es importante. Ahora vengo y seguiré viniendo exactamente igual. Para mí, esto es importante, y para mi marido mucho más. Él está muy implicado. Su idea general es: cuando me jubile iremos a pasar temporadas largas allí. Si estamos en condiciones sí, porque el problema que tenemos en los pueblos estos es la falta de servicios: si tú no tienes capacidad para moverte por cualquier causa... porque tienes problemas de movilidad o porque no puedes conducir o tal, eso es un hándicap importante en el pueblo. Tiene servicio médico, tienes tal, pero estás como un poco aislado. Tiene su parte buena, el aislamiento que ya te digo, pero para la gente mayor a veces es un hándicap; la movilidad; el tema sanitario; el tema de bancos; y también el tema de ordenadores y de red básica porque no hay una buena cobertura. De hecho, para la planta embotelladora trabajamos vía satélite, no tenemos red wifi, debido a nuestra ubicación no es fácil conseguir cobertura y debido a la poca población a las compañías tampoco les interesa invertir aquí. (Extraído de la transcripción de una entrevista)

Observamos valoraciones diversas en cuanto a la calidad de vida que se respira en las localidades, la añoranza por la falta de servicios, la elección de vivir en otras localidades debido a cuestiones laborales. Son cuestiones que no están separadas del respeto y la admiración hacia su pueblo. Al mismo tiempo, encontramos otros comentarios, provenientes también de personas que valoran y admiran la calidad de vida que adquieren viviendo en estos lugares. Se mantienen al borde de una línea cercana a la desvalorización cada vez que se refuerza la creencia: aquí no hay nada. Una vez más encontramos la diversidad en los diferentes argumentos y maneras de pensar, la valoración de la calidad de vida, junto con "*aquí no hay nada*". A continuación, se muestran algunos comentarios extraídos de conversaciones con vecinos.

La gente joven, por ejemplo, ha estudiado. Los míos han estudiado, han tenido la suerte de encontrar trabajo de lo que han estudiado. ¿A qué se van a poner aquí? Que a lo mejor la ganadería les daba resultado con las subvenciones... pero se han ido a trabajar de lo suyo. De los jóvenes, no queda nadie. De hecho, hay dos niños en el colegio y no son de aquí. (Extraído del diario de campo)

Aquí en el pueblo no hay nada, pues los que han estudiado salieron porque han encontrado trabajo; los que no han estudiado y se han quedado aquí, pues

tampoco han dicho voy a montar... A la entrada de aquí, han montado una vaquería pero la ha montado un señor de Puzol que se lleva la leche. (Extraído del diario de campo)

Creo que mucha culpa la tenemos nosotros que les hemos dicho: ¿Aquí que hay? Aquí, posibilidades... La gente joven no ve aquí más futuro. Mis hijos están en Valencia y aquí tienen casa. Los de aquí de la escuela, son de fuera, y los que hay aquí se los han llevado fuera, se los han llevado a Segorbe, a Jérica... por el mismo motivo, porque dicen que aquí hay cinco o seis niños y que no aprenden y no se relacionan. (Extraído del diario de campo)

Observamos las diferentes opiniones al respecto: por un lado, la calidad de vida del pueblo; por otro lado, ciertos aspectos que conllevan a la despoblación y, por otro, la valoración hacia ciertos aspectos foráneos que fortalecen lo de afuera y se aleja de la apreciación de aquello que el pueblo ofrece.

Otros comentarios, en este caso de un vecino y de otro de los alcaldes, nos demuestran cómo la despoblación y escuela quedan íntimamente relacionados. Aunque no entremos en detalles acerca de hasta dónde llega dicha influencia, sí observaremos su relación. Lo haremos sin desear realizar afirmaciones o extraer teorías al respecto, simplemente como observación de ciertos sucesos que los interrelacionan. Además, hay que añadir que esta relación se da en cada una de las poblaciones. En algunas ocasiones, cuando las escuelas se encuentran a un límite de capacidad donde peligran mantenerla abierta, desde el ayuntamiento se realiza un llamamiento y se ofrece trabajo para aquellas familias que desearan instalarse en la localidad con sus hijos, a fin de escolarizarlos para poder mantener la escuela abierta. Esta situación ha llegado a ser conflictiva en algunas ocasiones.

Pues nosotros lo que queremos es proteger y que la gente joven se quede en el pueblo, pero los experimentos han salido fatal. Querer traer una familia de fuera a la que le vas a dar trabajo y le vas a abrir puertas de todo el pueblo y, a cambio, van a traer a los niños a la escuela. Pero, si no encajan en el pueblo por el carácter o por lo que sea que no encajen, o no podemos dar trabajo... Pues es el caso que creo que ha pasado en El Toro. (Extraído de mi diario de campo)

Vale, sí, yo contrato al padre y a la madre, pero luego resulta que uno de ellos es un holgazán. ¿Qué hacemos? Luego la gente del pueblo lo ve, ve que el Ayuntamiento está dando un trabajo y un dinero a gente de fuera y que a ellos no se les da siendo que ellos vivieron aquí desde que nacieron. Entonces, como le interesa al alcalde que no cierren el colegio... Es una labor superior a los alcaldes. Se tendría que ayudar a la gente del pueblo, porque gente de fuera luego desaparecen y no han salido bien. (Extraído de mi diario de campo)

4.3.2.4.5. Convivencia

La convivencia es un aspecto muy amplio, y que abarca diversos factores. Más adelante nos introduciremos en este concepto desde otra visión. Ahora simplemente se realiza una mirada rápida a modo de escáner para apoyar al contexto que estamos describiendo. Aquí nombraremos ciertos aspectos que influyen en el momento de convivir entre vecinos.

Uno de los aspectos destacados en estos pueblos es la familiaridad, con todo lo que ello implica. Es decir, para unas cosas la convivencia es muy cercana y gusta, se reconoce y se valora. Otras veces, la cercanía no resulta al agrado de todos, pues conocen entre sí todos los vecinos y, por lo tanto, se habla de todo lo que sucede, de lo conocido y de lo desconocido. Esta familiaridad también hace que, al ser pueblos pequeños, cualquier persona que encuentres te saluda cuando se camina por la calle. Los siguientes comentarios son extraídos de conversaciones con algunas de las vecinas de los pueblos y representan diversidad de opiniones.

Como mi marido se baja a Valencia con el coche y yo me quedo sin coche, pues siempre hay alguien: oye si necesitas el coche para los chiquillos... Es todo muy así, como hermanos, es bonito. Y, aunque haya a veces diferencias entre unos y otros, luego, si buscas a la gente, la encuentras. Si buscas porque te hace falta, la encuentras. (Extraído del diario de campo)

Pues, a ver, tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Lo bueno pues es que conoces a todo el mundo, saludas a todo el mundo. Con unos tienes más relación que con otros, pero ¡yo que sé! El ambiente es bueno, pero luego la intimidad, pues la gente... ¡Que no es que quiera saber de tu vida!, pero tampoco es que puedes tener mucha porque todo se sabe. O sea que, si quieres estar en el anonimato de la ciudad, aquí no por supuesto, porque aquí a lo mejor hablan lo que es, lo que no es. Pero, por otra parte, yo no tengo ningún problema porque ves a la gente mayor, hablas con ellos, te sientes querida. Yo, por lo menos me siento bien, me siento bien en el pueblo. (Extraído del diario de campo)

Los pueblos, como calidad de vida, muy bien pero, como calidad de personas, deja mucho que desear en el sentido ese. Yo tengo una forma de ser ¡que a mí me da lo mismo! Yo le planto la gallina a quien sea, me da igual quién sea, me da igual que sea el alcalde, que el presidente del pueblo, que... ¡me da lo mismo! Pero que si no... me hubiesen hecho la vida imposible, hubiese plegao maletas y me hubiese ido. ¡Pero seguro! Y, de hecho, sigo estando después de dieciséis años ahí, la primera, en la primera planta: Que si me separao, que si tengo amantes... en fin, y eso es lo que suelen hacer aquí. ¡No tienen otra misión! No tienen las vidas llenas. (Extraído del diario de campo)

Como observamos, hay personas que normalizan que en los pueblos se hable de todo lo que va sucediendo, pues se afirma que no hay otro entretenimiento y, aunque no les gusten estas acciones, lo observan como algo particular de los pueblos. Por otro lado, este rasgo a veces también es criticado por otro sector, que afirma que no le gusta y no defiende que las personas en el pueblo dediquen una parte de su tiempo a hablar de las otras. Hacén hincapié en que estos comentarios, en algunas ocasiones, han llegado a hacer daño a otras personas.

Un día, paseando con una amiga de Bejís por la zona del castillo, vimos sentados en una plazoleta de la zona alta a dos abuelitos. El sol iluminaba sus cuerpos, el garrote entre sus manos, chaquetas a medio cerrar, gorras de tela acolchada y zapatillas de estar por casa, sentados en sillas de madera y esparto. De pronto, me acordé de mis abuelos: así posaban ellos en su pueblo. Les saludamos al pasar. En ese instante, mi amiga se acercó y preguntó:

— ¿Pero sabe quién soy?

— Sí, sí —Se rieron los dos.

El hombre sacó un pañuelo y se tocó los ojos. Vi que caían unas lagrimillas. Mi amiga se dio cuenta de la emoción del anciano:

— ¡Que hacía tiempo que no me veía eh! ¿Cómo estáis? —Se acercó y le dio dos besos.

— Es que mis piernas ya no acompañan. (Extraído de mi diario personal)

Observo que, a pesar de que Bejís es un pueblo pequeño, también las personas mayores se quedan en casa o en su calle, sin bajar a la plaza, y así van dejando de ver a la gente más joven. Este señor se alegró mucho de ver a mi amiga. Le sonrió no solo con su sonrisa, sino con sus ojos y con cada arruga de su rostro. A través de este pequeño relato, observamos una de las diferencias entre envejecer en un pueblo y envejecer en una ciudad. Si nos colocásemos por un momento en la mirada de estos ancianos, comprobaríamos que uno de sus entretenimientos y parte de su rutina es pasar sus mañanas aprovechando las horas de sol en la calle. Desde esta mirada nos preguntamos ¿qué haríamos nosotros en esa situación?

Uno de los aspectos que influye en la convivencia es la soledad del otoño e invierno. Por las tardes, cuando la noche llega antes a las calles, es raro cruzarte con alguien. Cualquier trayecto entre las casas suele hacerse en soledad, con olor a leña de las chimeneas, frío, viento en la cara y silencio. En este sentido, a veces se hace dura la vida cuando llega el invierno ya que cuando oscurece cada quién se refugia en su casa.

En cuanto a la convivencia entre pueblos, he de decir que, como sucede en cualquier zona con pueblos vecinos, pueden existir comentarios con albur que hagan mención a uno u otro pueblo en relación a la pertenencia. Después, muchos de sus habitantes, se han

casado con personas de otros municipios y se han ido a vivir a dichas localidades al lado de la suya, como observamos en los comentarios de uno de los vecinos de Bejís.

De Bejís, conozco varias que se fueron a vivir a El Toro, pero cuando eran las fiestas de Bejís o de Torás, de Teresa... íbamos a los pueblos. Por eso, no sé del choque entre pueblos tan cercanos. En realidad, no eran envidias ni nada porque se juntaba la gente. (Extraído del diario de campo)

Otro de los aspectos que está íntimamente ligado con la convivencia es el concerniente al carácter de las personas. Aunque existen pequeñas diferencias en el carácter de la zona situada más al sur (Teresa, Bejís y Torás) y la zona situada más al norte (Barracas y El Toro), no nos detendremos ni haremos hincapié pues no es de nuestro interés rescatar las particularidades, sino observarlas como aspectos diversos que enriquecen y forman parte de un contexto donde se sitúa y ancla la escuela. Para profundizar en aspectos relacionados con la convivencia y los habitantes, se han dedicado pequeños apartados que mencionan cómo son algunas relaciones de los vecinos con sus respectivos ayuntamientos; cómo es el sentimiento de pertenencia entre vecinos; cómo es el ocio que incluye las festividades y el bar. Podríamos decir que todos los apartados están interrelacionados entre sí, y todos están íntimamente relacionados con la convivencia. Por ello, el orden que se cita a continuación no pretende clasificar, sino más bien mostrar una secuencia en la descripción que ayude al lector a situarse en el contexto.

a) Ayuntamientos

En poblaciones como Barracas o Teresa, sus habitantes han mostrado su reconocimiento hacia la figura del alcalde. Este dato no niega que, en las otras poblaciones, exista un trato similar. Me baso en los comentarios que me han llegado, en las personas que conozco y lo que he observado. De ningún modo querría caer en generalización ni en la exclusión. Esta cercanía que expresan, que demuestra su afecto con la forma en la que los alcaldes ejercen sus funciones sin importar si coinciden en la filosofía del partido político, dice mucho de las poblaciones pequeñas. El trato cercano que se ejerce resulta de admiración para sus habitantes. En los siguientes comentarios aparecen voces de vecinos y de alcaldes.

El año pasado hubo un superávit de no se qué, nos pagó la basura a todo el pueblo. Eso son cosas que nadie puede decir nada porque ayuda a todo el pueblo. Somos 10 niños pues pagan los libros a los 10 niños. ¡Íntegramente eh! Es que son cosas que... Le hace falta a alguien algo en casa y enseguida el aguacil está en tu casa arreglándotelo. Yo, por ejemplo, me hace falta algo, pues ¡ale! ahora llamo al fontanero, va enseguida. Te solucionan los problemas ¿sabes? Que en una ciudad o lo que sea te dirían: ... ¡por ahí y vete a donde quieras y ya te lo pagarás tú y ya te apañarás!, así de claro. (Extraído del diario de campo)

Cuando hay una persona que crea problemas y aleja, no le facilitas, yo a veces soy bastante duro. Asumo la responsabilidad de que soy el alcalde y tengo que proteger una parte importante del pueblo. (Extraído del diario de campo)

Yo soy el alcalde, pero no vivo aquí, porque yo no cobro. Como yo no cobro, me tengo que buscar el sustento por otro lado. Vengo lo máximo que puedo, viernes, sábado, domingo, miércoles. Esta semana, tuve que venir lunes que no me correspondía. Pero, claro, yo tengo que trabajar, tengo que mantener una familia. (...) Esas tertulias y esa unión entre el alcalde, la maestra, el boticario, aquello antiguo se ha perdido. Esta unión hoy en día es muy difícil de conseguir, es complicado. (Extraído del diario de campo)

b) Sentimiento de pertenencia

Como segorbina, observo este sentido de pertenencia que ha resultado característico del Alto Palancia durante tantos años, y que perdura de alguna forma al igual que en otros tantos pueblos más allá de esta comarca. En el pueblo, he expresado desde pequeña de quién era hija, nieta o sobrina de varias formas diferentes hasta que sabían cuál era mi familia. ¿Tú de quién eres? es una de las preguntas que más escuchamos a lo largo de nuestra vida en el pueblo.

Desde pequeños también diferenciábamos entre los del pueblo y aquellos que venían de veraneantes o de fines de semana. Eran cosas de niños y de no tan niños. Aunque remarcábamos estas diferencias en algún momento de enfado con un "tú no eres de aquí", recuerdo que jugábamos todos juntos. Incluso después, quiénes nos seguíamos quedando en el pueblo entre semana añorábamos estas visitas que se hacían de esperar hasta que llegara el próximo viernes.

No sabría explicar por qué se hacía y por qué se sigue haciendo en algunas poblaciones. Lo que sí se es que sigue siendo un dato característico del lugar. Algunas personas que me he ido encontrando también han expresado sus experiencias en relación a este sentimiento de pertenencia que habita también en los pueblos del estudio. En este caso, son comentarios de personas que han venido a vivir a estas poblaciones.

Yo he veraneado aquí desde que tenía 8 o 9 años. ¡Claro! Ya conocían a mis padres porque ya venían. Pero luego, a lo mejor, para la gente del pueblo, el que ha vivido aquí y se ha criado aquí, sus padres son de aquí, sus tíos, es otra cosa. Nosotras, aunque llevemos toda la vida... escuchas: Ah sí, pero tú no eres de aquí. Tu marido sí, pero tú no eres de aquí ¿no? (Extraído del diario de campo)

Eso lo recuerdan, el eres de aquí o no eres de aquí. Yo les digo: bueno no soy de aquí pero llevo muchos años. (Extraído del diario de campo)

Hay una mujer que me dijo: yo llevo 45 años veraneando en Teresa y no soy de Teresa. Es como si no eres de aquí o no tienes gente de aquí, es como que les cuesta un poquito. Pero luego, al rato, ya te digo: oye si necesitas el coche dímelo, bajas y lo coges. (Extraído del diario de campo)

Otra historia a comentar, que apoya la descripción del contexto desde el sentido de pertenencia, es lo sucedido con el incendio de 2012. Se quemó casi el 70% del término de Teresa, alcanzando otros términos de localidades vecinas como Bejís. Este relato que se presenta, refleja el sentido de pertenencia desde el sentimiento rural, el cual a veces resulta complejo de entender. Es difícil comprender cómo el arrasador paso del fuego penetra en las tierras de sus habitantes y estos deciden quedarse. La gente del exterior observamos estos hechos desde la realidad que nos muestra la televisión, en ocasiones juzgando. Mientras tanto, su contexto queda muy lejos de nosotros y, por ello, también de nuestro entendimiento. El siguiente comentario está extraído de una de las entrevistas, es una narración del alcalde que vivió los sucesos. Se puede apreciar un diálogo que él mismo narra poniendo voces.

Para mí el tema del incendio del 2012 me marcó, me marcó mucho. Se nos quemó casi el 70% del término. Yo tuve enfrentamientos con la Guardia Civil. No me llamaron por teléfono para decirme que había un incendio. Se presentó aquí la Guardia Civil (diálogo narrado entre el alcalde y la guardia civil):

- Hay que evacuar el pueblo.
- ¿Evacuar el pueblo? ¿Qué quiere decir eso?
- Tengo instrucciones.
- A mí me es igual.

Era un capitán lo que venía, no era un simple Guardia Civil, y cogimos un coche y nos fuimos a ver si efectivamente era como decían; y efectivamente tenían toda la razón y dije:

- Vale, hay que evacuar el pueblo, ¿Cómo lo evacuamos? ¿Dónde están los medios de transporte para evacuar el pueblo?
- No, no, aquí se tienen que marchar.
- ¿Qué me quiere decir? Aquí la mayoría es gente mayor, ¿cómo se desplaza?
- Es igual, que se marchen.

Y los jóvenes, un grupo de unas 20 personas pues decidieron:

- ¡Nosotros no evacuamos, no nos vamos! Lo tenemos aquí todo, no lo vamos a perder. Si se quema el pueblo ¿pues qué pasa?

El fuego ya lo teníamos todo enfrente. No había suficientes bomberos. Claro no había nadie más, nada. Pues decidimos que la gente marchara. Incluso mi mujer estaba aquí e hizo dos viajes. Se llevó gente y luego se quedaron en Viver. Y nosotros nos quedamos aquí. Cogieron los tractores, las cubas para apagar. Por

eso te digo que te marca. Y la Guardia Civil hubo un momento que quería detenernos.

— ¿Estás llorando?

(Me saltan las lágrimas de escucharle, de ver el brillo de sus ojos y de imaginar los hechos tras mi recuerdo del humo y los colores del paisaje cuando ha habido incendios en la zona).

— Nos fuimos a una zona que vimos que ya empezaba a entrar el fuego por ahí. Además, había un corral con ganado y ahí es ya dónde hubo un momento en que, inclusive, un alférez que venía lo cogieron por la pechera porque quería detenernos. Y tomé la decisión. Al capitán de la Guardia Civil le dije:

—Mira, ¡hasta aquí hemos llegado!, mientras yo no tenga el decreto que me diga que hay emergencia, la responsabilidad es mía y el que manda aquí soy yo, y la gente que está aquí respondo por ella porque son jóvenes, conocen y están preparados para poderlo hacer, y asumo mi responsabilidad de lo que pase.

El capitán dijo:

— Vale, de acuerdo.

Inmediatamente, a partir de ese momento, empezaron a colaborar y nos echaron una mano, inclusive a apagar el fuego. El hombre que se había llevado el ganado, como por los nervios se fue corriendo, se dejó las crías. Pues con coches que llevábamos nosotros y con coches de la Guardia Civil, finalmente la Guardia Civil cogiendo las crías de las ovejas y metiéndolas en los todoterrenos. Y nada, decidimos apagar el fuego. Vinieron los bomberos. Lo que pasa que los medios que tenían... Pues esa noche, aparecieron las motobombas. Tenían problemas, no llevaban gasolina para las bombas de absorción del agua para poder llenarlo. Tuvimos que ir nosotros con los tractores y las cubas a llenarles y a facilitarles gasolina para que pudieran hacer el trabajo. Hubo otra zona a la que no podían pasar los bomberos. Hubo un momento que no sabíamos lo que podía pasar y tomamos esa decisión: nos quedamos y estuvimos más de 48 horas. Después los medios que teníamos desaparecieron, incluso teníamos un helicóptero al principio y desapareció. Me dijeron que había ido a repostar, pero ya no apareció. Se quemaba la Calderona y se quemaba la Cueva Santa y no le daban importancia a lo que le pudiera pasar a los pueblos. Si estaban los jóvenes allí, yo pienso que debía de estar donde estaban ellos, yo consideré que mi obligación era estar con mi gente y estuvimos completamente a la mano de Dios. (Extraído de la transcripción de la narración del suceso)

En este relato observamos cómo en este momento en el que las personas se replantearon una pérdida absoluta de sus pertenencias preciadas, no solo en términos de hogar, sino pensando en terrenos, flora, las vidas de los animales... En ese instante, cuando uno observa el aprecio y valor hacia el territorio, nace un sentimiento profundo de amor para defenderlo que hace trabajar en equipo (aunque según expertos del cuerpo de bomberos

con los que contacté que recuerdan ese incendio y el acta oficial del incendio, esto no hubiera llegado a pasar). Como ciudadanos, desconocemos cómo se ha de actuar y ante una emergencia inesperada de este tipo cada quién responde de la manera que cree que es lo mejor.

c) Habitantes

Comprendemos que es un apartado complejo que no se debiera generalizar. Quizás por este motivo son muy pocas las referencias bibliográficas que se han encontrado que desarrollen el carácter de las personas que crecemos viviendo en el Alto Palancia. Sin embargo, algunos autores hacen referencia al Alto Palancia de una manera breve y escueta desde el punto de vista de sus investigaciones.

(...) no se han perdido las costumbres o la peculiar manera de ser de las gentes del Alto Palancia. Y esto resulta reconfortante para quiénes, al visitar cualquier territorio, desean comprobar la persistencia de una personalidad propia. (Calabuig, 1992, p. 12)

Siguiendo la evolución industrial de la Comarca, nos sorprenderemos de los escasos conflictos laborales, ni siquiera en situaciones consideradas delicadas, como es el caso de los cierres industriales de los últimos años.

Sin embargo, nos creemos que sea debido al carácter conformista de los habitantes de la Comarca, más bien nos inclinamos a pensar que son productos de las circunstancias sociológicas que han atravesado los trabajadores de la zona.

Se ha dicho que la concienciación social y la actividad sindical está en relación directa con su desarrollo industrial, y en el caso de la Comarca del Alto Palancia, si de algo se ha caracterizado es por su escasa industrialización. (Oliver, 1994a, p. 34)

Aunque parezca trivial, se considera un buen síntoma en la evolución demográfica la organización colectiva de grupos, asociaciones o peñas que demuestran la capacidad tanto de los propios habitantes como de estacionarios o veraneantes, por realizar actividades conjuntas con todas las implicaciones sociales que ello conlleva. (Tudón, 2000, p. 45)

En las lecturas realizadas en los escritos de Sarthou, he encontrado una mención acerca del carácter de los habitantes, de forma muy escueta, sin apenas entrar en detalles en las descripciones y cayendo en descripciones estereotipadas. Aunque en la siguiente cita observaremos un ejemplo del estereotipo al que me refiero, también podremos observar que, en la descripción del carácter de Torás, se detiene un poco más para detallar una costumbre del lugar:

Son del temple de los segorbinos. Tienen mucha afición a las armas. El día de Navidad, salen las mujeres a cantar albas por las calles a los mozos, y después pasan a recoger en grupo los aguinaldos de los festejados y que consisten en pastas finas que recogen en un cesto y van a comer en alegre reunión. Al siguiente día se repite la broma, trocándose los papeles y cantando los hombres a las mozas, las cuales les obsequian en la forma de los antedichos aguinaldos. (Sarthou, 1989, p. 1058)

Hallamos autores que han descrito al Alto Palancia desde un relato que abarca algo más allá de sus paisajes o su historia. Estos autores dedican una amplia introducción que narra ciertos roles que ejercen sus habitantes. Algunos de ellos están marcados por unos valores sociales que siguen perdurando en el tiempo aun con un deseo profundo de transformarlos. Teniendo en cuenta que esta descripción que realizan corresponde a la sociedad de los años 90, reflexionaremos sobre ellas al colocarnos como testigos de las transformaciones que se han producido en el cúmulo de estos últimos años. Igualmente observamos cómo, en determinados casos, siguen vigentes estos patrones que se citan.

Ni la tecnología punta ni la oferta masiva de "platos preparados", ni el cambio de actitud por parte de los hombres en el momento en el que sus compañeras han accedido y ejercido trabajos fuera del hogar que les exigen el mismo horario laboral que a ellos, constituyen material suficiente para aceptar y asumir la total igualdad del buen grado -en la praxis-. (Gil & Benedito, 1991, p. 16)

A lo largo de los años, en nuestra sociedad, un sistema de valores correspondiente a los roles masculinos y femeninos ha tenido tal peso que, aun en la avanzada transformación social que se ha llevado a cabo al respecto, en algunos casos sigue siendo producto de reproducción.

Un hombre tiene que ser trabajador y en él descansa la posibilidad del sustento de la familia. Tiene, además la masculinidad, demostrando la fuerza mediante la actividad. Ser masculino significa que se tienen que hacer cosas que demuestren que lo es. Una mujer debe ser buena madre y ser limpia, además de recatada (...) Las mujeres están ligadas a aquellas tareas que se relacionan con el mantenimiento y la reproducción de la fuerza de trabajo. La mujer cocina, limpia, cose, teje, cuida los hijos, cuida los enfermos, cuida los ancianos. (Gil & Benedito, 1991, p. 38)

Otro apartado al que los autores Gil y Benedito (1991) dedican unas páginas es al "consumo de alcohol normalizado" (p. 176) y otros "excitantes y estupefacientes" (p. 177) que existe en nuestra comarca, aunque no está de más añadir que quizás ni más ni menos que en otras comarcas.

Otra de las menciones que realizan dichos autores va enfocada a los actos festivos.

... existe una fuerte tendencia a la comensalidad por grupos de edades y estado social. Esta comensalidad, salvo en el caso concreto de las peñas, están marcados por una fuerte tendencia al individualismo y a la marginación, reflejo de la estructura social dominante en el Alto Palancia, y constatable en la práctica del sobaquillo. (Gil & Benedito, 1991, p. 227)

En la mayoría de casos, los grupos de amigos se establecen desde edades infantiles, correspondiendo a los grupos de clase formados en infantil, primaria o instituto. En algunas ocasiones, habitantes que se establecen en las localidades durante el verano se unen a grupos ya formados por habitantes locales y en otras ocasiones, estos forman otros grupos diferentes si no se llegan a incluir en grupos ya establecidos. Quienes suelen pertenecer a un grupo rara vez cambian a otro a no ser que se formen parejas de diferentes "cuadrillas" como así se llaman, y se ejerza un rol donde se intercambien actividades incluyendo a ambos grupos o decantándose finalmente por uno de los dos. Aunque, por lo general, se mantienen estables los grupos, se encuentran casos de quienes se van incorporando o excluyendo según otras conveniencias. Aun así, en la mayoría de habitantes, existe una lealtad y fidelidad hacia el grupo de referencia.

En la actualidad, existe diferencia entre la cantidad de habitantes fijos que viven a diario en las poblaciones y cantidades que fluctúan en los fines de semana y durante las vacaciones. Aparte de este hecho, al menos en los municipios de nuestro estudio, estas cantidades varían cuando se habla de empadronamientos, pues hay casi el doble de personas censadas a las que viven aquí de continuo. Son poblaciones flotantes. En el caso de Teresa, por ejemplo, la diferencia es muy grande, aunque estén censados unas 290 personas aproximadamente, y de las cuales estén viviendo 140 durante todo el año; en verano pueden llegar a convivir 2300 personas.

Durante el invierno, la mayoría de personas que viven en las poblaciones son de edad avanzada y quedan algunos niños en edad escolar. Quiénes son más mayores y estudian en Universidad, se han marchado fuera. Por lo tanto, quedan los padres y madres del alumnado joven. De ahí, hay un salto de edad hasta un grupo donde predominan mayoritariamente los mayores de sesenta años.

En cuanto a población migrante, he de decir que viven algunas familias de orígenes rumano, latino y árabe. Algunas personas de otras nacionalidades han contraído matrimonio con personas del pueblo y viven muy gustosamente en estas localidades. Otras se trasladaron a vivir aquí sin apenas conocer a nadie. La inclusión de estas familias en la vida del pueblo depende, según lo observado, si eres alguien de confianza, de si te gusta estar aquí, si socializas con las otras personas, si saludas, si trabajas, si no das problemas. En estas circunstancias, el pueblo acoge.

Desde mi experiencia, puedo comentar que he hallado diferencia cuando he visitado algunos pueblos en los que ya conocía a alguien autóctono a cuando he llegado sin conocer a personas locales. Llegar de la mano de algún vecino y ser presentada a los vecinos de la localidad por parte de alguna persona conocida y respetada ha facilitado las relaciones cordiales y de cercanía inmediata, me he encontrado en un ambiente de confianza, rodeada de cuidado y atención. No obstante, aun cuando he llegado a ciertas localidades por mi propio pie, si bien no ha sido una acogida tan cuidadosa y de atención al no ir acompañada por alguien de confianza, he encontrado en todo momento facilidades para desempeñar mi estudio.

Durante mis primeros pasos en solitario, cuando fui recién llegada y sin nadie conocido que pudiera presentarme a dos de las localidades, me encontré de primera mano con un carácter que yo percibía como serio y distante y percibía una barrera ya fuera consciente o inconsciente, que no provocó mi intimidación ni, de eso estoy segura, pretendían provocarla. En cambio, sí me sirvió para conectar con ciertas formas de ser, aprendidas, que me trasladaron a algunas localidades pequeñas o aldeas de la zona próxima, y a otras de Teruel, al menos aquellas que bien conozco debido a mis raíces. En estos instantes en los que me encontré con la mirada fija de otras personas, con su planta firme, recordándome a mí misma, sin palabras, que era una forastera, no me costó mucho trasladarme en pensamientos al barrio donde me crie y al pueblo donde nació mi madre. Las personas mayores, vecinas de ambas residencias de mis abuelos, pasaban las mañanas y las tardes en la plaza, hablando, tomando el sol y observando todo aquel que pasase por allí. Resultaba de común entretenimiento observar aquellas caras desconocidas y prestar minuciosa atención a cada detalle de sus movimientos.

No pretendo comparar los dos escenarios, sino sólo comentar cómo pude conectar en esos instantes con determinados gestos y miradas que me recordaban a las que mi propio abuelo hacía cuando alguien "*forastero*" paseaba por la calle. Entonces marcaba la distancia con su cuerpo, mantenía la mirada fija, escaneaba de arriba abajo como buscando cualquier respuesta a todas las preguntas de su mente y, al mismo tiempo, mostraba su hospitalidad sin apariencias, sin fachadas. Ahora me sucedía a mí porque yo, para ese escenario no dejaba de ser una persona desconocida cuyas intenciones se desconocían también por completo hasta que no me presentase y hablase. Y pude comprobar cómo, habiéndome presentado y entablado conversación, las puertas de la confianza se abrieron sin dudar.

En los siguientes comentarios, se observan percepciones de uno de los vecinos de un pueblo y de una maestra antigua del CRA.

Cuesta entrar, no son fáciles, pero inmediatamente te ofrecen la amistad, yo no soy de Teresa. Yo voy a hacer 39 años de casado. Mi mujer es de Teresa. El apodo, el mote de mi suegro, en lugar de pasar a mi mujer, me lo

adjudicaron, me pasó a mí, a mis hijos y, para mí eso es un orgullo porque es un reconocimiento de que formo parte, a pesar de que ellos, para cabrearme de alguna manera, sobre todo mi mujer, me llaman de apegadizo. (Extraído del diario de campo)

Yo rebollones no he comido más en mi vida. Te cuidan, te miman para que continúes ahí y que hagas todo lo posible por la escuela y por los alumnos de su pueblo porque saben que es fundamental que en la vida de un pueblo, si no hay escuela, prácticamente está abocado a desaparecer. Te cuidan, te miman. (Extraído del diario de campo)

Una vez traspasada la frontera de algunas personas con las que sentía lejanía, encontré la broma, la sinceridad, la apertura de amistad y de hogar, la confianza, la espontaneidad, la sonrisa y el abrazo. Uno de los vecinos de un pueblo comentaba dos anécdotas acerca de otros vecinos. Estos comentarios estuvieron realizados desde su interés por ubicarme en el contexto y no pretendían criticar, sino mostrar parte de la diversidad y del carácter muy normalizado de la zona.

... siempre está chillando. A ese le da igual que sean las siete de la mañana que las once de la noche, ghhhh (gruñido). Le da lo mismo. Yo digo: tío, ¡es que eres la hostia! Siempre está igual, ¿ves? Cada uno... Pero es que él ¡siempre es igual! Siempre, le da igual estar en el bar o... Y otro, con el que yo trabajo, ese hoy, a las siete de la mañana discutiendo en el bar de fútbol. Pero a las siete chillando en el bar. El del bar ha tenido que decir: ¡Ye, tío, relájate me cagüen diez! ¡Qué energía tienes a las siete la mañana! (Extraído del diario de campo)

En el siguiente comentario, se refleja cómo una de las vecinas también me comenta abiertamente y sin tapujos aquello que piensa.

Están en un pueblo, muy tranquilos pero no llegan a tener las vidas llenas porque si no, hay cosas que no las harían. ¡Y es así de sencillo! Lo que pasa que no se atreven a decirlo. ¡Pues que no digan! Yo, como sé lo que pasa, pues lo digo, porque es lo que siento y lo que vivo. También es que me fui con doce o trece años a Valencia. Vine con treinta y cuatro, con lo cual yo viví un poco más abierta, por decirlo de alguna forma, y esta gente ha seguido con su rol de pueblo cerrado, de no querer ver más y hay gente que es como los caballos: le quitas esto que llevan aquí delante de los ojos y no ven más de lo que hay, no ven más. Pero bueno... (Extraído del diario de campo)

Con estos comentarios no se pretende generalizar ni que los hombres gritan, ni que las personas somos cerradas, no. Con estos comentarios, me gustaría reflejar que en estas zonas no es difícil encontrarse con una personalidad de carácter fuerte, en el sentido de expresarse tal cual es uno, sin esconderse, sin falsedad. Lo que se dice, se suele decir de

frente. Igualmente, como dijimos antes, no se puede generalizar. Esta aportación no resta el hecho de que haya personas en estos pueblos que muestren un carácter más reservado, o que encontremos personas para las que comentar ciertos aspectos de frente no es lo común.

Otra de las peculiaridades es que se tiende a formar grupos con cierta estabilidad. Por norma general, suele ser por edades, por intervalos de diferentes edades entre 4 y 5 años. Algunos de ellos se reúnen en el bar para jugar a las cartas, pues es una de las actividades de ocio para las personas más mayores; otros se reúnen en los locales de los jubilados; otros para cazar; otros, para tejer y realizar manualidades; otros quedan a cenar o comer, para pasear o simplemente para tomarse la cerveza en el bar. En alguna ocasión, se observará a las personas de un grupo integrarse en otro, pero es un hecho esporádico. Las personas que forman su grupo de amistades suelen ser leales a este, convirtiéndose en algo ocasional que personas de diferentes grupos establezcan relaciones de confianza y cercanía con otras. En el siguiente párrafo, observamos la percepción de un maestro de la banda musical que convivió en uno de los pueblos durante algunos años.

Yo veía al pueblo conectado. Aunque había familias de pueblo y familias de verano, cuando he ido, he visto piña, había buen rollo. Se encuentran en el bar, en el batán y hay buen ambiente, ves buen rollo. Claro, si no vives allí, no sabes qué sucede. (Extraído de mi diario de campo)

Cuando hablamos de tener una implicación en el pueblo que apoye el desarrollo del mismo desde una mirada de apoyo hacia la situación que vive por tratarse de una zona rural, recogemos algunos comentarios que relatan que la participación de las personas veraneantes en el pueblo se reduce a las fiestas, sin haber un compromiso mayor que este enfocado hacia el desarrollo rural. Volvemos a recordar que no se trata de reflejar y hacer un análisis acerca de cómo es la relación entre las personas veraneantes y las personas que allí viven durante todo el año para mirarlo desde un juicio o desvalorización hacia ciertos comportamientos que nos resulten alarmantes, sino lo que se pretende es rescatar miradas que nos acerquen al contexto rural. Se trata de recoger relatos que no sirvan para buscar culpables por un comportamiento inadecuado, sino que nos acerquen a una forma de pensar diferente a la nuestra, que nos muestren cómo se sienten las personas que viven durante todo el año en un contexto rural, su visión. Aun sin saber si así sucede en la realidad, porque personalmente no estuve en cada una de las situaciones nombradas, me parece necesario rescatar estas voces y formas de mirar que detallan cómo se sienten. La pedagogía sistémica ofrece y nos recuerda el camino a seguir hacia una convivencia de reconocimiento. En este caso de reconocimiento para los pueblos rurales, para quiénes los conservan, los habitan, los cuidan, quienes los sostienen a diario. Desde la mirada de la pedagogía sistémica, resulta de vital importancia reconocer aquello que llegó primero. A partir de ahí, siguiendo los pilares que vimos en el marco teórico, podemos acercarnos a estas voces que en cierta forma reclaman de manera oculta ese reconocimiento hacia el

mismo espacio y hacia las personas que lo mantienen. El posible reclamo de reconocimiento se aprecia en el siguiente comentario que realiza una vecina, cuando responde que no existe un reconocimiento hacia las personas que viven en el pueblo todo el año.

No, no, no, no, no, para nada y de hecho para las fiestas las quieren disfrutar y es mi pueblo, mi pueblo, mi pueblo. Pero el que se puede escaquear de ¡yo no pago la cuota! Que son 50 euros los que estamos hablando por familia, que si yo no voy a estar, que si yo me voy a no se qué... Solamente cobrarme de jubilados porque mis hijos no están aquí. Y la gente de aquí del pueblo lo paga sin problemas, porque es una costumbre de tantos años que ya es una costumbre. Pero la gente que viene de Valencia, una cruz para cobrar la cuota.
(Extraído del diario de campo)

La masificación de personas en los pueblos en verano conlleva un reto para la población. Por un lado, las personas que residen durante todo el año están acostumbradas a vivir en la tranquilidad del pueblo. Por el otro, y al mismo tiempo que recibir a las personas veraneantes se convierte en una alegría para el pueblo, cuando se sobrepasa la cantidad de personas, para algunas familias, la situación llega a convertirse en algo molesto. Como resulta lógico, a mayor número de personas, es fácil que aumente el número de conflictos. Estas observaciones que giran en torno a los veraneantes no se ven solamente en Teresa, sino que en algunas otras poblaciones también se ha nombrado algo al respecto. Los siguientes párrafos son comentarios realizados por vecinos de algunos pueblos y por uno de los alcaldes.

Es igual que el día que hacen las paellas, que la mayoría es todo veraneantes. Luego tú no lo puedes dejar como si todo eso fuera... ¡Pues, coño! Poner una persona de las que trabajan en el ayuntamiento, ponerla allí controlando y luego, cuando se termine de hacer la paellita: "Oye, tú que has estado, ¡todo eso limpio! Y así, si lo dejan tú ya sabes quién ha estado ahí. Luego se le pone una multa o lo que le tengas que poner y a correr, y es la única manera de que respeten lo que tienen que respetar. Porque el día que se hicieron las paellas, al día siguiente no se podía ni bajar. Era deprimente lo que había allí, de botellas, de leña, de palos quemados, de longanizas por el suelo, platos de arroz por el suelo. Bueno, una vergüenza que yo eso no lo había visto en mi vida.
(Extraído del diario de campo)

Yo empiezo a tener mis antipatías con el tema de los veraneantes. Vienen aquí como si vinieran a la selva, que a lo mejor yo he hecho lo mismo porque yo, cuando mis niños eran pequeños y los abuelos estaban aquí y en agosto veníamos, soltabas a los niños y ¡ale! Bueno yo he llegado a la conclusión y lo digo claramente. Cuando viene uno quince días, y viene con unas

exigencias... Yo le digo: ¡Para, para! Yo llamo ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda, no tengo ningún inconveniente en decirlo. Tú no puedes venir aquí quince días y decir que tienes problemas y que te solucionemos esos problemas en esos quince días corriendo porque te tienes que marchar. No, habrá que tener un poco de respeto por los demás, y aquí llega un momento que... Hablo yo que soy valenciano, yo hablo de los valencianos, se consideran que tienen todos los derechos. (Extraído del diario de campo)

Antes la gente de capital venía y, aunque tenían más en comparación con la gente que viene ahora a veranear, porque eran los que en aquel entonces podían venir al pueblo a veranear, se llevaban muy bien con el pueblo y eran muy sencillos. Después, mucha de esta gente se llevaba personas de aquí con ellos a sus casas de criadas, pero estaban muy a gusto, les trataban muy bien. Ahora es diferente. La gente de capital viene pero ya no se hace a la cultura del pueblo. Vienen y se acercan más como en plan de "yo soy de ciudad, soy mejor que tú". (Extraído del diario de campo)

Te has acostumbrado a vivir tranquilo, y lo de agosto es exagerado, porque uno está acostumbrado a vivir once meses con una tranquilidad y una relajación increíble. Luego llega el mes de agosto, el pueblo se peta. No van los móviles porque no está preparado, no puedes mandar ningún whatsapp el mes de agosto porque las líneas no dan más. No puedes aparcar... Entonces ni tan bueno es lo otro ni lo del mes de agosto. Pero, por ejemplo, la vida que tiene el pueblo allá para junio o para julio es ideal, porque ya ves a gente, ya ves a niños por ahí todo el día por la calle. El pueblo ya parece otra cosa. (Extraído del diario de campo)

d) Ocio

El Alto Palancia es característico también en sus festividades por sus arraigadas tradiciones a actos religiosos y a los toros, con las entradas, encierros y embolados. Las festividades se concentran sobre todo entre los meses de agosto y septiembre. Esto hace que coincidan en celebraciones patronales diversos pueblos del Alto Palancia. La llegada de los vecinos que tienen sus residencias veraniegas en estos pueblos de interior, ya sea porque descienden de estos o porque han acudido buscando refugio alejados de ciudades como Castellón o Valencia, hace que aumente su población durante estos meses estivales. Este fenómeno conlleva al agrado de unos y al desagrado de otros, que se han acostumbrado a la soledad y al silencio que se respira en el invierno.

Las fechas de las festividades entre los pueblos cercanos suelen ir escalonadas, coincidiendo en alguna ocasión el final de unas fiestas con el inicio de otras. Esto desencadena una celebración conjunta entre unos y otros pueblos, pues la juventud va

rotando por ellos, también de manera escalonada, para festejar conjuntamente alrededor de las tradiciones de los toros, de la música o de ambas.

Se celebran abundantemente fiestas relacionadas con el fuego, como las hogueras realizadas en enero a San Antón, y fiestas relacionadas con el agua, como las romerías a los manantiales y fuentes que abastecen a la población (Martín, 1992). En algunos pueblos, se siguen celebrando fiestas dedicadas a los quintos o a los mozos y mozas del pueblo. Por ejemplo, en Teresa estas fiestas se remontan a cuando volvían de temporada laboral, ya que se iban a trabajar a la costa y volvían en octubre. En esas fechas, a los mozos se les dedicaba una fiesta diferente a las realizadas en verano.

Los actos religiosos ocupan también un lugar destacado en las festividades. Aunque un importante porcentaje de la población no acostumbra a ir a misa, sí lo hacen en los días señalados, donde el pueblo se engalana para celebrar en conjunto. En estas fiestas, se realizan ciertas actividades tradicionales que son motivo de reunión y convivencia. Además de los vecinos poco dados a acudir a la iglesia, acuden muchos de los descendientes de las poblaciones que viven fuera de sus municipios de origen. El siguiente fragmento está extraído de mi diario personal, relata la experiencia de una festividad a la que acudí en Bejís.

Ayer, 3 de febrero fui a Bejís a la fiesta de San Blas. San Blas, venerado entre las personas creyentes por ser cuidador de las enfermedades de la garganta. En la iglesia algunas vecinas llevaban unas cestas grandes con rollos de San Blas que habían elaborado artesanalmente en sus casas. Colocaban las cestas formando un pasillo y esperaban la bendición de los rollos. Como las personas se colocaban detrás de las mismas, el sacerdote al pasar a bendecir los rollos también tiraba agua a las personas.

Incluso aquellas personas que no habían sentadas en la iglesia se quedaron de pie en los costados. Aun respetando mi particular visión hacia ciertas costumbres, pude observar con mirada amorosa todo lo que sucedía a mi alrededor, me sentía feliz y cuidada por las personas que conocía y que estaban pendientes de que en ningún momento me sintiera sola, me presentaron a sus familias y también estas, me trataron con atención y cuidado. De pronto, observé que cuando el discurso del sacerdote se pasaba de la hora, alargándose más de lo habitual, varias miradas se dirigían a los relojes y móviles, y se percibió más inquietud en ciertos oyentes que comenzaron a hablar entre sí. Este hecho me dio respuesta a que un porcentaje de personas que van a misa en este día es más por continuar una tradición de fiesta, pues siempre se ha hecho así y para sus habitantes es un día importante, es momento de compartir y de convivir.

Una vez acabada la bendición y realizado el sorteo del gran rollo de Bejís, el sacerdote pasaba a la panadería a seguir bendiciendo los rollos que también allí se elaboraban.

Un aperitivo les esperaba en el local del pueblo, mesas alargadas, con comida y bebida, donde se juntaban varias generaciones. Algunas personas me comentaron que acuden a la Iglesia por lo que otras puedan decir si no hicieran acto de presencia; otras personas acuden por tradición religiosa y creencia; y para otras resulta simplemente una tradición de convivio a la que acudir a modo de celebración, pues acuden vecinos que hacía tiempo que no venían. En cierta forma, guste o no la tradición religiosa de estos pueblos, son las fiestas las que de alguna forma unen a los vecinos y a las poblaciones cercanas. Me he sentido agradecida de que me hayan invitado a venir, de haber venido, de que me sonrieran al mismo tiempo de que me preguntaran quién era yo. (Extraído de mi diario personal)

En otros pueblos, como es el caso de Barracas, se convive mucho en las llamadas peñas. Normalmente tienen un lugar físico donde se organizan para pasar el día juntos comiendo, merendando, cenando, haciendo actividades lúdicas, como jugar a las cartas. Por lo tanto, suelen ser locales acondicionados con mesas y sillas y provistos de comida y bebida. Las peñas se suelen formar por grupos de amigos que resultan ser aproximadamente los que comprenden quintas cercanas. Aunque sean la mayoría, no todos sus habitantes pertenecen a estas, pues no a todos les gusta o no todos tienen la disponibilidad laboral para disfrutarlas. Es habitual que los habitantes, sean peñistas o no, visiten otras peñas. A continuación, se presenta un fragmento extraído de mi diario personal tras realizar una visita a las fiestas de Barracas.

Unas madres me han invitado a pasar el día con ellas en la peña, no sabía que traer y, aunque me habían dicho que no trajera nada quería aportar algo. Finalmente he decidido traer un par de botellas de mistela y vermut casero de la cooperativa de Segorbe.

Nunca había acudido a las fiestas de agosto de Barracas, al igual que no había visto Barracas con tantísima gente. Tanta había que incluso me costaba recordar en esos momentos las calles vacías del invierno. No se trataba de vecinos de otros pueblos, que también los había, sino personas vinculadas a Barracas de una u otra forma. Durante esta semana, acuden todos los que pueden, y conviven jóvenes, mayores, los que descienden de aquí pero viven en Valencia, los que viven en Barcelona... También he visto caras conocidas de Torás y de otros pueblos de alrededor. Descendientes que viven en otras ciudades más lejanas y que siguen teniendo un cariño especial al pueblo, incluso las hijas de las

hijas que conocí, también conservan el cariño especial al pueblo que se ha ido transmitiendo a pesar de vivir lejos durante el resto del año.

He conocido a más familias de las que viven todo el año en Barracas, y aunque he hablado más con las mujeres y me he sentido más a gusto entre ellas también he observado que, aunque los hombres al inicio no se han abierto tanto al hablar, al acercarme a dialogar con confianza han tomado conversación.

Al menos en esta peña que visité, esta semana quiénes se encargan de realizar las comidas, arreglar el salón, poner la merienda, el mantel y recoger son los hombres. Las mujeres son las encargadas de realizar las compras y ellos son los que se encargan de cocinar y de la mesa. Cuando hemos terminado de comer, he preguntado: — ¿Esto no lo recogemos? — Y me ha dicho una de las mujeres: —Sí, eso luego los hombres.

Hoy habían hecho cordero en casa de uno de ellos, se habían juntado todos allí, entre ellos se han organizado. Pues estas observaciones son de una de las peñas, desconozco cómo se organicen otros grupos que hay en el pueblo. Sin embargo, ese hecho refleja el carácter organizador de los hombres y de cómo durante esta semana las mujeres, al menos las de esta peña, sueltan esta preocupación ya que, durante el curso escolar, el peso de las tareas domésticas suele recaer mayoritariamente en la mujer.

Fue un día acogedor, divertido, cercano, cuando me fui y despedí escuché algunas voces que me dijeron: — ¡Vente cuando quieras, vente mañana si quieres a comer otra vez, vente! Una vez más me he sentido acogida, es verdad que de primeras recuerdo que me pareció carácter un tanto frío y cortante, sin embargo, después, lo siento muy acogedor, una vez abren las puertas de su casa, lo hacen en confianza y con sinceridad. Al menos es lo que puedo relatar desde mi mirada, desde mi experiencia. (Extraído del diario personal)

Como hemos observado, el hecho de que haya veraneantes tiene un impacto en las fiestas del pueblo, pues convierten al pueblo en un lugar diferente, convive mucha más gente de la que se tiene por costumbre.

Si en todos los pueblos aumenta la población de manera excesiva en verano, el caso de Teresa es exponencial, pues las cantidades de habitantes en verano aumenta en cifras elevadas en comparación con los vecinos que habitan en invierno. De 140, se puede llegar a 2300.

El ocio en estos pueblos, aparte de salir a correr, caminar por la montaña, ir en bicicleta aprovechando la vía minera y los parajes cercanos, escalada, locales del jubilado, suele estar centrado en ir al bar, como sucederá en otros tantos pueblos de otras comarcas. El

bar se convierte en los pueblos en uno de los puntos de encuentro más comunes, es el espacio donde intercambian las noticias de aquello que sucede. En Teresa, incluso teniendo 140 habitantes, existen cuatro bares. También estos espacios detallan ciertos aspectos de sus habitantes: son lugares que nos acercan al contexto de las localidades.

Aunque existan diferencias entre los pueblos referidas a las costumbres que giran en torno a los bares, encontramos ciertas similitudes en ellos. En el bar, confluyen personas de diversas edades. Por un lado, las personas mayores que acuden rutinariamente a su partida de cartas y se encuentran con los amigos diariamente. Por otro lado, las personas más jóvenes que acuden a tomar algo con sus amigos o en familia. Algunas madres se reúnen por las mañanas mientras sus hijos e hijas están en la escuela; algunos padres lo hacen a media tarde o final de la jornada. Incluso acuden grupos de ciclistas, motoristas o cazadores que visitan las zonas y se reúnen cada fin de semana en el bar. Sea como sea, y considerando lo expuesto anteriormente, los bares ofrecen una visión muy diferente durante la semana comparada con la de los fines de semana. En los fines de semana, suelen acudir más vecinos, también aparecen “forasteros” como se llaman, con lo que parece que el pueblo se transforma.

En algunos pueblos, concretamente entre semana, la visita al bar es pareja entre hombres y mujeres; en otros, predomina con diferencia una presencia masculina. Sin embargo, esto ha ido cambiando con el paso de los años y sigue cambiando cuando llega el fin de semana y los jóvenes hombres y mujeres ocupan los bares con normalidad en cualquiera de las poblaciones. Detallo dos de mis experiencias durante mis visitas a las distintas localidades, el primero extraído de mi diario personal, el segundo fragmento pertenece a una de las vecinas de El Toro.

Hoy es 18 de febrero, domingo. He visitado Torás y hemos entrado a tomar algo a uno de los dos bares que hay en la plaza del ayuntamiento. Cuando entramos observo las miradas hacia nosotros, saludamos con un “buenos días” en general, había unos siete hombres de edades diversas, las únicas mujeres éramos la persona que estaba en la cocina y yo. Las tapas caseras, cocina típica de pueblo. Fueron llegando más hombres a cuentagotas, estaban sentados en pequeños círculos sin estar aislados unos de otros, conforme iban llegando se iban incluyendo al círculo. He visto que se han ido invitando de unos a otros. Llega uno, se sienta y paga las cervezas al resto, así, sin formar un corrillo individual hablan todos los hombres presentes de diferentes generaciones y diferentes pueblos. Hablando al final con el señor que atendía en la barra y felicitando a la cocinera por las exquisitas croquetas y patatas, le he preguntado al señor con sonrisa: ¿qué no vienen las mujeres? A lo que me ha respondido: — algunas, — también con sonrisa. (Extraído de mi diario personal)

El pueblo es bonito, es tranquilo, puedes salir a pasear, puedes quedarte en casa, salir al bar. Nosotras sacamos la costumbre de las mujeres al bar, porque antes aquí las mujeres no venían y, nosotras decidimos un día por qué no vamos al bar en lugar de tomar el café en casa. A partir de ahí es cuando las mujeres empezaron a salir también al bar, en el 93 o 94, que es cuando los críos empezaron en la escuela. Es que lo típico de El Toro es las mujeres en casa y los hombres al bar. Lo típico, nosotras rompimos el molde. Si tú ibas al bar e ibas acompañada vale, pero si hace unos años ibas tú sola al bar no quedaba bien, no estaba bien visto, te criticaban y además lo sabíamos, pero ¿por qué no vamos a ir al bar si no hacemos ninguna cosa mala? Sí, ahora ya vamos más mujeres que hombres (risas), pero muchas no decidieron salir y siguen sin decidir salir, hay algunas que siguen en el mismo tipo de crítica. Estamos en el bar pero no lo ven... no sé cómo explicarte, no lo ven como en Segorbe, que tú vas al bar, y estás sola y se sienta uno que tú conoces y ya está. No le dan demasiada importancia, pero aquí sí, le dan más importancia. A lo mejor tienen nuestra edad pero con otra mentalidad. Nuestros hijos por ejemplo vienen al bar y nos ven sentadas con dos hombres que son de aquí y no nos dicen nada, lo toman como una forma natural. La gente joven tiene otra mentalidad. (Extraído del diario de campo)

En Teresa los fines de semana, el punto de encuentro son los bares y la calle. Círculos de amigos se encuentran y se ven con otros vecinos que hacía tiempo que no venían o que quizás no habían coincidido en los mismos fines de semana. Se tomó por costumbre hacer una ronda de bares, una forma de apoyar a los cuatro establecimientos. Se suele salir por la mañana y por la tarde. Se unen vecinos del pueblo, con personas que descienden y acuden fines de semana y grupos de ciclistas o motoristas. Entre todos, se suele llenar las calles y los bares. Como consumición, predominan los quintos de cerveza, los cacahuetes, las olivas y los platos de embutido de la zona y de queso. Seas de allí o seas de otro lugar, el ambiente se torna familiar y, aunque te conviertas en una persona foránea y recibas miradas por ser un desconocido, siempre hemos entablado conversaciones cuando lo hemos deseado.

Otro de los intereses que permea en algunos de estos pueblos es la gran afición y dedicación que se tiene hacia la banda de música, sobre todo en el caso de Bejís y Teresa que son los pueblos en los que sí hay banda y escuela musical. Juntos, hasta tres generaciones comparten el gusto por tocar un instrumento musical y forman parte de la banda. Aunque Barracas carece de ella, son muchos los niños y niñas que asisten al conservatorio a Segorbe.

4.3.3. EL CRA PEÑA ESCABIA

Una vez entrado en el contexto de los cinco pueblos de manera extensa, en este apartado realizaremos un pequeño salto, como si de un acercamiento focal se tratase, y nos aproximaremos a lo que es el CRA Peña Escabia.

4.3.3.1. INTRODUCCIÓN

Ha resultado una tarea compleja la de recopilar cierta información porque algunos datos no se encuentran en los archivos y otros tampoco en los aularios. Algunos datos relacionados con fechas han sido extraídos y reconstruidos gracias a los comentarios y a las aportaciones de algunas maestras que han permanecido varios años en el CRA. Gracias a la antigua directora del CRA y también a quiénes desearon detallarme sus hazañas acerca de cómo se iniciaron los CRAs en la Comunidad Valenciana, pude buscar en los archivos precisos para encontrar la información concerniente al CRA en cuanto a fechas y pude desarrollar su historia conjunta. A continuación, presento una serie de factores que influyeron en cuanto a la pérdida de documentación.

- Durante la guerra civil, se quemaron muchos de ellos.
- Otros desaparecieron junto con el tema de depuración de inspectores y maestros.
- Otros se tiraron pensando que carecían de importancia.
- Otros, debido a las obras de reconstrucción debieron trasladarse y el lugar donde quedaron guardados se inundó. Algunos de ellos se dañaron y otros quedaron irre recuperables.
- Otros se extraviaron con el traslado de la escuela a otro emplazamiento.

Estos sucesos hicieron que me plantease un posible estudio futuro que llegase a mucha más profundidad. Para poder hacerlo, se requeriría dedicación no sólo en la búsqueda de archivos sino también en la recopilación de historias de antiguos estudiantes, antiguos directores, inspectores y maestros. Habría que llegar a reconstruir la memoria de la escuela desde las historias de las masías aledañas. Por supuesto, una dedicación de esta índole requeriría mucho tiempo y, de esto último, la Universidad bien sabe lo escasos que andamos con los plazos que se disponen para la confección de una tesis doctoral. Por ello este estudio, al que le he dedicado muchas horas en cuanto a la reconstrucción de hechos que describan su historia más reciente, ha resultado ser fructífero en la recogida de aquellos datos que resultaban indispensables a comentar en mi investigación. Realmente no deseaba desviarme de mis objetivos principales.

En todo caso, aunque me hubiera gustado encontrar mucha más información, resulta atractivo descubrir que este hecho abre la puerta a una segunda parte, que podrá ser una de las futuras líneas de investigación. Me parece imprescindible reconstruir la historia de este CRA y otros aledaños desde tiempos más de antaño. La recopilación de relatos e historias de vida podría ser perfectamente tarea de análisis para otra tesis doctoral. No

debería demorarse en exceso pues, por lo que respecta a las edades de las personas para la producción de datos, cada vez el tiempo va siendo más escaso, cada vez quedan menos personas que nos puedan relatar sus experiencias.

En cuanto a la pérdida de información y, desde una posición sistémica de la que ya hablamos en el marco teórico, llevamos nuestra atención al siguiente pensamiento: “*No estuve allí para saber qué sucedió*”. A pesar de la nostalgia que pueda llegar a sentir por descubrir la pérdida de documentos o la ausencia de escritos que detallen cómo fue la historia de la escuela rural en estas poblaciones, me ayuda el poder conectarme con el sentimiento profundo de saber con certeza que eran otros tiempos, en las que otras preocupaciones ocupaban un lugar indispensable, había otras formas diferentes de hacer las cosas. Por todo ello, no entraremos en juicios que critiquen ciertas acciones del pasado. Estos sucesos podían haber pasado a cualquiera de los aquí presentes y de nada serviría quedarnos sentados recreándonos en la nostalgia.

4.3.3.2. ANTERIOR AL CRA PEÑA ESCABIA

Antes de continuar me gustaría añadir que al recopilar datos acerca de la historia del CRA, me encontré con un vacío acerca de la historia de sus respectivas escuelas. Para poder reconstruir dicha historia acerca de las escuelas de las cinco poblaciones y sus aldeas o masías como en el caso de Bejís, se hubiera requerido un estudio de mayor profundidad. Dicho estudio sería caso para otra investigación a la que destinar más tiempos. Finalmente, aunque me era igualmente de mi interés, decidí no seguir por esta vía porque descubrí que me estaba desviando de mis objetivos iniciales. Por ello, lo que aquí se relata es parte de una historia que aun sin estar completa, nos ayuda a situarnos en el contexto escolar de dichas poblaciones.

Algunos de los autores como Sarthou y Madoz (quiénes recogieron datos de las poblaciones basándose en la orografía del terreno, clima, productos, comercio e industria), mencionan la escuela de una manera muy escueta. Los estudios realizados por Sarthou (1989), datan aproximadamente en 1912, recogen datos de las escuelas de Bejís, de El Toro y de Torás. En referencia a cada una de las tres poblaciones nombradas, comenta la existencia de dos escuelas completas, una para cada sexo, variando el número de alumnado. En cuanto a Bejís, “asisten de 80 a 100 alumnos, según épocas” (p. 1010). La asistencia en El Toro era de “55 niños y 45 niñas” (p. 1023). En Torás, se describe “con asistencia de 40 niños e igual número de niñas” (p. 1057).

En las descripciones realizadas por Madoz unos cuantos años antes, éste mencionó las escuelas de los cinco pueblos. Se desconoce el motivo por el cual Sarthou no nombró las escuelas de Barracas y de Teresa aunque fuese de manera breve, tal y como realizó Madoz. Plasmaremos a continuación las menciones que realiza Madoz acerca de las escuelas de

los pueblos de nuestro estudio datadas aproximadamente entre 1845 y 1850. De Barracas comenta: "una escuela de primeras letras concurrida por unos 26 alumnos, otra de niñas en la que se enseñan las labores propias del sexo a las 12 discípulas que comúnmente la frecuentan (Madoz, 1846, p. 37). De Bejís: "hay una casa de instrucción primaria elemental" (Madoz, 1846, p. 119). De El Toro: "escuela de niños a la que concurren 30 (...) otra de niñas asistida por 20" (Madoz, 1849b, p. 43). De Teresa: "una escuela de instrucción primaria, para cuyo sostenimiento hay fundada una capellanía" (Madoz, 1949a, p. 706). Por último, de Torás: "escuela de niños bien concurrida" (Madoz, 1849b, p. 23).

Otro de los documentos antiguos encontrados es un suplemento perteneciente al Boletín Oficial en el que, entre varias órdenes citadas, se halla una noticia que hace referencia a la apertura de una escuela en una de las aldeas de Bejís. El escrito es el siguiente:

Por R. O. de 5 de agosto de 1915 (B.O. del 27 de agosto), visto el expediente incoado por el Ayuntamiento de Bejís (Castellón) solicitando para su agregado de Arteas de Abajo la creación de una escuela nacional de asistencia mixta servida por maestro, se resuelve crear una escuela nacional de asistencia mixta, servida por maestro, en Arteas de Abajo, agregado de Bejís (Castellón), con cargo a los capítulos 4º y 5º, artículos 1º y 1º, respectivamente, del presupuesto vigente de este departamento, y dotada anualmente con 1.000 pesetas de sueldo, 250 de gratificación por la clase de adultos, 166,66 por material de enseñanza y 62,50 por material de la clase nocturna. (Real Orden de 5 de agosto, 1915, p. 1252)

Si recordamos parte de la historia de las escuelas rurales del marco teórico observamos que la Ley de Educación Primaria de 1945 estableció que debía haber en cada pueblo una unidad escolar por cada 250 habitantes. Esta legislación supuso un aumento en la cantidad de escuelas ya que hasta aquella fecha se pedía un número mayor de habitantes para poder habilitar unidades escolares. Por lo tanto, en los años 1950-1960, se implementó el máximo de centros escolares al aumentar las unitarias y mixtas rurales (Ley de 17 de julio de 1945, artículo diecisiete, p. 389).

Otra información que rescato para contar esta parte de la historia es la recogida por voces de vecinos de diferentes épocas. Estos comentarios nos sitúan en otra época anterior para tener una idea de cómo podría ser la escuela entre 1960 y 1970.

Yo me acuerdo que la masía de los Pérez, la masía de arriba, la masía de abajo, la masía de Arteas, Arteas de arriba y venta de Bejís, en cada masía había una escuela, en cada una había un profesor con sus alumnos, a lo mejor había 10 o 12 personas por lo menos. En Bejís había una escuela de párvulos, luego había dos clases más de niños y de niñas, iban separados, niños por un lado y niñas por

el otro, también había comedor y nos quedábamos casi todos a comer allí. En las masías no, en las masías iban todos juntos. (Extraída del diario de campo)

Cuando nosotros éramos jóvenes, venía un maestro para 40. Todos los días el maestro que venía estaba con nosotros todo el día. Era el encargado también de encender la estufa entonces nos íbamos muchos días con él a por piñas y a por leña de excursión para calentar. Era muy diferente a como es ahora. Ahora en la escuela no se pasa frío. (Extraída del diario de campo)

Una de las maestras que estuvo en Torás durante el curso 1986 y posteriores, comenta que en aquellos años había tres direcciones, una para cada pueblo, en cuanto a Torás, Teresa y Bejís se refiere. Sin embargo, argumenta que algunos de los maestros de estas tres escuelas rotaban impartiendo clase en los tres colegios.

Hasta este momento los nombres de los respectivos colegios eran Colegio Público de Bejís, Colegio Público de Torás y Colegio Público de Teresa. El 10 de mayo de 1990 se convocó concurso público de Proyectos de Actuación Educativa Preferente en centros de EGB para el curso 1990-91. Al que Torás, Bejís y Teresa decidieron presentar un proyecto para su posible aprobación. El proyecto debía ser elaborado conjuntamente por los tres centros y firmado por los tres directores. "ORDEN de 10 de mayo de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso público de Proyectos de Actuación Educativa Preferente en centros de EGB para el curso 1990-91" (Orden de 10 de mayo, 1990, p.3812).

Aprobado el concurso en julio de 1990, los colegios públicos de Bejís, Teresa y Torás pasaron a formar parte de los Proyectos de Actuación Educativa Preferente (PAEP) en la categoría de singularidad rural. El Alto Palancia fue declarado zona de acción especial, lo que supuso atender las necesidades de especialistas que ya empezaban a generalizarse en educación primaria yendo por las escuelas con carácter itinerante. Prácticamente lo que ya estaba sucediendo entre los tres pueblos con anterioridad, pero ahora perteneciendo a una sola dirección.

2393 RESOLUCIÓN de 16 de julio de 1990, de la Dirección General de Centros y Promoción educativa de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se resuelve el concurso público de proyectos de actuación educativa preferente en centros de EGB para el curso 1990- 91. (Resolución, 1990, p. 7410)

En 1997, con la ORDEN de 15 de mayo de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, se reguló la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana, lo que dio lugar a la constitución del CRA Bejís-Torás-Teresa (Orden de 15 de mayo, 1997, p. 10787).

Más adelante, la maestra del Colegio Público de El Toro decidió ponerse en contacto con el CRA de Bejís-Torás-Teresa para valorar posibilidades de realizar proyectos comunes y trabajar en conjunto. Esta acción vino motivada porque trabajaba ella sola en la escuela unitaria y carecía de escuelas cercanas con las que establecer proyectos comunes.

Mientras tanto, por otro lado, desde 1996 hasta 2002 el colegio público de Barracas permaneció cerrado a causa de la falta de alumnado. Se cita textualmente así: “La Orden de 30 de julio de 1996, de la Conselleria de Cultura y Educación (DOGV de 7/08/96) ordenó el cese de actividades del Colegio Público de Educación Primaria de Barracas con efectos del curso escolar 1996/1997” (Orden de 3 de febrero, 2003, p. 11522).

Después de permanecer cerrada durante seis años, la escuela de Barracas abrió sus puertas durante el curso escolar 2002-2003. El colegio público de Barracas se abrió como escuela con una unidad de educación primaria con tres alumnos. El pleno del Ayuntamiento de Barracas, en sesión celebrada el 17 de octubre de 2002, propuso la denominación específica de Angelina Santolaria (Orden de 3 de febrero, 2003, p. 11522).

En el curso siguiente, el 2003-2004, se constituyó el CRA Peña Escabia con los mismos pueblos que lo integran actualmente⁴ Bejís, Torás, Teresa, Barracas y El Toro (Orden de 16 de mayo, 2003, p. 16076).

En el libro de registro de alumnado que se guarda en la sala de dirección del CRA, ubicada en Bejís, aparece la siguiente nota firmada por la directora del momento y su secretario:

Que los alumnos matriculados en el presente libro de matrícula perteneciente al extinto CRA Bejís-Torás-Teresa se dan de baja en tal centro, para darles de alta en el nuevo CRA Peña Escabia, con un nuevo número de expediente junto con los alumnos de los aularios de Barracas y El Toro, por la incorporación de estos aularios al nuevo centro escolar. (Extraído del libro de registro)

Aunque durante algunos años ha peligrado alguno de sus aularios por falta de alumnado y se han publicado noticias falsas que pronosticaban su cierre inmediato, los aularios han ido saliendo adelante por el momento. Lo que suceda a partir de ahora es incierto. Conocemos las dificultades que conlleva la existencia de un CRA tanto a nivel educativo como a nivel político; y, por otro lado, las dificultades políticas – económicas – demográficas de las zonas rurales.

⁴ En el curso 2019-2020 se suprimió el aulario de Teresa por falta de alumnado.

4.3.3.3. EL CRA PEÑA ESCABIA EN LA ACTUALIDAD

Como hemos visto anteriormente, el Centro Rural Agrupado Peña Escabia lo forman cinco pueblos: Barracas, Bejís, El Toro, Teresa y Torás. Comprende los niveles de Infantil y Primaria. Desde una visión micro, entendemos que el CRA lo conforman el claustro, las familias, el alumnado y el personal no docente de cada uno de los aularios (en estos casos al carecer de conserjes, se refiere a las personas encargadas de la limpieza de los centros). Desde una visión macro, el CRA lo conforman cada uno de los ayuntamientos, cada uno de los pueblos, sus vecinos, sus territorios, su patrimonio, costumbres, sus historias, condiciones climáticas.

Si nos colocamos desde la visión sistémica, cuando hablamos de CRA, hablamos de todo el conjunto, es decir, desde una visión periférica que abarca la visión micro y la visión macro, ambas formarían parte del todo. Pues como venimos observando desde el marco teórico y ahora en el contexto, para hablar de la particularidad de estas escuelas rurales constituidas como un CRA, es necesario hablar de todo lo que le rodea. Si bien, desde una mirada sistémica, me resulta imposible hablar de escuela sin mencionar el territorio; si llevamos el foco a la escuela rural, no hablar de territorio y de todo lo que la envuelve sería totalmente incongruente. Precisamente es lo que sucede cuando se pretende trasladar modelos educativos y otras experiencias que provienen de zonas urbanas, a estas escuelas.

Cada pueblo posee particularidades que lo caracterizan y lo diferencian del resto, al igual que aspectos que los unen. En el siguiente relato de desarrollo del contexto, se creyó conveniente recurrir a las particularidades para mostrar parte de la realidad, sobre todo en relación a los habitantes y a la situación de despoblación de cada uno de los pueblos. Se hizo hincapié en el contexto como conjunto de los cinco territorios que forman el CRA desde una mirada inclusiva, sin caer en generalización. Por lo tanto, podría adelantar que habrá relatos muy diversos que presenten miradas completamente diferentes acerca del contexto. Como decía anteriormente, espero que esto nos sirva para comprender la complejidad del ser humano en cuanto a describir cómo son las relaciones. Cada persona lo ve con unos lentes y no habrá, por lo tanto, respuestas acertadas o erróneas que hagan que los relatos se tengan que acomodar en un solo posicionamiento. Se contemplará, como dije anteriormente, en relatos diversos que forman parte del todo. Incluso la diversidad paisajística que ya contemplamos es un espejo de la diversidad de visiones que cohabitan en un mismo lugar.

A continuación, nos centramos en la descripción del entorno próximo. En este apartado se describen las poblaciones y las distancias que hay entre ellos, el claustro, las familias, el alumnado y la diversidad que caracteriza este contexto en cuanto a sus habitantes. Recordamos de nuevo que esta descripción del contexto es fruto de diversas opiniones y de mis propias observaciones, que no han pasado a formar parte del análisis de datos como

tal. Se han utilizado para situar al lector en el contexto más próximo y así poder presentar el lugar en el que se realiza el estudio de caso.

4.3.3.3.1. Poblaciones y sus distancias

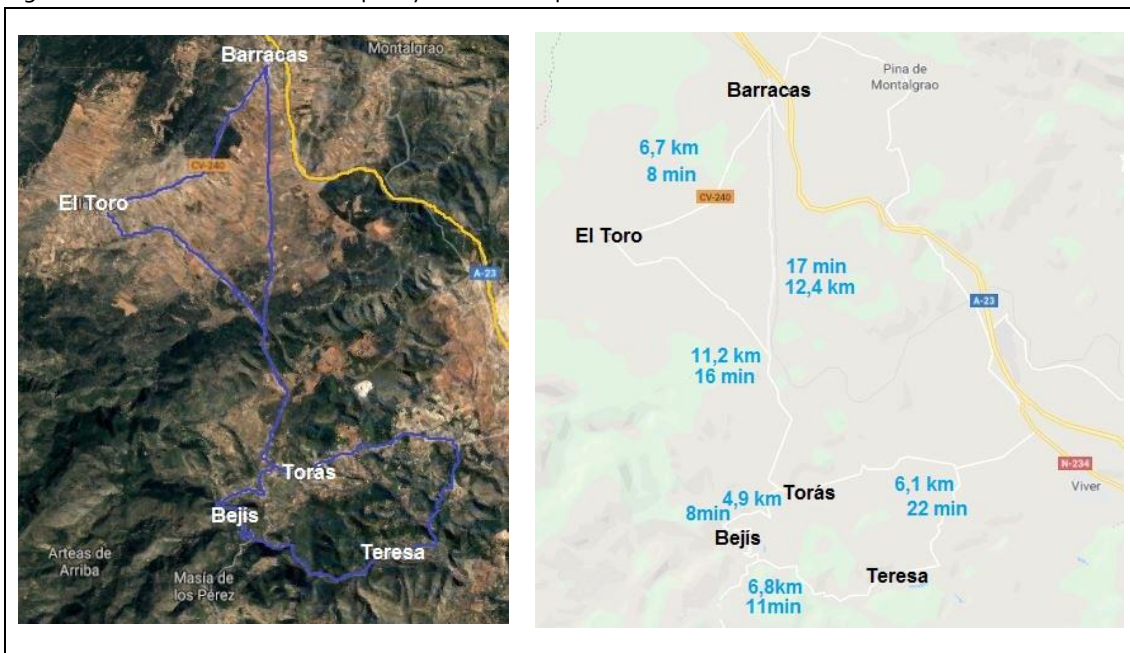
En los mapas que observaremos a continuación se podrán apreciar los itinerarios que comunican entre sí a las poblaciones, las distancias que las separan y el tiempo aproximado que se tarda en ir de una a otra población. Este último dato se ha estimado suponiendo que haya buenas condiciones meteorológicas para la conducción. Algunas veces las heladas impiden el traslado entre ellas por caminos vecinales, con lo que hay que acceder a ellas mediante la autovía, y otras veces es imposible su acceso por cualquier vía. Esos mapas los presento para que nos hagamos una idea del recorrido que han de realizar los maestros especialistas que van rotando por los diferentes aularios, el recorrido que realiza el alumnado cuando se reúnen en las llamadas convivencias, y el recorrido que han de realizar las familias para su traslado en éstas y otras reuniones.

En azul he marcado las carreteras y caminos asfaltados que unen los pueblos. En amarillo he marcado el paso de la autovía para que se pueda observar la distancia a la que está cada pueblo de ella y, por lo tanto, el acceso que tienen a ella como principal vía de comunicación con otras poblaciones.

En la figura 8 observaremos dos mapas, el de la izquierda nos sirve para apreciar la diferencia de paisaje entre la zona norte, con El Toro y Barracas, y la zona sur, con Teresa, Torás y Bejís. En esta segunda el recorrido es más peligroso debido a las curvas cerradas que a veces engañan al conductor. Además, como ya dije antes, las heladas y la humedad acumulada en la carretera hacen que los traslados por estas sean más complejos. Los caminos asfaltados que unen una zona con la otra zona están en peor estado que la autovía. Sin embargo, el atajo que supone tomar estos caminos, ante la opción de realizar el viaje por autovía, resulta ser beneficioso e incluso agradable, pues se observa el paisaje de montaña más de cerca.

El de la derecha nos ofrece una visión aproximada entre la distancia y el tiempo que se invierte en el trayecto entre una y otra escuela. El tiempo es aproximado pues depende de la conducción de cada persona y del estado de la carretera según el clima que haga.

Figura 8. Distancias entre municipios y carreteras que los unen



Fuente: elaboración propia desde la aplicación de Google Maps

La siguiente tabla (3) muestra la relación de distancias entre pueblos mediante el uso de la autovía. En el caso de no poder utilizar estos caminos y carreteras locales que se muestran a través de los mapas, y se tuviera que hacer uso de la autovía para asistir a cada escuela, estas son las distancias a recorrer.

Observando que los maestros especialistas van rotando y teniendo en cuenta que, cuando llega el frío y por peligro de heladas, se realiza este trayecto, se observa cómo la distancia entre las diferentes localidades es un aspecto influyente de elevada importancia. En la tabla se pueden apreciar los minutos aproximados.

Tabla 3. Distancias y tiempos entre las localidades por medio del uso de la autovía

Población	Distancia y tiempo hasta la salida de la autovía		Distancia por autovía a Barracas y El Toro			
			Barracas		El Toro	
	Km	Min	Km	Min	Km	min
Barracas	1	1	-	-	-	-
Bejis	14	18	25,5	25	31,5	30
El Toro	7,5	8	-	-	-	-
Teresa	8,9	10	20,7	18	26,6	25
Torás	9,1	10	20,9	18	26,7	25

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se puede apreciar que la distancia que separa a las poblaciones de la autovía no es elevada. El pueblo más alejado es Bejís y sus aldeas repartidas por el término todavía quedan kilómetros más alejadas. Además, teniendo en cuenta que se trata de una población envejecida en su mayoría, estas poblaciones quedan un tanto aisladas en lo que a algunos servicios se refiere como es el caso de las ambulancias.

Se encuentran como vías de comunicación las carreteras y caminos locales que unen las diferentes poblaciones, la antigua carretera N.234 y la nueva autovía Mudéjar. Los medios de transporte público existentes son los autobuses, trenes y taxis. Lamentablemente son muy escasos. En el caso de los autobuses, dos veces por semana hay transporte entre Bejís, Teresa, Torás y Viver. En Jérica y Viver existe conexión a diario hacia Valencia o Castellón ya sea en tren o en autobús. Estas tres poblaciones han de acudir a Viver o Jérica si desean conexión con Valencia o Castellón. Entre El Toro y Barracas hay conexión vía autobús cinco veces a la semana. En el caso de Barracas el transporte es directo, bien el tren o el autobús, sin embargo, son muy escasos y no facilitan en demasía el traslado de la población a otras localidades, por ello, el vehículo propio es el más utilizado. Este hecho hace que las personas mayores dependan de sus hijos, de los taxis o de los vecinos para que puedan acercarse a otras poblaciones.

4.3.3.3.2. Familias

Durante el curso escolar que se llevó a cabo el trabajo de campo, 2016-2017, la escuela estuvo compuesta por 37 unidades familiares aproximadamente, teniendo en cuenta las altas y bajas que hicieron modificar el número de matriculados en el aulario dependiendo del trimestre. Se entiende aquí por unidad familiar a la familia comprendida por madre o padre, o ambos y sus hijos o hijas. Únicamente en esta ocasión he decidido puntualizar el término ya que si hablásemos de familia en general, nos daríamos cuenta de que, en estos pueblos coinciden varios miembros familiares (hermanos-primas) en una misma aula.

De las 37 unidades familiares, 4 pertenecían a El Toro, 4 familias a Teresa, 4 familias a Torás, 13 a Bejís y 12 a Barracas.

De aquí en adelante por practicidad, utilizaremos el término familia para especificar las unidades familiares. Durante el estudio se encontraron familias de diversos orígenes. Aquellas que han vivido en el lugar durante generaciones. Otras son descendientes emigrados que solamente venían a veranear y ahora se han trasladado a vivir aquí. Por último, hay otras que al casarse uno de los cónyuges con alguien del pueblo, también se trasladaron. Algunas de estas personas proceden de Valencia, Teruel u otras localidades próximas.

Otras familias se trasladaron a vivir a alguna de estas localidades sin la necesidad de tener un origen o relación ascendente con el lugar. Simplemente se han mudado por otros motivos, bien laborales o bien buscando un lugar más acorde con su forma de vida en lo referente a la calidad que estos pueblos ofrecen. Encontramos en esta situación 2 familias de origen latinoamericano, 2 de origen rumano, 1 de origen árabe y 4 que proceden de otras provincias de España.

Suelen ser en su mayoría las madres quiénes acuden a recoger a sus hijos o hijas, sin embargo, hay casos en los que acude el padre, ambos, el abuelo, la abuela o simplemente van ellos solos a casa porque la distancia es cercana y la tranquilidad del pueblo facilita que así sea. Todo ello dependiendo del horario laboral que tenga cada cual para acercarse a la escuela, tanto a hora de entrada como a la de salida. Sea como sea, el peso de las tareas escolares, en cuanto a reuniones con los maestros o reuniones del AMPA lo llevan mayoritariamente las madres. Con esto, no se pretende realizar ningún juicio al respecto ni se trata de señalar si existen creencias erróneas o acertadas; se trata de comprender el contexto desde dentro y no desde nuestra mirada ajena que pueda señalar. Tiene diferentes lecturas debido a las diferentes creencias existentes, todas ellas creencias instaladas indistintamente tanto en hombres como en mujeres, aunque sean creencias de unos pocos o creencias de muchos, me encontré con todas ellas:

- Creencias acerca de que las madres son las que se han ocupado de lo relacionado con la escuela durante generaciones y son las que saben cómo ejercer esta labor.
- Creencias acerca de que algunos padres no van a desempeñar esta función de manera adecuada.
- Creencias acerca de que los padres no desean ejercer la función de relación con la escuela.
- Creencias acerca del poco tiempo que tiene el hombre para dedicarse a las cuestiones escolares de sus hijas e hijos.
- Creencias acerca del tiempo más amplio que tiene la mujer para dedicarse a las cuestiones escolares de sus hijos.
- Creencias que admiran y valoran la capacidad de organización que presentan las madres en cuanto a cuestiones escolares.
- Creencias que admiran y valoran la disponibilidad de los padres para ocuparse de estas funciones cuando se requiere de su apoyo.
- Creencias que valoran y admiran a los padres que trabajan y sostienen económicamente a la familia.
- Creencias que valoran y admiran a las madres que trabajan y sostienen económicamente, ocupándose al mismo tiempo de las relaciones con la escuela.
- Creencias que valoran y admiran las tareas domésticas que desempeñan las madres.

- Creencias que valoran y admiran las tareas domésticas que desempeñan los padres.

Nos encontramos con una variedad de creencias acerca del desempeño de funciones relacionadas con la escuela, aunque coexistan todas ellas al mismo tiempo. Dependiendo de la idiosincrasia de cada familia, observamos que son las madres quienes desempeñan mayoritariamente las funciones de mantener de manera asidua la relación con la escuela.

Más allá de las cuestiones escolares en relación con el CRA, en pueblos como Barracas, las madres se suelen organizar para realizar una excursión con sus hijos e hijas en verano. El año de mi estudio observé cómo algunas de ellas estuvieron atentas a que todos pudieran participar, independientemente de si habían podido participar en las reuniones del AMPA o no.

—¿Y la madre también vendrá? Porque la madre no se puede bañar sin el pañuelo, vendrá el padre ¿no?

—No, irá ella

—Uy ¿ella?, ¡pero si no se puede bañar! Pobrecilla, pobres criaturas. (Extraído del diario de campo)

Si leyésemos comentarios de este tipo de una manera descontextualizada podrían llamar nuestra atención. Sin embargo, escuchados y comprendidos desde un contexto como el que estamos describiendo nos relatan otro aspecto que emerge y que, enmarcado en la descripción de la acción, refleja otra situación diferente. Es necesario realizar hincapié en el desconocimiento existente entre culturas diferentes con las que convivimos a diario. Por mi misma, en mis propias experiencias vividas he observado que cuando una cultura lleva muchos años viviendo de la misma forma, siendo fiel a sus tradiciones y sus ritmos durante periodos prolongados, resulta complejo aprender a mirar con nuevos ojos. De manera inconsciente hemos interiorizado que nuestra forma es la correcta, la única, y lo que sea diferente lo señalaremos como algo extraño, raro o diferente. Este tipo de comentarios aparecen como un gesto inconsciente, aunque en otras sea premeditado y consciente. A cada uno de nosotros nos cuesta o nos ha costado en alguna ocasión traspasar la barrera de lo conocido a lo desconocido. Por ello, quizás la pedagogía sistémica nos puede ofrecer una forma diferente de mirar, de incluir, enseñarnos a mirar más allá. Puede facilitarnos la experiencia para mirar de cerca cuando se presente la otra persona con su todo. Una mirada que abarque la infinitud de posibilidades transgeneracionales que la hagan tal y como es en este instante que la miro de frente, una mirada que se acerque más a sí misma y no tanto a cómo yo la veo desde mis creencias. Una mirada que requiere práctica, compromiso, dedicación. Por ello hago hincapié en estas miradas y que puedan situar al lector en el contexto que habla por sí mismo.

He descrito un contexto familiar en el que, quizás al principio, pueden parecer rostros serios y gestos distantes alejados de disimular o de guardar las apariencias. Algo así como el terreno que la primera vez puede resultar un paisaje duro. Después, una vez traspasada la barrera, las muestras de afecto y colaboración aparecen junto a las bromas. En la mayoría de casos, se abre una puerta que invita a entrar en sus hogares y en algunos casos en conversaciones íntimas que demuestran confianza, entrega y amistad.

4.3.3.3. Alumnado

Aquí muestro una tabla con el número de alumnado que tiene cada aula durante el curso 2016-2017, que es el curso en el que realicé mi trabajo de campo. En ella podemos observar que el mayor número de alumnado se concentra en Barracas y en Bejís. Sin embargo, son números que van cambiando constantemente, es difícil predecir cuántos habrá al siguiente curso. Si bien la mayoría continúa, existe posibilidad que estos datos varíen debido a la incerteza sobre la continuidad. Estas variaciones se pueden encontrar en algunos factores como:

- Familias que deciden matricular a sus hijos en la escuela de Viver, cuyo núcleo de población es mayor y por tanto es más elevado el número de alumnado, existiendo una línea para cada curso.
- Otras familias, debido a sus ocupaciones laborales deciden trasladarse a otras poblaciones a vivir y por tanto cambian el lugar de matrícula para sus hijos.
- Personas de otras nacionalidades o de otras localidades españolas que deciden establecerse en alguna de estas poblaciones incrementando el número de alumnado en ellas o incluso en algunos casos, haciendo posible la apertura de las mismas, pues al desaparecer el alumnado algunos aularios quedan expuestos a peligro de cierre; aun así es incierta su permanencia, pues en algunos casos deciden marcharse.

El número de alumnado no sólo varía durante el desarrollo del curso escolar, sino que es probable que se produzcan cambios en cualquier momento. Por ello, en algunas ocasiones resulta complejo hablar de cifras. Al margen de esta observación, es imprescindible hablar del número de alumnado que acoge cada aula para aproximarnos a la realidad que vive este CRA.

Para que resultara lo más detallado posible, me he basado en tres momentos: se registra el número de alumnado en el primer trimestre, en el segundo y en el tercero. También se registra cuántos tienen el nivel de infantil y cuántos el de primaria.

Tabla 4. Número de alumnado matriculado en el CRA

Aularios		Barracas		Bejís		El Toro		Teresa		Torás	
Niveles		Infantil	Prim.	Infantil	Prim.	Infantil	Prim.	Infantil	Prim.	Infantil	Prim.
Nº de Alumnado	1 Tri	5	16	5	11	1	6	3	3	2	3
	Total	21		16		7		6		5	
	2 Tri	5	16	5	11	-	3	3	4	2	3
	Total	21		16		3		7		5	
	3 Tri	5	16	5	13	-	6	3	4	2	3
	Total	21		18		6		7		5	
Aulas		1	2	1	2	1		1		1	
Total CRA		55 en el primer trimestre / 52 en el segundo trimestre / 57 en el tercer trimestre									

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CRA

En la tabla 4 podemos observar cómo el número de niños puede variar entre los trimestres, de tal forma que en algún momento el aulario de El Toro se queda en estado de alarma con únicamente dos alumnas y un alumno. En pueblos como Barracas y Bejís, en los últimos años, no han presentado situación de riesgo de cierre. Sin embargo, en los otros tres aularios sí. Cuando esto sucede, se ha realizado un llamamiento para aquellas familias que estén interesadas en venir a vivir a estos pueblos. Dependiendo del Ayuntamiento se proponen acuerdos diferentes. En algunas ocasiones se ofrece un contrato de trabajo, en otras se facilita la vivienda. Incluso, en otras, se ofrecen ambas condiciones. Gracias al alumnado que se ha matriculado de nuevo ingreso, las escuelas han continuado con su actividad. Sin embargo, como podemos observar, el número va variando y fluctúa siendo impredecible de un año a otro. Cada alumno o alumna que se incorpore o se marche puede hacer variar la situación de un aulario de una manera significativa.

Observar la cantidad de niños y niñas que hay por aulario nos ayuda a comprender el entusiasmo que demuestran cada vez que se realiza una de las convivencias donde se reúne todo el CRA.

Quienes viven en el pueblo, lo disfrutan porque encuentran ahí la calidad de vida que desean. Encontramos algunos casos en los que el alumnado no va acompañado a la escuela, pues la cercanía existente entre la escuela y el hogar aporta una seguridad que no hay en las grandes urbes. Se añade la tranquilidad de jugar en la calle con seguridad ya que permite que estos niños puedan tener más autonomía. Los comentarios siguientes pertenecen a una antigua maestra del CRA y una madre de la escuela.

Su capacidad motora se desarrolla de una manera diferente, pues aun con las actividades extraescolares a las que acuden, pasan muchas horas jugando en la calle, no resulta tan extraño ver a algún niño de dos o tres años con solamente

dos ruedas en la bici. Mucho más espabilados y mucho más sanos. Ellos salían del cole a las 12:30 y a la calle, hacen lo que se hacía antes, lo que hacíamos nosotras también, salir a la calle a jugar. Además, se cogían palets y se ponían a hacerse casas, venían a lo mejor a las 15h a escuela y decían: es que nos hemos puesto a hacer cemento. Cosas que yo recordaba que hacía de pequeña. Y ahora que estoy en un colegio de Valencia celebran el cumpleaños en el Burger King, no sé. (Extraído del diario de campo)

Aquí muchas tardes vienen y dicen: mamá me voy a dar una vuelta, me voy a casa de tal. Ella sale con su prima y otra niña que hay de su edad, van para arriba como para abajo, solas. (Extraído del diario de campo)

4.3.3.3.4. Claustro

Durante el curso 2016-2017, que fue el año que correspondió al estudio del caso, el claustro estaba formado por nueve maestras tutoras (de las cuales ocho eran mujeres); una maestra de pedagogía terapéutica; una maestra de educación física; un maestro de educación musical; y una maestra de inglés y plástica. Una de las maestras tutoras de primaria en el aula de Bejís ocupaba y sigue ocupando, al mismo tiempo que su tutoría, el puesto de directora. La maestra de Educación Física ocupaba, y sigue ocupando en la actualidad⁵, el puesto de secretaria al mismo tiempo que su especialidad y otras. Esto es posible debido a que en algunas asignaturas se sustituyen entre unos y otros haciendo que sus horarios sean muy particulares para poderlos cuadrar todos entre los cinco aularios. Al inicio de cada curso escolar, se reparten las asignaturas que impartirán a otros cursos. Los maestros tutores quedan en estos intercambios en sus respectivos aularios, es decir, no se desplazan a otros aularios salvo en caso de alguna excepción de urgencia. Quienes son maestros especialistas tienen horarios rotativos por las cinco localidades y estos ofrecen también apoyos en los diferentes aularios.

De esta forma, a parte de las sustituciones realizadas para que se puedan dedicar tiempos a dirección y secretaría, también cuadrar sus horarios para realizar diferentes apoyos y poder asistir a otras aulas que lo necesitan como es el caso de Teresa, Torás y El Toro en el que se encuentra una sola maestra al frente del grupo con niveles de infantil y primaria. A esto le añadimos el reto que supone que el alumnado de primaria de un mismo aula curse diferentes niveles.

Aparte de la plantilla descrita, acudía al centro una maestra de religión, una maestra logopeda y una psicopedagoga. Estas dos últimas no pertenecían al centro como tal, sino que dependían del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) y acudían a diferentes colegios

⁵ Ocupa puesto de secretaria hasta el curso 2020-2021

de la comarca. Por ello, sus visitas al CRA eran puntuales. No visitaban todos los aularios, sino que solamente acudían donde consideraban necesario. La maestra de religión acudía a impartir sus clases a cada uno de los aularios. Esta maestra, que también acudía a diferentes colegios a impartir sus clases, junto con la logopeda y psicopedagoga no participaban en los claustros.

A lo largo de los años también el trabajo de maestro rural ha ido transformándose. Antiguamente debido al bajo salario que existía, los maestros de estas localidades tenían una casa que era llamada la casa del maestro, ofrecida por el Ayuntamiento, pues cada maestra vivía en la localidad donde ofrecía clase. Este hecho era uno de los que hacían que existiese una relación diferente a la vivida en la actualidad. De las maestras que en la actualidad imparten clase, ninguna es originaria de los pueblos. Sin embargo, una maestra que ha veraneado durante muchos años en Teresa se ha trasladado a vivir ahí durante el curso escolar tras conseguir su plaza. Cuatro maestras y un maestro son vecinos de localidades próximas y, aunque no vivan en las localidades, sí viven en el Alto Palancia. Seis maestras vienen cada día de Valencia o de otras poblaciones de esta provincia. Por último, un maestro acude desde un pueblo de la provincia de Castellón.

Varias de las maestras tienen su plaza fija en el CRA, aunque no siempre quiénes tienen su plaza fija en alguno de los aularios asisten a impartir sus clases. Durante este curso escolar, el número de interinos en el CRA era de cinco y quedaban ocho plazas fijas. De ellas, dos pertenecían a dos maestras que, por el momento, no habían asistido tras solicitar la comisión de servicios y quedarse en otras escuelas. Por lo tanto, estas dos plazas eran y son ocupadas por maestros que llegan un curso escolar y se marchan al siguiente.

Al comenzar el curso 2016-2017 permanecían del curso anterior (2015-2016) siete maestras. Seis llegaron por primera vez al CRA, de las cuales dos habían obtenido su plaza fija y cuatro serían interinos.

En total, entre las maestras que ya estaban y las que llegaron nuevas suponían la ocupación de ocho plazas fijas frente a cinco plazas que quedaban a ocupar para interinos. Aunque podamos observar que la mitad de la plantilla había permanecido estable y 6 de las maestras habían conservado durante 3 años, mínimo, sus puestos de trabajo, es una realidad que la plantilla no llega a tener la estabilidad que sería necesaria para emprender proyectos que permaneciesen en el tiempo. A este dato de obtención de plazas fijas le añadimos el inconveniente de que algunas de ellas intentaban concursar para acercar su plaza a sus lugares de residencia, cosa que hasta el momento no había sucedido y algunas llevaban tres años seguidos en el CRA o incluso más.

Al igual que sucede con la incertidumbre en las matrículas de alumnado tras giros inesperados en llegadas o traslados de familias, sucede con la estabilidad del claustro. No todos los que desean quedarse pueden hacerlo debido a los baremos que puntúan.

Algunos de los que llegan están uno o dos años, pero después desean acercarse a sus hogares. El acceso al CRA queda un tanto retirado en la provincia y no es sencillo encontrar personas que deseen quedarse aquí.

En la siguiente tabla (5) observamos el reparto de la ocupación de plazas, tanto fijas como de interinidad, y cómo la no ocupación de las plazas fijas supone un aumento de maestros interinos que hace que la plantilla se convierta en menos estable. Por otro lado, observamos el número de maestras que es probable que pidan traslado al tener más lejos sus hogares de residencia, por lo que el claustro queda un tanto inestable.

Tabla 5. Plazas del CRA

AÑO	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Plazas fijas del CRA	10	10	10	10	10	10
Plazas interinas	3	3	3	3	4	5
Número total de docentes	13	13	13	13	14	15
Plazas fijas ocupadas por quienes les corresponde la plaza	6	8	8	5	5	4
Plazas totales ocupadas por interinos	$3 + 4 = 7$	$3 + 2 = 5$	$3 + 2 = 5$	$3 + 5 = 8$	$4 + 5 = 9$	$5 + 6 = 11$
Plazas fijas que optan a posibles traslados más cerca de sus hogares	6	7	4	-	1	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CRA

La diversidad que podamos encontrar en el claustro se basa en la diversidad cultural y social. Cada persona, aunque algunas pertenezcan a zonas muy próximas, presenta cualidades y rasgos característicos propios de la cultura y sociedad de sus respectivos pueblos. Estas diferencias se encuentran en la lengua que utilizan para hablar, pues algunos son de habla castellana y otros, valenciana. Igualmente, en las diferentes edades, creencias, formas de trabajar en el aula y en el claustro, formas de comunicarse, historias transgeneracionales, incluso experiencias previas en cuanto a lo que implica trabajar en una escuela ordinaria y en contexto rural. Abundando en esto último, para algunas es la primera vez que trabajan en una zona rural y en un CRA.

4.3.3.3.5. Aularios

La mayoría de ellos están situados en la calle principal de entrada al pueblo, o cerca del Ayuntamiento como es el caso de Barracas, Torás, Teresa y Bejís. En el caso de El Toro, la nueva construcción del centro escolar se decidió realizar en unos terrenos en la parte de atrás del pueblo, lo que significa que para visitar la escuela es necesario desviarse. La primera vez me costó un poco encontrarla, y aunque no está prácticamente lejos, está lo suficiente como para entender la frase de la maestra cuando dice: La escuela se queda de

espaldas al pueblo. Por otro lado, la escuela permanece tranquila, alejada del paso de coches, pues es necesario acudir allí exclusivamente, no es un lugar comúnmente de paso. Desde su patio exterior se puede contemplar las montañas, el entorno, y te recuerda que estás en un espacio totalmente natural.

En cuanto al terreno destinado para deporte o juego decir que el colegio de El Toro es el centro educativo más grande y el que más terreno tiene para jugar libremente. Después, el aula de Torás, es el que le sigue en lo referente a extensión, y aunque no tenga las dimensiones del primero, su patio exterior permite jugar y correr por el terreno disfrutando del aire libre. Los aulas de Teresa y Barracas carecen de patio exterior y son sus calles y sus parques los que ocupan en los momentos de almuerzo. El caso de Bejís queda en un intermedio de situaciones. El edificio de Bejís cuenta con una planta baja de interior, extensa, que su ocupación resulta ideal en los días de lluvia y para actividades que requieran de más espacio diáfano, y cuenta con una terraza cuyas dimensiones son pequeñas como para albergar el juego libre que permita correr a todo el alumnado. De esta forma sus momentos de receso quedan limitados en cuanto a actividad física se refiere. Las salidas se llevan a cabo, de manera regular, en educación física, ya que deciden salir al polideportivo que se encuentra en la entrada del pueblo.

Sea cual sea la situación de cada aula en lo referente al patio, en cada pueblo hay disponible un polideportivo o pabellón cubierto donde realizan diversas actividades, ya sea para la actividad física o convivencias.

El aula de Bejís, Torás y El Toro son de reciente construcción, similares en apariencia a cualquier escuela. El aula de Teresa, debido al edificio donde fue ubicado, fue reformado de tal forma que es el único que guarda una apariencia particular, más cercana a la de un hogar manteniendo la construcción de piedra antigua. El aula de Barracas queda reducido en espacio y deteriorado debido al uso y el paso del tiempo. En la actualidad se encuentra a esperas de la construcción de un centro nuevo que pueda ofrecer servicio de comedor para albergar a alumnado de poblaciones cercanas. Mientras tanto, dichos planes comentados continúan a la espera en formato papel.

Aunque en algunos pueblos existe servicio de biblioteca municipal albergando algunos libros, cada 15 días los aulas de Barracas, El Toro, Teresa y Torás reciben la llegada del bibliobús. Éste recorre algunos pueblos de la comarca del Alto Palancia y Els Ports para acercar la lectura a las localidades. A él, acude el alumnado y toma prestados libros que lee e intercambia al mismo tiempo que guarda una relación familiar con los dos encargados que acercan el bibliobús hasta los pueblos.

Capítulo 5.

ETNOGRAFÍA

5.1. PARÉNTESIS. EL ANTES ETNOGRÁFICO

Paralelamente, de la misma manera que hubo un antes en el interés del tema a investigar y en el interés del lugar en dónde deseaba investigar, hubo también sin saberlo hasta meses más tarde, un antes en el encuentro con la etnografía.

Primeros encuentros con la etnografía

Meses más tarde de mi regreso a España, una vez ya inscrita en mi primer curso de doctorado, fui adentrándome en investigación y me fui interesando por el estudio etnográfico. Conforme leía, pude regresar en recuerdos a ese tiempo atrás para reencontrarme con la experiencia de mis 7 años vividos en *Mexico*. Fue a través de las lecturas que pude ponerle nombre a la metodología. Desde esta comprensión hacia mi vivencia personal supe qué es lo que había sucedido años atrás. Comprendí que fueron las propias comunidades las que me habían enseñado esa mirada etnográfica años antes sin saberlo. En aquel entonces no tenía nombre para nosotros, quizás tampoco lo tenía para ellas. Simplemente su forma de hacer, comunitaria, cuidadosa, respetuosa y su manera de escuchar, alejada de la invasión y de pretender transformar o manipular, se convertían en una invitación a la gratitud, a la entrega presente. Formaba parte de su filosofía de vida, era parte del inconsciente colectivo, de esas costumbres de convivencia de su día a día. Por ello, al escoger una metodología que pretendiese registrar el punto de vista de las personas participantes en la investigación desde su contexto, sus pensamientos, costumbres, sus acciones, palabras, desde parte de su historia... tuve presente que se trataría de un estudio etnográfico.

En aquellas experiencias vividas en comunidades, alejarme de pretensiones ambiciosas en modo de “*apoyo*” con las que yo había llegado en un inicio a *Mexico* y, conectar con mi disponibilidad consciente para observar y entregarme al aprendizaje de la comunidad, trajo un regalo a mi vida.

Me ayudaron a salirme de una parte de mí misma para poder comprender la mirada de las otras personas. Una mirada desde ellas mismas y no desde mis creencias, aprendí a alejarme de pensamientos o prejuicios anticipados que podían contaminar aquello que estaba escuchando u observando (Guber 2011, Anzaldúa, 1987). Aunque es cierto, que a veces se me olvida y necesito parar para volver a recordar todo lo aprendido. Tuve que

acercarme a su cultura desde su comprensión, desde su forma de funcionar para entender su mundo. Así que, mientras leía sobre etnografía, regresaban a mí las distintas experiencias de convivencia con personas indígenas durante esos años acompañadas de un mensaje: etnografía fue lo que ellas me enseñaron sin quizás saber que tenía un nombre científico.

Parte de lo aprendido durante la convivencia con ciertas culturas indígenas fue la sencillez, como, por ejemplo, la de pedir permiso de manera humilde hacia todo lo que te rodea. A veces, se convertía en simbólico porque se trataba de pedir permiso a la tierra sobre la que dábamos nuestros paseos, el agradecimiento a la vida y aquellas pequeñas cosas que sucedían a nuestro alrededor, el honrar la dignidad de los pueblos, de nuestras raíces y de nuestras culturas.

Estas comunidades que viven más cercanas a lo ancestral, sin haberse visto hasta ahora, muy interrumpidas por el mundo occidental, siguen conservando valores como la unidad de la familia, la comunidad, la tribu, el sostén de grupo en general. Esto me enseñó a tener una mirada de agradecimiento hacia la vida en general, de apertura y de pedir permiso como gesto simbólico que camina de la mano conmigo misma.

Esta enseñanza sigue apareciendo en los pequeños detalles, en el momento en que corto una flor de mi jardín para ponerla en un florero, o cuando llevo las garrafas a la fuente para traerlas llenas de agua a casa. Es simbólico, pero estos actos de agradecimiento me hacen seguir conectada con una parte profunda de mí misma. Estos gestos me han ayudado y me siguen mostrando cuál es mi lugar, aunque como he comentado, a veces, sumergida en la voracidad de un ambiente poco respetuoso y consumista se me olvidan ciertos aspectos y necesito regresar a estos instantes en los que mi cama era una hamaca, mi casa-habitación una estancia a modo porche con tres paredes, mi despertador un gallo y mi cocina un altillo de leña.

Esta nueva mirada que me aportó mi *Mexico* querido se trasladó a la investigación. Durante la misma fui pidiendo permiso con mis manos al volante mientras me adentraba por carreteras angostas de acceso a algunos pueblos. Cada acción se convirtió en un pedir permiso junto con un agradecimiento que emergía del corazón a modo de sonrisa en el momento en que mi pie salía del vehículo para pisar ese lugar. Pedir permiso al comenzar una entrevista (para la que ya había otra serie de permisos formales previamente concedidos), permiso cuando me dispuse con entrega a cada escucha, porque a través de su voz me adentraría en parte de su ser. Permisos que no solamente venían acompañados de papeles oficiales correspondientes a una burocracia, sino que me acercaban a la otra persona para respetar realmente su voluntad y sus principios.

Con esta mirada también diseñé, preparé y facilité las actividades de los talleres, fue una acción llevada a cabo desde la mayor delicadeza posible. Para mí fue la esencia que me

permitió acceder y encontrar mi lugar en la comunidad, ni demasiado cerca, ni demasiado lejos. Parte de lo que rescatan la etnografía y la Pedagogía Sistémica: cómo llego, cómo me coloco en el lugar que me corresponde, desde qué mirada me dispongo a observar e incluir las acciones en mi corazón y desde qué mirada me entrego a trasladarlo al papel (Ardit-Giménez, 2019).

Quise tener visible y presente el agradecimiento que aprendí de las comunidades indígenas, ese agradecimiento que me ayudó a crecer y me ayudó durante el trabajo de campo a ver las culturas tal cual se mostraron, sin juicios, sin críticas, desde una mirada abierta y disponible que hizo posible que todo aquello que fui observando y registrando tuviese cabida en mi corazón. Me sirvió entregarme con paciencia al momento de esperar después de haber movido ciertos hilos, para encontrar una escuela que compartiera un interés mutuo. Me sirvió la capacidad de adaptación al medio y por supuesto, la comprensión, paciencia y aceptación de la propia comunidad debido a lo que la investigación fue requiriendo. Con el paso de los días fui descubriendo que la manera de hacer que desarrolla la etnografía y la manera de hacer de la pedagogía sistémica fueron de la mano durante el proceso metodológico, ambas me fueron retroalimentando y fueron enriqueciendo el trabajo de campo.

5.2. ¿POR QUÉ ETNOGRAFÍA?

Desde un inicio quise sumergirme en las relaciones humanas desde la mirada sistémica, por un lado, por mi motivación en la temática, por otro lado, por la falta de literatura que profundiza en las relaciones humanas en el Alto Palancia. Desde mi mirada, esta investigación debía realizarse a través de un estudio cualitativo para poder comprender y describir la realidad estudiada desde la calidez, la profundidad y el detalle minucioso. Que el producto final de tesis pueda servir, como una máquina de transporte que traslade a la persona lectora, de la mejor manera posible, a ese espacio-tiempo para dar a conocer qué sucedió. Una investigación cualitativa que describa la vida en el CRA y su entorno con el fin de comprender dicha realidad a través de las personas que la integran (Bisquerra, 2004).

Como vimos en el marco teórico, la pedagogía sistémica aporta no solo interés en comprender la propia cultura y la de las demás, sino también una insistencia en la forma de llevar a cabo un trabajo con cautela en el momento de acercarse a otra cultura o cualquier ser. Te hace sumergirte en un interés pleno por comprender la cultura de la otra persona desde el reconocimiento y una mirada inclusiva.

Esta mirada nos encamina de por sí hacia un estudio etnográfico debido al interés que despierta hacia la propia historia personal y hacia las historias de las demás personas de alrededor para comprenderlas y mostrar las diversidades que existen en los grupos. Por lo tanto, una metodología etnográfica aporta toda la robustez necesaria a la investigación

para poder comprender esa realidad que abarca al CRA y su entorno y poder poner la mirada de la pedagogía sistémica en práctica.

En este estudio iba a pasar mucho tiempo sumergida en la cotidianidad de la vida escolar con el objetivo de describir cómo son las relaciones que se gestan en el CRA y su entorno. Vi en la etnografía el método idóneo para la investigación social a fin de describir y reflexionar acerca de todo lo que sucediese (Hammersley & Atkinson, 2005) de manera comprometida con la comunidad (Denzin & Lincoln, 2012). Aunque la etnografía es un término complejo de describir y acotar debido a las diversas corrientes o perspectivas. Desde aquí definimos el término desde estas dos descripciones.

Según Woods (1987) la etnografía:

... se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (p. 18)

En esta línea Serra (2004) se refiere con el término etnografía:

...al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión. (p. 165)

Cada vez, para mí, cobraba más sentido una metodología etnográfica para dicha investigación. Conforme iba descubriendo cada vez más acerca de la etnografía, iba viendo más conexiones con la pedagogía sistémica y su forma de hacer, una forma de hacer que me remontaba a lo ancestral de las comunidades. La mirada sistémica en la investigación etnográfica escolar nos ayudaría a contemplar a la escuela desde otra perspectiva que implicase abrir una puerta a su pasado histórico, a su territorio, sus culturas, a la fuerza de las familias, alumnado, personal docente, no docente... Es decir, nos permitiría asentir su situación presente incluyendo también todo aquello que sucedió y que la hace tal y como es en el presente, agradeciendo la posibilidad de aprender junto a ellos y reconociendo sus fortalezas para honrar su sabiduría (Hellinger & Olvera, 2010; Fontes, 2008).

En cuanto al posicionamiento que se adopta en la investigación en esos primeros momentos de contacto con la comunidad para hacerles partícipes, autores como Woods (1987) observan esta fase del proceso de investigación desde la siguiente perspectiva: "en

el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor” (p. 37). Desde la mirada sistémica se amplía esta idea. Es preciso, como señala el autor que la persona investigadora confíe en el valor de su investigación y sepa cómo transmitirlo para que se desee participar en él. Sin embargo, si solamente se tratase de venderse en ese instante como expertos nos podríamos dar de bruces más adelante. Para mantener la investigación no solamente se necesita el consentimiento informado que procure que de inicio la investigación, sino que serán necesarios una serie de valores con los que se pueda convivir mientras esta continúe.

La etnografía no solo se centra en las descripciones acerca del comportamiento de las personas, sus pensamientos, sentimientos o aquello que comentan, sino que la etnografía también se centra en la descripción de esas situaciones o condiciones a través de las cuales suceden los hechos. De esta forma podremos obtener no solo un proceso, sino un producto final, un relato etnográfico (Serra, 2004; Rockwell, 2011; Antolínez, 2019).

Una de las maneras de hacer de la etnografía para poder describir la realidad es a través de la técnica de la observación participante. En ella existe un intercambio de información bidireccional donde no solamente se tienen en cuenta las figuras de participación como roles de investigador-investigado, sino que es necesario crear un vínculo de compensación donde ambas personas aportan y ambas personas aprenden, no existen sujetos pasivos. Desde este punto de vista, la información que se produce es fruto de las relaciones de confianza que se establecen y todo lo que llegue será bien recibido desde el agradecimiento y no desde una búsqueda de información en la que las personas se sientan obligadas a ofrecerla (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

El hecho de no forzar los encuentros, de ceñirme al contexto y a cómo se van creando las oportunidades de observación, provoca de por sí una flexibilidad a la que la etnografía hace referencia. En este sentido, podremos observar de nuevo cómo se enlazan etnografía y pedagogía sistémica. La pedagogía sistémica recuerda la importancia de respetar los órdenes. En este caso, y siguiendo la flexibilidad que nombra la etnografía, en dicho proceso se antepuso respetar los ritmos de las personas participantes antes que presionar con los ritmos de la investigación, pretendía evitar que ellos se adaptaran a la tesis.

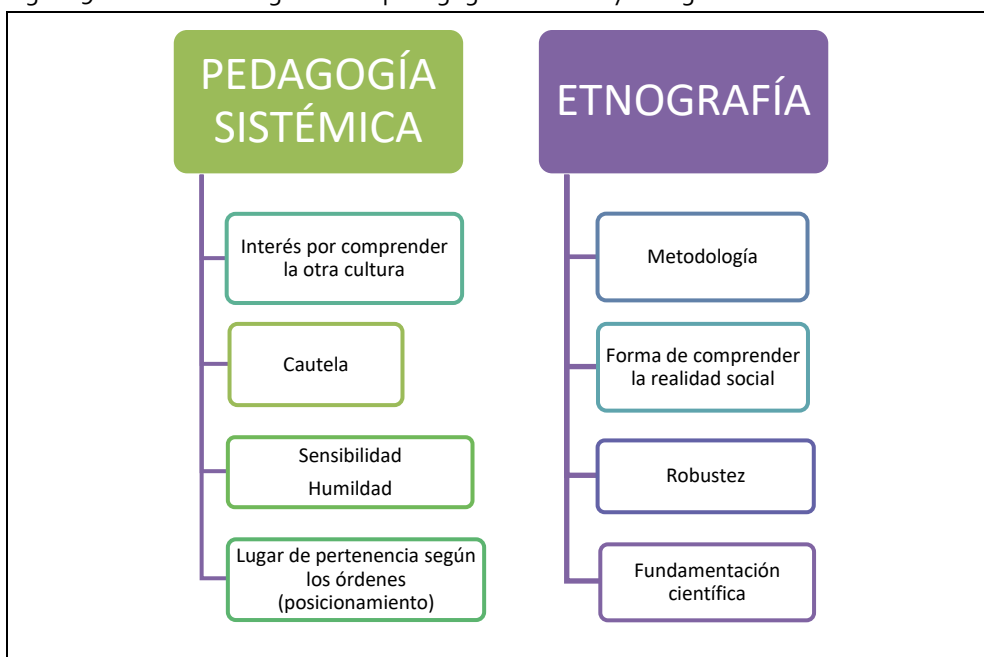
La mirada etnográfica nos invita a entender el nosotros por reflejo de los otros (Velasco & Díaz de Rada, 1997), nos adentra al estudio de una cultura y a la comprensión de sus creencias, valores, formas de vida sumergiéndonos en su propio territorio otorgando la robustez que precisa una metodología (Hammersley & Atkinson, 2005; Pujadas, 2010).

Para este posicionamiento, desde la mirada sistémica, consideramos las observaciones de Bert Hellinger acerca de los órdenes. Se puso atención a lo que sucedió antes para reconocerlo y ayudarnos a situarnos en el presente. Se puso atención al orden que ocupa la investigadora en los sistemas en los que se relaciona. Y, por último, se puso atención a

la compensación entre el dar y recibir entre las personas que participan en la investigación y la investigadora (Hellinger, 2001; Olvera, 2009).

Por un lado, la etnografía, como metodología con una amplia fundamentación científica aborda toda una forma de hacer para comprender la realidad social. Por otro lado, la pedagogía sistémica despierta interés hacia la historia personal y la de las personas con las que se relaciona. Este interés por comprender la cultura de la otra persona desde la mirada cautelosa que la misma pedagogía describe, despierta una sensibilidad humana que a su vez provoca reconocimiento e inclusión. Todo este interés por comprender la cultura propia y la de las demás bajo esta delicadeza que se detalla, nos lleva de nuevo a una metodología etnográfica que genera reflexión, diálogo, colaboración y se aleja de aquellas primeras etnografías que podían generar implicaciones de poder o desigualdad entre persona investigadora e investigados.

Figura 9. Resumen sinergias entre pedagogía sistémica y etnografía



Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, este estudio de caso se lleva a cabo a través de una etnografía escolar multisituada (Marcus, 2001). Diversos investigadores nombran etnografía escolar a aquella que se realiza en el campo específico de la escuela (Álvarez, 2011). En nuestro caso se le nombra escolar debido a que se estudian las interacciones que suceden de ella, en ella y entorno a ella. Averiguar cómo son las relaciones entre el claustro, alumnado, familias, personal no docente y vecindario para poder interpretarlas y describirlas con detalle y así poder comprender la realidad estudiada.

Al mismo tiempo es multisituada porque el conjunto del CRA lo forman cinco aularios repartidos en cinco poblaciones. Como vimos en el marco teórico, el sistema no es la suma de las partes, es algo mayor, un sistema nuevo creado. Para poder abordar la complejidad

que alberga el CRA es necesario construir las relaciones desde las diferentes localidades (Marcus, 2001). Para ello, es imprescindible convertirme en una persona itinerante aspecto que, a su vez, hace que me acerque a la posición de los maestros especialistas que se trasladan a diario entre las poblaciones. Esta investigación no se podría realizar permaneciendo centrada solamente en una de las localidades ni aunque ésta fuera profundamente investigada (Marcus & Fischer, 2000).

Por lo tanto, una de las características a destacar y que es fundamental en etnografía es la participación de la persona investigadora en el contexto de manera prolongada (Serra, 2004). Se necesita implicación y compromiso para desarrollar un sentimiento de arraigo al campo de estudio. Haber asistido a los diferentes aularios y pueblos frecuentemente, reconociendo y valorando de antemano no solamente la disponibilidad, sino su contexto, es lo que me permitió establecer relaciones cercanas que favorecieron la producción de datos.

Realizo de nuevo un inciso para retomar en este punto la relevancia de la mirada sistémica a la hora de realizar un estudio lo más holístico posible del contexto como vimos en el apartado 4.3. El hecho de haber indagado previamente y haberme interesado por conocer un poco más los territorios me permitió poner en valor toda una serie de aspectos con los que poder acercarme a su vez, a sus habitantes, siempre desde el reconocimiento y buscando una compensación entre recibir y dar.

Como vemos, va tomando cada vez más sentido el vínculo de mi pasado con el presente para comprender mi forma de comprender y hacer etnografía. El contacto con algunas culturas mexicanas y la formación en pedagogía sistémica, me abrieron a una concepción del mundo diferente, lo que vemos en las anotaciones de diario de campo refleja parte de esta manera de mirar el mundo que llegó a mí a modo de contagio. La etnografía como proceso y como producto es la metodología más apropiada para dicha investigación, pues se entreteje de la mano de la pedagogía sistémica para acceder al campo. La etnografía es la manera de estudiar la comunidad educativa donde las personas que participan no quedan reflejadas como sujetos pasivos estudiados, sino que forman parte de la investigación de manera participativa y reflexiva.

5.3. CUESTIONES ÉTICAS

Sobre cuestiones éticas, nos basamos en los cuatro puntos que resume Lassiter (2005): la necesidad de consentimiento informado; la prohibición de prácticas de investigación engañosas; la garantía de la privacidad y confidencialidad y; la responsabilidad de representar los resultados de la investigación minuciosamente.

a) El consentimiento informado

Se observará en el relato que en primer lugar, se pidió permiso para la investigación al equipo directivo, ahí, se acordó redactar una circular informativa donde se invitaba a las familias, personal docente y no docente, a asistir a la presentación de la investigación para que conocieran los propósitos de la misma y participasen en ella aquellas personas que desearan. En la circular se especificaban los propósitos de vínculo con su territorio, con sus orígenes y con la escuela. Fueron los primeros pasos para darme a conocer y explicar la investigación.

En este momento, tener presente la mirada sistémica implicaba pedir permiso a toda la comunidad (Guerrero *et al.*, 2016) ya que la investigación conllevaba una invasión en la vida privada escolar y, por tanto, familiar. "Casi siempre, la recogida de datos se "juega en casa" de alguien" (Stake, 1999, p. 58). Por ello se decidió realizar invitaciones personales para proceder a una presentación de la investigación de manera formal.

Se tuvo presente que los consentimientos informados (anexo 1) no otorgaban vía libre, ni colocaban a la investigadora en un lugar desde el que pudiera acampar a sus anchas por la escuela, invadiendo espacios y vidas personales de equipo docente, alumnado y familias. La participación y observación en el campo requería de un movimiento cuidadoso con el entorno que se ofrecía voluntariamente a la investigación. Siempre estuvo presente la mirada sistémica para ayudarme a encontrar el equilibrio en mi posición, cosa que facilitó cuál era mi lugar de pertenencia como investigadora.

Se tuvo especial cuidado para que la obtención de los permisos no se convirtiera en un cúmulo de papeles con firmas que finalizara desconsiderando los aspectos morales. Los permisos debían enfocar más allá de la situación burocrática y centrarse en el respeto hacia las personas que iban a participar (Stake, 1999). Ello significaba alejarse de un ímpetu por investigar que pudiera hacer que se olvidasen ciertas pautas de actuación lejos de ser reconocidas. Por ello, aparte de contar con los consentimientos informados, se respetaron los tiempos, los espacios, los ritmos de las participantes y, me aseguraba de que realmente deseaban participar.

b) Prohibición de prácticas de investigación engañosas

Desde el inicio las personas de la comunidad escolar supieron acerca de la investigación y en qué consistiría la misma y, por lo tanto, mi presencia. La presentación de la investigación fue abierta a toda la comunidad.

Por otro lado, las personas que participaban en el taller supieron en todo momento que las sesiones se grabarían con fines de producción de datos. Incluso me veían con las libretas y tomando apuntes en otras zonas del pueblo. Sabían lo que estaba haciendo.

c) Garantía de la privacidad y confidencialidad

La cantidad de personas que conocí en un solo momento me supuso un esfuerzo para aprender de manera inmediata sus nombres. Esta dificultad inicial me llevó a escribir en mis libretas personales los nombres reales de las personas. No deseé realizar mis anotaciones con nombres falsos debido a que temía equivocaciones en el cambio de nombre y que en algún momento se me escapara otro nombre falso para dirigirme a alguna persona. Para mantener la privacidad hice una funda especial para guardar mis libretas, de esta manera siempre estaban ocultas. Fui especialmente cuidadosa con su uso para que nadie pudiera observar aquello que estaba anotado.

Diversas personas me comentaron aspectos íntimos. Aquellos, que no lo fueron demasiado y se pudieron ocultar tras un anonimato han sido contados. Hay otros que no han sido desvelados ni aun pudiéndose contar de manera anónima. Esto se debe a que han surgido aportaciones demasiado íntimas y, no solamente aquellas en las que se me pidió que por favor guardase confidencialidad, sino, otras aportaciones que, sin habérmelo pedido, yo misma he decidido no compartir. Los datos omitidos, siempre aspectos privados de la vida íntima y personal, no han supuesto un cambio o alteración en los resultados.

En algún momento de la investigación, algunas personas han confiado en mí, abriéndose con totalidad sensibilidad en sus sentimientos, pensamientos o en otros aspectos íntimos de sus vidas privadas, han depositado en mí confesiones personales. En ese mismo instante, yo sabía que ciertos aspectos no formarían parte de la investigación. También durante las sesiones de los talleres se dieron conversaciones demasiado íntimas. Hay aspectos que por ética jamás podrían ser desvelados. Para mí ha sido un regalo de infinito agradecimiento haber sentido su confianza plena en ciertos momentos del proceso. En el siguiente comentario extraído de mi diario de campo se puede observar un ejemplo de lo que aquí detallo.

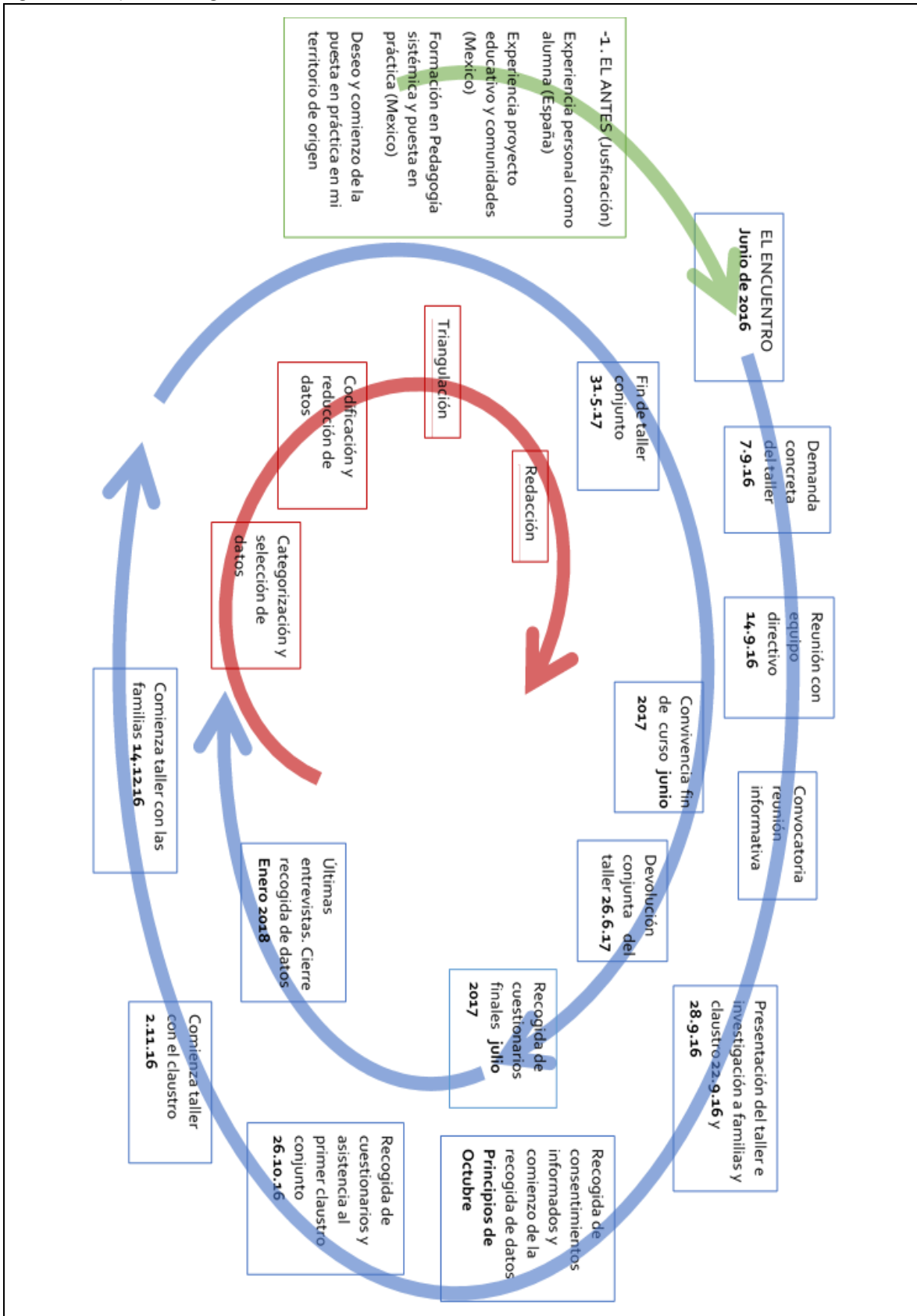
(...) me comenta aspectos personales sobre la relación con sus hijos, comenta abiertamente lo que piensa de ellos, sin tapujos, honesta, no solo comenta lo bueno, sino también lo que no le gusta. Hablando, hablando, sin preguntarle, también me comenta aspectos personales de su matrimonio y del funcionamiento de su familia que prefiero ni siquiera transcribir por respeto a ese momento de intimidad y de confianza que se creó. Esta sesión sirvió como desahogo y me pareció oportuno sostener ese momento, simplemente estando, sin aconsejar, sin comentar, sin opinar, solo demostrando mi cariño (...) Al final, quedamos para continuar con la entrevista otro día. (Extraído del diario de campo)

- d) Responsabilidad de representar los resultados de la investigación minuciosamente.

Los resultados se muestran detalladamente y han sido tratados de manera cuidadosa sobre todo para poder trasladar situaciones complejas de la realidad acompañadas de un contexto que sitúa dichas acciones. Se decidió realizar dos devoluciones del material que tenía para asegurar que la producción de datos y el relato coincidían con otras miradas y así, cerciorarme de que mi interpretación y comprensión de la realidad se correspondía con sus observaciones.

5.4. SITUÁNDONOS EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO

Figura 10. Mapa cronológico



Fuente: elaboración propia

Este mapa cronológico muestra a grandes rasgos el proceso de investigación, en él aparece la serie de eventos y los tiempos en los que se desarrollaron. Esta figura junto con su explicación pretende servir de guía al lector para acompañarle a adentrarse en la investigación desde una mirada amplia que abarque todo el proceso. Este mapa servirá de guía para comentar las fases que se han llevado a cabo. Como todo trabajo etnográfico se siguen las etapas siguientes: "La negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico" (Álvarez, 2011, p. 271).

Puesto que el trabajo etnográfico es cíclico (Woods, 1989; del Rincón 1997; Álvarez, 2008; Álvarez, 2011; del Olmo & Osuna, 2014; Sánchez & Estalella, 2016; Poveda, 2017), se ha escogido esta imagen como espiral que representa dicho movimiento continuo, sobre todo entre el trabajo de campo y el análisis.

En el primer sentido, una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es hacer etnografía. (Pulido & Prados, 1999, p. 362)

Observaremos que la línea verde donde inicia el movimiento es la que hace referencia al origen, representa aquello que fue antes de esta tesis, los movimientos previos que tuvieron lugar para empujarnos al siguiente punto. Lo que corresponde a este apartado es lo que se mencionó en el apartado: "-1. *El antes*".

Continuando con esta línea nos encontramos con un cambio de color. Esa intersección donde se torna azul es lo que nombré: "0. *El encuentro*". Le di esta numeración para brindarle reconocimiento como punto de partida. Fue a partir de ese momento que la investigación tomó una dirección en concreto. Todo lo que rodea a este punto se ubica en un antes y un después.

Siguiendo con las líneas del mapa, observaremos que la línea azul es la que mayor lugar ocupa, sin embargo, esta longitud espacial no guarda relación con la temporal. El hecho que predomine este color no significa que sea en estas actividades donde mayor tiempo se invirtió (en este sentido ha llevado mucho más tiempo el análisis de datos). Lo que representa la línea azul es el trabajo de campo. En esta línea se plasmó lo que sucedió desde que se estableció el contacto, hasta que nos alejamos del campo de investigación.

Aunque cada acción tuvo un inicio y un final, en su mayoría estuvieron solapadas, es decir, fueron sucediendo de manera intercalada. La línea roja representa el proceso de análisis, éste no comenzó al finalizar el trabajo de campo, sino que comenzó con anterioridad. Constantemente conforme se fueron produciendo datos, al llegar a casa se revisaban para

comprobar qué tipo de datos se iban obteniendo y si correspondían a lo que necesitaba; me servía para establecerme nuevas guías para su producción.

Como observamos, la etnografía puede convertirse en un proceso de espiral en el que, no solamente un paso nos dirige al siguiente, sino que se da inicio a otro proceso de retorno dentro del mismo. Se observa cómo desde un inicio es primordial la producción de datos y su análisis desde también el inicio. Por ello se dice que se trata de un proceso cíclico, pues queda lejos de ser un proceso lineal y cerrado (Woods, 1989; del Rincón 1997; Álvarez, 2008; Álvarez, 2011; del Olmo & Osuna, 2014; Sánchez & Estalella, 2016).

A través del mapa veremos cómo se desarrollarán la serie de eventos que tuvieron lugar. Ya vimos por qué la etnografía es adecuada tanto como metodología en este trabajo de campo, como para construir el relato. A continuación, veremos cómo se realizó la entrada al campo, después el posicionamiento de la investigadora. Pasaremos al desarrollo del proceso de la investigación señalando cuáles fueron los instrumentos empleados y cómo se produjeron los datos (Angrosino, 2017). Finalmente, describiremos cómo fue la salida del campo.

5.5. NEGOCIACIÓN Y ENTRADA AL CAMPO

En esta primera fase es en la que se sitúa la entrada al campo, se produce la toma de contacto con el contexto de estudio, se establecen las negociaciones y presentaciones. En esta fase ya se dio comienzo a la producción de datos desde el inicio, pues desde la primera toma de contacto se utilizó el diario de campo que sirvió como aproximación al contexto (Sanchiz & Cantón, 1995).

La entrada al campo también sirvió para aproximarnos a la escuela (familia, alumnado, docente, equipo no docente) y territorio que lo engloba aportando información (Sanchiz & Cantón, 1995). Llevar a cabo una aproximación al contexto donde se iba a realizar el taller fue fundamental para establecer el contenido y la forma en la que éste se presentaría en relación a sus necesidades internas. Dichas bases de acercamiento entre la investigadora y el contexto no solamente las pautaba el método etnográfico, sino que la pedagogía sistémica también pudo guiarnos durante este proceso que se consideró respetuoso (Álvarez Núñez, 2017), lo que puede servir de ayuda a futuros investigadores, facilitadores y también a personal docente para conocer y dignificar a su alumnado, familiares y al territorio donde se trabaja.

Enlazaremos lo ya comentado en el capítulo 4 acerca de cómo resultó ser la demanda con la entrada al campo ya que ambas están vinculadas y van de la mano. Al mismo tiempo, describiremos los pasos y acciones desde la etnografía y la mirada sistémica para ir

comprendiendo un poco más de cerca en qué consiste la mirada de esta última llevada a la práctica.

Recordemos que, por un lado, la investigadora deseaba encontrar una escuela próxima a su territorio de origen que deseara participar en la investigación relacionada con la pedagogía sistémica. Por otro lado, el claustro deseaba encontrar una persona no sólo que ofreciese una formación en pedagogía sistémica, sino que deseara y pudiera acudir al CRA.

Que se produjera la demanda y yo estuviera disponible para atenderla por ese otro interés personal de investigación nos colocaba en un equilibrio de compensación entre el recibir y dar. Este movimiento, al mismo tiempo me guiaba hacia otro posicionamiento, el de colocarme no solamente como investigadora, sino como facilitadora del taller.

Desde las dos posiciones necesitaba contemplar la fortaleza del CRA como sistema que pide atendiendo a su propia demanda, así me colocaba como igual. No veía al grupo como algo pequeño que necesitaba ayuda. Desde esta ubicación conseguía alejarme de una posición superior que se centraría en: yo te doy lo que creo que tú necesitas.

Se requirió de mucha paciencia, en ocasiones sentí ese miedo por si no encontraba un lugar para mi investigación, aunque siempre tenía la posibilidad de que, si no aparecía, podría ofrecerlo. Sabía que hubiera resultado diferente si no se hubiese partido de una necesidad personal y grupal. En esta ocasión la paciencia me trajo el lugar idóneo. Esta posición nos alejaba de un papel paternalista. Desde esta mirada sistémica, quienes facilitan evitan situarse como padres de la escuela.

5.5.1. DEMANDA CONCRETA DEL TALLER. REUNIÓN CON EQUIPO DIRECTIVO PARA LA PRESENTACIÓN DEL TALLER Y LA INVESTIGACIÓN. PEDIR PERMISO. ASENTIMIENTO

Después de aquel encuentro que tuve en Teresa con la maestra encargada de la coordinación de formación, se acordó que ya me llamarían. El 7 de septiembre de 2016 se pusieron en contacto conmigo para establecer la demanda concreta desde la escuela. Quica me comentó que deseaban escuchar más de cerca todo el proyecto de investigación. Así que se concertó una reunión el 14 de septiembre entre el equipo directivo, la coordinadora de formación y la investigadora para detallar el enfoque, metodología y contenido del taller que era lo que ellos demandaban y; presentarles el proyecto de investigación, que era la demanda de la investigadora.

Una vez establecida esta demanda de manera oficial, antes de asistir al CRA para la entrada al campo, estos fueron los pasos seguí desde casa de manera personal desde la mirada sistémica:

- Visualicé las posibles fortalezas del CRA (incluía a las familias, alumnado, personal docente, no docente, sus sistemas de familiares, ayuntamientos, territorio...).
- Busqué documentación (histórica, geográfica, económica, climática...) acerca de los pueblos del CRA y su entorno.
- Conecté con la mirada transgeneracional para dignificar sus territorios y culturas de la zona.
- Reconocí las funciones y personas que hacen posible el funcionamiento del CRA.
- Reconocí a las familias como responsables de la educación de sus hijos.
- Reconocí a los docentes por su labor al servicio de la sociedad.

El 14 de septiembre me desperté contenta, entusiasmada por asistir a Bejís a la reunión con el equipo directivo, iba a presentarles el proyecto. Al mismo tiempo sentía un poco de inquietud porque desconocían en qué consistía tanto la formación del profesorado que deseaban recibir, como mi investigación. ¿Y si no encajaba en sus necesidades? ¿y si me decían que no a la investigación? La demanda del taller supuso el primer paso para la investigación, sin embargo, seguía siendo una incertidumbre. Para su puesta en marcha era necesario presentar el proyecto a la comunidad escolar y pedirles permiso. Se comprobaría si realmente ambos proyectos se ajustaban a ambas demandas.

Mantener la mirada en la pedagogía sistémica me servía de recordatorio para continuar en la posición correspondiente como facilitadora del taller, observadora participante e investigadora. Para ello, los órdenes del amor me ayudaron a mantener este lugar de pertenencia. A continuación, se muestra un fragmento del diario donde se secuencian los pasos seguidos por la investigadora en el momento de aproximación al campo. Reflejan la puesta en práctica de la mirada sistémica, siempre desde una visualización personal:

- Agradecer mi vida y mi sistema familiar por poder disfrutar de este momento con tanto entusiasmo ya que es uno de mis deseos desde hace mucho tiempo.
- Agradecer a todas las personas que me han traído hasta aquí, formaciones recibidas, y experiencias vividas.
- Agradecer al pueblo que me acoge, a la escuela y a las personas que me invitan.
- Reconocer a los sistemas familiares de las personas con las que tengo el encuentro y visibilizar sus fortalezas para situarme de igual a igual.
- Visualizar a las familias, al alumnado y al resto de personal docente y no docente para incluirlos desde mi corazón.
- Visualizar el objetivo de la escuela en el mayor beneficio.

He llegado a la primera rotonda del pueblo, una gota de agua convertida en estatuilla abre paso en primer plano. Bajo las ventanillas del coche, respiro agradeciendo por ese instante que me trae aquí. Por cada paso que he dado, que voy dando... me siento enormemente agradecida, satisfecha, por el simple hecho de haber llegado hasta aquí sin expectativas. Agradeciendo todo lo que

abarca mi mirada, de la manera que aprendí a agradecer en *Mexico*, con el alma y el corazón. De forma simbólica miro al pueblo mientras me voy adentrando y digo: Gracias Bejís por acogerme, te pido permiso para hacer este trabajo. (Extraído de mi diario personal)

Nos reunimos en Bejís (lugar donde está situada la sede), la directora, la secretaria, la coordinadora de formación y yo. Ahí fue donde me explicaron que su interés por realizar el taller provenía de varios focos. Habían llegado al acuerdo en el último claustro del curso anterior, pues varias fueron las razones que les impulsó a realizar la demanda del taller:

- La secretaria había trabajado en una escuela donde ponían en práctica la pedagogía sistémica como parte de la metodología del centro. Comentó que le gustaría implementar algunas de las prácticas de la pedagogía sistémica tras haber observado en sus experiencias anteriores las transformaciones que se dieron en el alumnado.
- Quica argumentaba acerca de su interés y puesta en práctica por motivación personal, confiaba en las transformaciones que se daban en el alumnado cuando hay un cambio de mirada por parte del profesor.
- A parte, comentaron que cuatro de las maestras habían asistido a un taller iniciativo sobre pedagogía sistémica y les había gustado.

A continuación, les presenté mi propuesta de investigación con los objetivos de la tesis y les expliqué en qué consistiría mi presencia más allá de ser facilitadora de taller. Les pedí permiso para invitar en la participación del proceso a todas las personas que conforman la escuela con el fin de darles a conocer el taller que se iba a desarrollar con el claustro e invitarles a participar si lo desean tanto en él como en la investigación.

Asintieron con entusiasmo para ponerla en marcha pues lo que les expuse iba de la mano con la demanda que me habían realizado. Enseguida mostraron iniciativa en agendar una reunión con las familias para compartirles la información de esta nueva propuesta. Una respuesta me llegó clara desde sus voces: la motivación del equipo directivo al escuchar la propuesta de comenzar este proceso conjunto no solo entre los miembros del claustro, sino con la propuesta de hacerlo junto a las familias en particular.

Les pregunté de qué forma podría hacer llegar las invitaciones a las familias y personal no docente para realizar una presentación formal acerca del taller y la investigación. Me comentaron que el único personal no docente que trabajaba en la escuela era el equipo de limpieza y que por sus horarios laborales sería complicada su asistencia. Siguiendo mi línea de trabajo sistémico, pedí permiso para poder realizar una invitación formal a las familias y al personal no docente, deseaba redactar la invitación personalmente (anexo 2). Ellas se ofrecieron e insistieron en colaborar con el reparto de las invitaciones a las familias, pues

cada tutor o tutora las entregaría a su alumnado o a las familias personalmente, lo que me pareció muy buena idea aceptar su participación y disponibilidad.

A continuación, redacté la carta y la envié a la secretaria. Acordamos que la reunión sería el 22 de septiembre, estaría abierta a las familias, al claustro y al personal no docente.

La respuesta que tendrían las familias respecto a la participación en el taller y a la investigación seguía siendo desconocida.

5.5.2. PRESENTACIÓN EN LA COMUNIDAD. ASENTIMIENTO AL TALLER Y A LA INVESTIGACIÓN.

Teniendo en cuenta la mirada sistémica como investigadora, la pedagogía sistémica como contenido de formación y posicionamiento de facilitadora y, la ética y metodología del método etnográfico, me situaba en un lugar donde pedir permiso para la investigación era imprescindible. Aunque el equipo directivo se mostró dispuesto a dar paso, se deseaba contemplar al conjunto de la comunidad para acercarme a ella con el debido respeto y detallarles el proceso. No podía saltarse el lugar de las familias y realizar algo en la escuela únicamente desde el consentimiento del equipo docente (Piñeiro & Diz, 2018). Esta fase, obligada y crucial para la investigación, determinaría el curso de la misma.

El 22 de septiembre llegué de nuevo a la escuela de Bejís, contenta, mis ojos brillantes. Me recibió una maestra del aula de Bejís, me acompañó al espacio donde se realizaría la reunión con las familias de los cinco aularios que componen el CRA.

Cuando vi la sala me quedé sorprendida, qué espacio tan luminoso, amplio y diáfano para poder trabajar en él. Me costó pocos segundos imaginarme las sesiones en este lugar. Otra gran sonrisa salió de mi rostro al ver que semejante espacio estuviera ahí para mí, para el proyecto, para nosotros. Lucía me ayudó a instalar el proyector, después, durante unos 15 minutos me quedé sola abajo, recorriendo la sala, respirándola, agradeciendo y honrando por todas las manos que habían hecho posible ese espacio. Arquitectos, electricistas, albañiles, diseñadores, el claustro antiguo, el claustro actual, alumnado, el personal de limpieza, el terreno que fue antes, lo que allí pudo vivir, árboles, animales... Comencé a imaginar cuántas manos, pies, cerebros pensantes y otros seres vivos, reconocidos o no, estaban detrás de este lugar en el que yo me encontraba y que estaba disponible para la investigación. Así fue cómo también comenzó parte del trabajo sistémico, ir dando lugar, desde mi conciencia y agradecimiento, a todo lo que sucedió antes, al territorio, a todo lo que hizo posible el encuentro de aquella tarde.

Después de haberme paseado por la sala fui colocando las sillas con intención amorosa de recibir a las familias, abriendo mi corazón al entendimiento, abriendo mi campo de comprensión hacia el lugar geográfico donde me encontraba, abriéndome al momento sin

expectativas. Aunque mis deseos se enfocaban en que las familias desearan participar en el proyecto de investigación, sabía que todo podría quedar en un intento.

Así que me dediqué a agradecer por cada silla que iba colocando. Las coloqué en semicírculo, y probé cada silla para asegurarme que estuvieran cómodas en esa ubicación. Cerré por un momento mis ojos y respiré entregándome a ese momento, a lo que tuviera que pasar, sin forzar, poniendo la atención e intención que todo lo que sucediera fuera hacia un beneficio mayor. Visibilicé a los cinco pueblos, sus gentes, al mundo rural. Respiré para poder conectarme con el contexto de la mejor manera posible y poder iniciar un diálogo desde el respeto y la cercanía.

A las 17h, con puntualidad, comenzaron a llegar las familias, todas mujeres, madres y una abuela. Efectivamente, tal y como comentó el equipo directivo, no había ninguna persona que representara al personal no docente.

En representación masculina solamente había un maestro. En ese momento, desde mi mente hice un hueco a los hombres para darles un lugar de pertenencia desde el corazón, imaginando su presencia. Cada padre con rostro desconocido, al lado de cada madre que veía porque, estuviesen separados o incluso hubiera algún caso en el que las madres criaran solas a sus hijos, sea como sea, la figura del padre siempre está presente en el alumnado. También dediqué unos segundos más a visualizar a aquellas familias que no llegaron y hacerles un lugar desde mi corazón.

Para mi sorpresa las sillas se ocuparon enseguida, hacían falta más y las fuimos colocando. Me alegré de no haberme hecho expectativas con la asistencia a la reunión porque de esta forma me dejé sorprender. Finalmente se crearon dos filas, me agaché desde algunos puntos donde se habían colocado las últimas para comprobar si su ubicación me acercaba a formar parte del grupo o si había quedado algún lugar excluido., algunas sonrieron con mi acción de irme agachando desde varios lugares diferentes para comprobar visibilidad que, visto desde fuera puede resultar un tanto extraño. Así que, sin querer buscarlo surgió una pequeña complicidad. Más tarde llegó la mayoría del claustro, tomaron otras sillas y se colocaron detrás. Me sentía cómoda y me aseguré que ellas también. Para mí, que desearan asistir a la reunión significaba decir "sí" a la invitación y, por lo tanto, "sí" al deseo de mirar hacia el vínculo con su territorio, con sus orígenes y con la escuela. Que después participasen o no, sería otro asunto. De momento decidí quedarme con ese primer sí general. La asistencia, según el equipo docente había sido muy numerosa, era otro aspecto que me alegraba.

Me pareció muy linda la forma en la que quedó la composición de asistentes, para mí tenía un significado propio, más allá de que fuera o no así en la realidad. Las familias al frente de la educación de sus hijos e hijas como primeros protagonistas; el claustro detrás, apoyando sus decisiones, sosteniendo con seguridad desde sus lugares de trabajo.

Al pie de las montañas donde el río se escurre para nutrir estas tierras, recibir a las familias de los cinco aularios que forman el CRA para hablar de pedagogía sistémica, de las raíces, de vínculo con el territorio, de convivencia en la escuela y de vínculos entre claustro y familias se convirtió en un precioso regalo.

Comencé agradeciéndoles, pues en ese instante me sentía enormemente contenta al contemplarles, les agradecí desde lo que sentía, para mí ya fue un regalo que se presentaran a escuchar lo que les quería compartir acerca de la investigación, me sentía arropada por la cálida acogida. Yo estaba feliz, sonriente, entusiasmada, les hablé de lo que significaba para mí estar ahí. Algo que había comenzado en *México*, ya daba sus primeros pasos teniendo lugar en España, en concreto en un pueblo de la comarca del Alto Palancia, que considero parte de mi por haber nacido y crecido en tierras palantinas.

Fue primordial en esta primera reunión y entrada oficial al campo, exponer con claridad y con honestidad quién era, de dónde procedía, qué iba a realizar y por qué me interesaba esa zona en concreto, cuáles eran los objetivos de mi investigación, cuáles los del taller y de qué forma se iba a llevar a cabo la investigación, es decir de qué manera registraría la información, en qué momentos, en qué lugares y de qué forma se podría participar en ella.

Se resolvieron dudas que surgieron como, por ejemplo, si era obligación la participación en los talleres, si el profesorado participaría o si solo participaría si participaban las familias... También les comenté acerca de la protección de datos y les expliqué en qué consistiría el consentimiento informado haciendo entrega de este a todas las personas que desearan participar en el proceso. En ese instante todas las familias desearon recoger una hoja de consentimiento informado. Al finalizar la presentación, tres de ellas me entregaron el consentimiento firmado en ese mismo momento, se acercaron mostrando interés en su participación y me pidieron si podría repetir la presentación en uno de los aularios, en Barracas, pues había familias que no habían podido asistir y creían que seguro estarían interesadas. Comentaron que estaban muy contentas y les motivaba poder iniciar un proceso conjunto de este tipo entre ellas y el claustro.

Me sentí muy contenta, de que la presentación hubiera tenido esa acogida sencilla y fluida entre profesorado y familias, y que asintieran desde el afecto al hecho de acercarme al CRA como persona investigadora.

El 28 de septiembre fui al aulario de Barracas ya que me habían pedido que presentase de nuevo el proyecto a otras madres que no habían podido asistir y se mostraban muy interesadas en saber en qué consistía.

De nuevo, repetí para mis adentros las visualizaciones de reconocimiento hacia el territorio y sus gentes.

Se quedaron cinco madres a la reunión de Barracas. Esta vez no comencé de manera tan fluida como en la sesión anterior. Por un lado, la presión del tiempo, cuando no cuento con el tiempo necesario para llegar y reposar percibo que no estoy presente, que me cuesta aterrizar. Al pedirme que la reunión fuera al medio día conté con poco tiempo desde que la tutora terminó su clase y yo preparaba todo para recibirlas. Por otro lado, el hecho de quedarme sola con las madres, este suceso me hizo sentir distancia y extrañeza ya que no había nadie que nos hubiera presentado transmitiendo un poco más de cercanía. Aunque otras madres me conocían eché de menos ese enlace entre claustro y familia.

En ese instante yo misma me percibí como una extraña y aunque mi pretensión no era llegar como experta en un tema para explicarles cómo debían hacer con la educación de sus hijos, pude comprender cuando las miré a los ojos que quizás eso era lo que podían percibir de mí ya que es lo que les había sucedido otras veces, que alguien experto acudiera a informarles sobre algún tema. Así que, les miré y me dije para adentro: A ver Aurora, ¿qué les vienes a decir en realidad? A modo de escáner sentí mi cuerpo en ese instante, estaba tenso, me enfoqué en tomarme unos segundos para respirar, mirarles a los ojos y conectarme con esa realidad.

De pronto, me conecté con mi madre, con mi abuela, con las inquietudes que ellas me habían contado acerca de ser madres, me conecté con las mujeres con las que crecí en mi pueblo, así que regresé a ponerme en esos lugares, no desde mí, sino desde aquellas voces que, aunque no eran las personas que tenía frente a mí, era lo que más me podía unir a ellas. Y así comencé, hablé desde ese lugar como si hablara a mi madre, alejándome de términos académicos de investigación y aproximándome a una explicación que demostrara mi interés por su situación como madres en la escuela rural y me enfoqué en nombrar los propósitos particulares del taller. Conforme fui hablando fui observando sus caras, sus gestos, sus rostros, ojos, postura corporal, fui cambiando y modificando mi lenguaje para conectar con las posibles necesidades que tuvieran no solo como madres, sino como mujeres en el mundo rural. Al final de la sesión, percibí sus rostros más cercanos, algunas de ellas me dijeron que sí les interesaría participar en los talleres, y lo que comenzó siendo una reunión que yo percibí como distante, resultó ser un movimiento clave para la participación de las familias en el taller. De la misma forma, cuando ya el clima de la reunión cambió, les hablé sobre el consentimiento informado haciéndoles entrega del mismo y les expliqué acerca de la investigación y mi presencia en el campo.

De nuevo, la etnografía me iba guiando y acompañando, esta acción que acabo de detallar me sirve al mismo tiempo para explicar que aquello que percibí desde mi posición de etnógrafa no fue la percepción de las participantes en sí, sino aquello que percibí a través de sus gestos y miradas.

Por otro lado, también la pedagogía sistémica recuerda que cuando las personas se sienten respetadas en sus tiempos y espacios y reconocidas en sus funciones, es probable

que puedan mostrar interés en la participación de la investigación cuando esta les dignifica y honra (Hellinger, 2008; Álvarez Núñez, 2017; Pastor, 2006), de esta manera se alejan de ser simples sujetos de estudio (Guerrero *et al.*, 2016) para convertirse en participantes.

Acercarme a la etnografía como método de entrada al campo, registro de observaciones y producción de datos, fue otra pieza clave para dar comienzo al taller. Antes de que éste iniciase, pude observar parte del contexto que envolvía al CRA, lo que me ayudó a saber cómo dar inicio al taller y qué necesidades tenían para poder acomodar el contenido del taller a sus inquietudes. Como en algún otro momento comento, aunque todavía la producción de datos no había comenzado de manera oficial, todo aquello que iba sucediendo desde el inicio me iba aportando valiosa información

5.5.3. CIERRE DEL PROCESO DE ENTRADA AL CAMPO Y PREPARACIÓN DEL ENTORNO PARA EL TALLER

En esta fase de cierre de entrada al campo, necesité recalibrar de nuevo cuál era mi lugar de pertenencia respetando los órdenes del amor para abrir paso a la investigación. Necesitaba encontrar mi lugar con respecto a mi papel como facilitadora del taller y mi lugar como persona investigadora.

Aunque estaba en primer lugar como responsable de la investigación, desde este lugar, observé y reconocí para mis adentros al alumnado, a sus familias, a la trayectoria de cada docente, sus funciones y las del personal no docente. Si me situaba contemplando al sistema escolar al completo, mi posición como investigadora quedaba al servicio del CRA. Sabía que llegaba en último lugar a él y que debía adaptarme a los ritmos y espacios marcados.

Se elaboró un cuestionario inicial (anexo 3 y anexo 4) para identificar las motivaciones y necesidades de participación en el taller en relación a la mejora de la convivencia en la comunidad escolar. Todo ello, me servía para adaptar el contenido del taller a sus necesidades, conocer un poco acerca de sus inquietudes y tener una visión general que me aportara información acerca del lugar en el que se posicionaba cada quien dentro del grupo.

En este sentido, con el claustro fue sencillo acordar el primer día de taller y posteriores y, conseguir los consentimientos informados firmados por todos ellos. El taller con este grupo comenzó el 2 de noviembre de 2016.

Se iban confeccionando las dos listas de participantes de los dos talleres, por un lado, el taller compuesto por todo el claustro que ya tenía agendada todas sus sesiones y me habían entregado los consentimientos firmados. Por el otro lado, el taller con las familias,

que de momento había interesadas y anotadas 13 madres con posibilidades de asistencia en diferentes días.

Me fui dando cuenta que el ritmo que se marcaba hacia la investigación desde fuera, no correspondía con el ritmo de la comunidad y del trabajo en el campo. Empecé a repetirme una frase que me recordaba la conveniencia de no apresurarme para evitar que la desconfianza frenase después la disponibilidad y participación: *"Todo a su ritmo y a su tiempo"*.

Debido a los horarios laborales de las familias y otras ocupaciones que surgían desde el hogar resultó bastante complejo calendarizar el taller con todas ellas. De las trece familias que mostraron interés, el número que más madres coincidían en un mismo día eran siete. Podían tres madres otro día y otras tres finalmente no pudieron porque trabajaban. Tras intentar realizar el taller de varias maneras, incluso en fin de semana, finalmente se optó por escoger el día en el que más familias podían participar.

Por otro lado, y tal y como aseguró el equipo directivo, el personal no docente no podría asistir al taller debido al horario que se estableció con las familias. Cuando las familias podían asistir, el personal no docente es cuando limpiaba la escuela.

5.6. EL TALLER

5.6.1. PARTICIPANTES

Como comenté en el apartado anterior, los talleres dieron inicio de formas diferentes. Con el claustro fue sencillo, se recogieron sus documentos (consentimiento informado y cuestionarios iniciales) y se empezó con las sesiones de manera fluida. Esto se debió en gran parte a que el equipo docente ya tiene un horario asignado para los talleres de formación. El taller con el claustro inició el día 2 de noviembre de 2016.

Sin embargo, establecer un día y hora con las familias para conciliar la vida laboral y familiar de todas ellas, sobre todo, que pudiera compaginar el taller con la asistencia a las actividades extraescolares de sus hijos e hijas, fue una ardua tarea.

Me parecía necesario llevar un proceso más lento con ellas ya que era fundamental escuchar sus necesidades y que no lo sintieran su participación obligada ni por mi parte ni por parte de la escuela, sino que lo pudieran apreciar como un regalo personal para ellas, como madres, como compañeras... Por ello, este taller resultó llevar otro ritmo diferente en cuanto al establecimiento de la fecha inicial.

Se trataba de encontrar una compensación entre lo que ellas podían y deseaban dar, es decir, hasta qué punto ellas podrían ser flexibles para adaptarse al grupo en beneficio de su interés personal y recibir en este caso lo que yo les ofrecía con cariño. Por otro lado, se

encontraba mi compensación entre lo que yo deseaba ofrecer y mis otras actividades personales. Es decir, un balance que requería de mi posicionamiento como investigadora y por parte requería del posicionamiento de las participantes. Yo me preguntaba ¿hasta dónde les puedo acompañar para facilitarles el camino? Ello, sin llegar a darles todas las facilidades y comodidades para dejar de lado el rol paternalista que ofrece sin más. Se necesitaba remover un poco para que hubiese una pequeña motivación y que, de esta forma, también las familias aportasen ese pequeño esfuerzo e interés en su realización. Esta es una de las miradas en las que queda reflejada la pedagogía sistémica. Si la persona que facilita el taller o del curso, lo facilita todo, es una forma sutil de restar fuerza a la otra parte, de empequeñecerla. Sin embargo, viendo su fortaleza podemos comprender que pueden tomar decisiones y adaptar sus horarios con flexibilidad si realmente les interesa asistir. Se trata de una compensación, ni dejarlas en un abandono en el que no saben qué paso tomar por desconocimiento hacia la actividad, ni ofrecerles todas las facilidades. Siempre les devolví un punto de reflexión para que ellas fueran las que tomaran las riendas y se sintieran cómodas y fortalecidas.

Finalmente, tras muchas preguntas y llamadas telefónicas decidí utilizar una aplicación para ver si nos facilitaba la tarea de organización. Así que se realizó un “*doodle*” (una aplicación en la que cada participante anota su disponibilidad y la misma aplicación te ofrece la opción u opciones de mayor afluencia participativa). Esta forma es lo que más nos ayudó para que pudieran escoger los días y el horario que mejor les venía.

Con las familias comenzamos el 14 de diciembre de 2016, aparte de tratar temas específicos del taller en sí, también aproveché la primera sesión para enfocarla hacia el cuidado del grupo, aspecto que también era de gran relevancia. Así que, dedicamos un tiempo para dialogar acerca de si necesitaban algún tipo de apoyo para su asistencia. Les pregunté si deseaban buscar alguna persona conocida con la que se sintieran cómodas y que pudiera hacerse cargo de los niños y niñas mientras durase el taller. De esta forma, se podría sostener aquellos casos de familias que no podían asistir por el cuidado de los hijos e hijas y, mientras tanto, sus hijos e hijas estarían atendidas aprovechando al mismo tiempo, para tener otro momento extra de convivencia con los niños y niñas del resto de aularios. Tal y como me comentaron, la dificultad recaía en llevar y traer a sus hijos e hijas a las actividades extraescolares que realizaban en otros pueblos. Así que dijeron que ellas ya se habían organizado con sus maridos para poder asistir al taller. Esto fue un aspecto clave, porque normalmente son las madres quienes llevan y traen a sus hijos e hijas a estas actividades. Gracias a la organización de los padres, las madres pudieron asistir al taller. Estaban muy contentas porque normalmente son ellas las que soportan el mayor peso del hogar y educación de sus hijos. En muchas ocasiones se reconoció la función de los maridos para que ellas pudieran asistir.

Finalmente, la tabla de participantes quedó de la siguiente manera:

Tabla 6. Participantes del taller

Tutores + Especialistas	PROFESORADO	Consentimiento informado	1os. Cuestionarios	FAMILIAS	ALUMNADO	Consentimiento informado	1os. Cuestionarios		teléfonos familias
BEJÍS 3+2	S	S			S	S		BEJÍS 1	
	S	S			S	S (no coincide horario)			
	S	S			S	S (no coincide horario)			
	S	S			S	S (no coincide horario)			
	S	S			S	(no coincide horario)			
BARRACAS 3+1	S	S			S	se da de baja porque trabaja todas las tardes		BARRACAS 4	
	S	S			S	padre enfermo			
	S	S			S	S			
TERESA 1+1	S	S			S	S		TERESA 2	
	S	S			S	S			
TORÁS 1	S	S			S	S			
EL TORO 1	S	S			S	Voy a buscarles al Bar. Se da de baja porque trabaja		TORÁS 0	
									EL TORO 0

Fuente: elaboración propia

Esta tabla (6) la fui realizando conforme me iban llegando datos. Me sirvió para tener un registro de quiénes me iban entregando sus consentimientos dando a mostrar su interés en participar en el taller.

A parte, conforme me iba llegando la documentación firmada yo iba registrando y rellenando la tabla. La "S" significaba "sí lo ha entregado". Cuando no lo habían entregado dejaba la casilla en blanco. De esta forma me era más fácil dirigirme de manera personal a aquellas personas que les faltaba entregar alguno de los documentos (el consentimiento o el cuestionario inicial) para recordarles la necesidad de los mismos. También hice algunas anotaciones como se puede apreciar que me servían para irme situando con cada familia y el pueblo al cual pertenecía.

Con el claustro decidí, por un lado, anotar a las tutoras en sus correspondientes aularios y por el otro, fui añadiendo a los y las maestras especialistas, me sirvió colocarlos de esta manera para ubicarles en un lugar físico. Era un gesto de otorgarles un lugar de pertenencia en alguno de los aularios y no colocarlos en otra casilla aparte como especialistas sin aulario, pues ellos están presentes en todos.

Aunque más adelante veremos que cada persona participante tiene un nombre diferente para proteger su identidad y un código, he creído conveniente no mostrarlos en esta tabla porque podría desvelar sus identidades al reflejar el nombre de los pueblos. No obstante, en la tabla se aprecia el resto de contenido que deseo destacar y el número de participantes de cada municipio. Fueron trece miembros del claustro y siete las familias que participaron. Las casillas que quedaron en blanco es porque finalmente, estas

personas no asistieron al taller. Sin embargo, participaron o no finalmente en el taller, fue con estas trece madres con las que primero empecé a tener confianza.

5.6.2. SESIONES

Las sesiones en un inicio estaban divididas en 10 encuentros, cada uno de ellos era de dos horas. En un principio las sesiones estaban divididas de la siguiente manera:

- 7 sesiones estaban destinadas a las familias y al personal no docente (aunque finalmente vimos que este último grupo no pudo asistir)
- 7 sesiones destinadas al claustro
- 2 sesiones en grupos mixtos (familia, claustro y personal no docente)
- 1 sesión en grupo mixto (familia, alumnado, claustro y personal no docente)

Finalmente, debido a cómo se fueron desarrollando las sesiones vi necesario destinar una sesión más con cada grupo, lo que significó acortar una sesión de las tres conjuntas que estaban programadas. Como apreciaremos más adelante en el relato, desde mi punto de vista el claustro no estaba preparado para realizar una sesión conjunta entre claustro y familias, me parecía necesario que cada quién pudiera tomar su lugar antes de asistir al encuentro conjunto. Con lo cual la distribución final de las sesiones se quedó así:

- 8 sesiones destinadas a las familias
- 8 sesiones destinadas al claustro
- 1 sesión en grupo mixto (familia-claustro)
- 1 sesión en gran grupo (familia-alumnado-claustro)

La razón por la que el alumnado no se incorporó a todas las sesiones vino determinada por mi interés en trabajar primero con claustro y familia. Además, deseaba respetar el orden de precedencia y no hubiera creído oportuno trabajar con el alumnado sin haberlo hecho con las familias. Quizás si se siguiera con la investigación se propondría trabajar con el alumnado desde la misma línea del taller que se realizó con los adultos.

Este proceso que inició con el taller, no podemos decir que se finalizó cuando se dio cierre al mismo, únicamente se dio fin a las diez sesiones, pues a partir de los momentos de reflexión que se fueron dando durante el taller, surgieron nuevas acciones a desarrollar, para ello fue necesaria la iniciativa tanto de claustro como familias, para poder darle continuidad y generar nuevas propuestas de acción (Sales, 2012).

A continuación, se añade la tabla de las sesiones del taller con el claustro y con las familias. En ella, podremos observar cómo el taller con el claustro comenzó antes que el taller con las familias y, sin embargo, a final de curso ambos talleres marcharon casi a la par. Esto fue debido a que el claustro solamente puede reunirse los miércoles por la tarde y surgieron

necesidades que atender, por esta razón algunas fechas que estaban agendadas con ellos desde el inicio se tuvieron que posponer. En la tabla se aprecia tanto los días de sesión como la temática central del taller.

Tabla 7. Sesiones del taller con claustro y familias

SESIONES CON EL CLAUSTRO		SESIONES CON LAS FAMILIAS	
SESIONES DE NOVIEMBRE		SESIÓN DE DICIEMBRE	
2	Dimensión transgeneracional	14	Dimensión transgeneracional
9	Dimensión transgeneracional	SESIÓN DE ENERO	
16	Dimensión transgeneracional	11	Dimensión transgeneracional
SESIÓN DE ENERO		SESIONES DE FEBRERO	
11	Dimensión transgeneracional y paso a intergeneracional	1	Dimensión transgeneracional
SESIONES DE FEBRERO		8	Dimensión intergeneracional
8	Dimensión intergeneracional	22	Dimensión intergeneracional
22	Dimensión intergeneracional	SESIÓN DE MARZO	
SESIONES DE MARZO		8	Dimensión intergeneracional
8	Dimensión intrageneracional	SESIÓN DE ABRIL	
22	Dimensión intrageneracional	5	Dimensión intrageneracional
		17	Dimensión intrageneracional (mamá, papá, hijas e hijos)
SESIONES CONJUNTAS EN MAYO			
3	Dimensión intrageneracional (claustro, mamá)		
31	Dimensión intrageneracional (claustro, mamá, hijos e hijas)		

Fuente: elaboración propia

En un primer momento, la idea que yo tenía era de finalizar con los talleres conjuntos en marzo, para así, observar qué iba sucediendo después del mismo durante los meses restantes. Sin embargo, los ritmos que se establecían desde el campo fueron estableciendo otro ritmo en la investigación y yo, aunque guiaba y recordaba la necesidad de que no pasara mucho tiempo entre sesión y sesión, por otro lado, no quise forzar los encuentros. Así que, finalmente pudimos encontrar una compensación en la que el ritmo de todas se respetara. Cuando se distanciaron algunas sesiones entre sí me di cuenta que era demasiado tiempo el que habíamos dejado pasar y hubiera tenido que ser más seguido.

Como se puede apreciar en la tabla 7 la temática de las sesiones se dividía en tres bloques según las tres dimensiones de la pedagogía sistémica: transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional. Todas ellas trabajaban aspectos relacionados con la dimensión intrapersonal por ello, al verse de manera transversal y estar ésta presente en todo momento, decidí no dedicar una sesión exclusiva para esta dimensión.

En un momento inicial elaboré un cartón con pósters que recogían las ideas previas acerca de qué contenido deseaba que apareciera en cada sesión. Esta base me sirvió para elaborar

detalladamente cada sesión y qué contenido debía aparecer en cada una de ellas. Aun teniendo todas las sesiones organizadas, en aquella primera base que creé y en la cual diferencié qué contenidos estarían presentes en cada día, he ido trabajando y la he ido modificando a medida que han avanzado las sesiones. Esto se ha debido a que conforme ha ido avanzando el taller, me he acoplado a los grupos y a sus ritmos. Esta primera base, junto con tenerla en un lugar visible y accesible para modificar y recoger todas las ideas con facilidad con el fin de que no se escapara ninguna para el contenido del taller, ha resultado ser de gran utilidad.

Asistir a cada taller con una plantilla detallada de las actividades a realizar para poder estar más pendiente de lo que estaba sucediendo en ese instante con el grupo (sus miradas, sus posturas, sus comentarios...) que de la actividad que iría después. Y aunque sabía qué actividad se realizaría en cada momento, me ayudó olvidarme en alguna situación y confiar en el papel para despejar mi mente y estar presente en la acción de observar.

He decidido no colocar de manera minuciosa todos los aspectos trabajados en el taller porque no desearía que este trabajo de investigación se centrara en las actividades desarrolladas en el taller, mucho menos desearía que se utilizase para replicarlas en otras escuelas ya que, aunque siempre fue bajo la fundamentación de la pedagogía sistémica, las actividades fueron premeditadas y enfocadas en las necesidades del grupo. Quisiera alejarme del propósito de que esta tesis doctoral acabara siendo un trabajo de investigación guía con actividades para realizar un taller en escuelas. Como señalo en algún momento dado, existen multitud de actividades en este sentido en otras publicaciones literarias. Este trabajo lo que pretende es ensalzar otras cuestiones que, aunque sí se hayan derivado de lo sucedido en el taller, quiero potenciar y enfatizar la importancia de contextualizar la pedagogía sistémica para no convertirla en actividades sueltas carentes de la mirada propia que le corresponde y que en ocasiones se olvida. Mi propósito de otorgar un lugar digno a la pedagogía sistémica se centra a lo largo de todo el trabajo de investigación. No desearía que este trabajo acabase diseccionado para extraer actividades en sí que, carecerían de sentido en muchos otros contextos. Desde aquí vuelvo a enfatizar que no son solamente las actividades en sí, sino cómo se presentan y cómo se van encajando desde la mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional. No obstante, dejo plasmado como ejemplo algunas actividades para que se pueda apreciar cómo elaboraba mis plantillas para el taller.

La descripción de las actividades está realizada de una manera muy breve, esto es porque simplemente lo había realizado para guiarme, ya tenía en mi mente lo que deseaba realizar y no era necesario explicarlo demasiado. Tenía en cuenta las pausas y los silencios planeados. Sobre todo, quienes me guiaban a mí para llevar un u otro ritmo era el propio grupo.

En las primeras sesiones de ambos grupos destiné un primer momento a recordar aspectos técnicos como la presencia de las grabadoras de voz y video. También se establecieron acuerdos de grupo para el funcionamiento y cuidado del mismo como entradas y salidas, puntualidad, uso de los móviles, lenguaje utilizado durante el taller para incidir que se intentase hablar desde la primera persona y no desde las voces de las demás. Todo ello, para ir introduciendo el cuidado tanto personal como del grupo y hacia el taller. De esta forma todos los acuerdos tomados les servirían al mismo tiempo para reflexionar sobre su propias dinámicas y funcionamientos como grupo.

La mayoría de actividades realizadas en el taller las redacté conforme iba viendo necesario, según cómo yo veía al grupo y qué se necesitaba. La inspiración siempre vino de la pedagogía sistémica y de mi formación previa. Se trató de un taller teórico y sobre todo práctico. Deseaba que el mismo claustro pasase por la experiencia propia de las actividades y se adentrase en su propio sistema familiar para que, desde sus propios sentimientos, emociones y todo lo que se fuera despertando comprobaran la delicadeza que es necesaria tener cuando se realizan actividades con el alumnado o simplemente, la manera de tener una reunión con un padre, madre o familiar del alumnado.

El bloque transgeneracional nos llevaba a realizar actividades de muy atrás, rescatar culturas, historias, de generaciones y generaciones atrás, tanto de los sistemas familiares propios como de la historia del CRA y los territorios.

El bloque intergeneracional nos llevaba a realizar actividades de las generaciones próximas a nosotros, bisabuelos-abuelos-padres- nosotros. También esta mirada nos ayudaba para saber cómo mirar a las familias con respecto al alumnado. Desde la parte de la escuela también rescatar quiénes llegaron antes. Se aprovechó para trabajar determinados aspectos de generaciones anteriores de docentes que habían pasado por el CRA para poder reparar ciertos rencores o pensamientos que frenaban el proceso de mirada sistémica.

El bloque intrageneracional nos llevó a realizar actividades entre el mismo claustro y entre el claustro y la familia.

Con el alumnado se trabajaron los tres bloques de manera muy general el día que quedé con las familias para realizar el taller con todas las familias en conjunto incluidos los maridos. En la primera parte de ese taller estuve con el alumnado a solas. Solamente los hijos e hijas de quiénes habían participado en el taller.

Tabla 8. Ejemplo de plantilla seguida para las sesiones del taller.

Temas	Objetivos	Actividad	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Llegada	Compartir cómo están. Saber cuáles es el punto de partida de cómo llegan el primer día	Cómo estoy	Sentados en círculo y después de hacer la introducción decido preguntarle cómo están. Esta vez lo hago antes de la relajación pues las actividades siguientes son más introspectivas e introducir el compartir entre ellas puede desviar. Prefiero que se preste atención a las dinámicas en sí.		10' De 15:05 a 15:15
Diferentes culturas	Reconocer todas las culturas de las que formo parte. Reconocer mi sistema para incluir y retomar fuerza. Dar lugar a todas las culturas que represento.	Culturas en mí	Comparten de uno en uno. Con ojos cerrados, tocar tambor latido del corazón. Conecto con mi respiración. Voy escuchando el tambor, representa el sonido del corazón, el primer sonido que escuché cuando vine al mundo. Voy a ir recordando todas esas culturas a las que pertenezco, todos esos lugares cercanos o lejanos desde donde viene mi familia. Lo que yo recuerde, voy trayendo a mi esa sabiduría de los pueblos que permanecen en mí a través de la memoria. Esas tierras que han sido significativas para mí o para alguien de mi familia en algún momento de su vida. Ante la duda, lo incluyo. (Lo alargo lo necesario según vaya viendo la respuesta del grupo) Van abriendo los ojos poco a poco y van anotando pueblos y/o culturas de forma visible. Cuando lo tengan, en silencio, agarran esas hojas y un bolígrafo y buscan un lugar en el espacio donde se sientan cómodas, colocan esas hojas en el suelo y se sientan encima. Cierran sus ojos.	<ul style="list-style-type: none"> • Folios de colores • Rotuladores • Tambor • Bolígrafos 	15' De 15:15 a 15:30

Fuente: elaboración propia

5.7. POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA

Aunque hemos podido observar en lo que llevamos de relato parte del posicionamiento que fui tomando, a continuación, veremos de manera más concisa cómo me fui posicionando como investigadora y como facilitadora del taller. Ambos los iremos viendo desde la mirada etnográfica y desde la mirada sistémica ya que es la que más me ayudó a entender y aprender a hacer la primera.

Como observadora participante, debía aprender a ser una más procurando interferir lo menos posible en la vida de las personas participantes. Como investigadora también debía de tomar ciertas distancias para observar los fenómenos desde una posición de extrañamiento (Hammersley & Atkinson, 2005; Malinowski, 1995; Velasco & Díaz de Rada, 1997) que danzaba entre el despacho y el campo (Álvarez, 2008). Cuando creía que estaba yendo muy seguido al CRA dejaba alguna semana entera sin asistir para volver a distanciarme. Esto me ayudaba a verlo de forma diferente.

Como facilitadora, debía sostener el taller tomando las riendas del mismo siendo mi responsabilidad, debía transmitir el contenido del curso mientras observaba cómo se podían respetar los órdenes del amor en el grupo durante este espacio-tiempo. Como se aprecia se trataba de una danza entre los dos posicionamientos que se iban generando al mismo tiempo.

Se observó que con la paciencia y discreción (Sanmartín, 2000; Woods, 1987), se pudo crear un vínculo de confianza que dio pie a otros procesos posteriores, todos sirvieron para producir datos. Entre estas fases se producía un proceso cíclico combinando idas y vueltas al campo de estudio con lo cual, saber qué posición adoptar en cada momento fue fundamental y a veces, también confusa. Debido a que yo estaba aprendiendo mi papel como investigadora en ese mismo momento, fue mi experiencia con la pedagogía sistémica la que me ayudó a establecer qué lugar de pertenencia me correspondía en cada una de las fases. Para ello, tuve que recurrir a mi posición en mi sistema personal.

Para posicionarme como investigadora y asumir mi papel de responsabilidad, también debía de estar posicionada en mis propios sistemas, y en la historia del territorio. Aparte de hallarme en un territorio con pesada historia de bala y plomo, iba a trabajar con familias cuyas historias personales estarían marcadas con vivencias de guerra de ambos bandos. Para ello necesitaba tener mi mente abierta, mi corazón abierto y empezar por mí misma acogiendo todas las historias de mi sistema familiar que se tiñeron de rojo a costa de vengadores y vengados.

Para ir agradeciendo, reconociendo y sintiendo el territorio, aproveché algunos fines de semana para salir a caminar por los términos de los pueblos, recorriendo rutas a pie por las que antes no había pasado. A continuación, se presenta unos párrafos extraídos de mi

diario de campo. A través de ellos se puede apreciar parte de mi mirada sistémica y mi posición como etnógrafa en el territorio.

12.11.16

A las 8h hemos salido hacia Bejís, vamos a ir a Arteas, un pueblo un poco más adentrado. Una vez allí buscamos la senda. Me gusta conocer este entorno, pisarlo, sentirlo, veo parte de las trincheras y siento escalofrío, siempre me pasa cuando las veo. Cuenta mi amigo que Peña Juliana fue uno de los lugares en donde combatientes de la guerra civil de 1936 saltaron al verse acorralados, pues el ejército golpista les había alcanzado.

Mientras hacía mi ruta fui pensando en esas tierras, en la historia de ese lugar por el que iba pasando, múltiples imágenes venían, cuántos años y años de historia desconocida. Agarramos pedazos de metralla que íbamos encontrando y se me ocurrió una actividad, no sabía si la utilizaría para el taller, aunque de momento me serviría a mí misma para hacerla en casa tranquilamente aprovechando para seguir sanando viejas historias familiares: *"Yo no estuve allí para saber lo que pasó"*. Después, fuimos a la peña del Diablo y desde allí, bajamos por una pista por el barranco de Resinero otra vez a Arteas. (Extraído del diario personal)

1.2.17

Vengo muy contenta por aquí por este caminito que me ha enseñado Bárbara para ir a su casa, es un atajo entre caminos que conecta Bejís y Torás con la zona más alta de El Toro y Barracas. Todavía queda nieve, estoy pasando por aquí por primera vez en mi vida, me siento muy feliz de estar reconociendo este territorio, honrándole, agradeciéndole, cada árbol, cada planta, cada ser, la nieve, la vida, la historia. Estoy muy contenta viniendo aquí a hacer todo esto a este terreno, es una forma de forzarme gustosamente a salir del lugar de confort a reconocer toda esta tierra que tan cerca de Segorbe y tan desconocida para mí.

Vengo de casa de Bárbara, me he sentido muy a gusto, muy contenta, percibo confianza, me gusta. Conocí también a su marido, y en ese instante al verlo entrar por la puerta del comedor de su casa, con humildad con la que me trató, acogiéndome con confianza, sin pensar, sin más me vino lo siguiente: *"gracias a ellos también podemos estar disfrutando de los talleres de otra forma"* pues se ocupan de los hijos en esos momentos en los que las madres están en el taller, de llevarlos a los pueblos a las extraescolares, de traerlos, y desde ahí, desde este enfoque solo puedo observar la parte bonita que se crea para que ellas puedan asistir al taller, así que en lugar de pensar que ellos no participan, se transforma en que el papel de los hombres, en este momento es otro y también tiene su valor. Que no asistan no quiere decir que no están presentes, están ahí, presentes, y me siento muy contenta,

muy a gusto. Mientras tanto voy por aquí viendo el terreno y estoy encantada de la vida, observo a mi alrededor y veo llanura, molinos, la nieve, los charcos de agua helada, las montañas... (Extraído del diario personal)

Los órdenes del amor siguieron ayudándome para poder posicionarme como etnógrafa. Por un lado, tuve en cuenta mi lugar de pertenencia y orden de llegada tanto al claustro como a los pueblos, llegaba en último lugar al sistema. Mi posición fue de observadora, de escuchar atentamente, de acercarme a las personas del entorno mostrando interés por su pueblo, por sus costumbres, asistiendo a algunas de sus fiestas y acudiendo algunos fines de semana o días laborables a consumir en sus comercios valorando la necesidad y la importancia de los mismos en su zona.

Sabía que al llegar la última al sistema escolar, me convertía en una persona de por sí observadora de mi entorno y con la tarea de mirar con absoluto reconocimiento a aquello que se había realizado hasta el momento. Así que asentía a lo ya realizado prestando atención a los puntos que deseaban transformar desde dentro, pero sin una mirada de cambio brusco que desprestigiase lo anterior.

Se trata de una mirada que no pone toda la atención a lo que está mal de manera obsesiva, o hacia aquellos que cometieron errores en algún momento dado, o hacia aquellas personas que se siguen equivocando. Es una mirada que observa con reconocimiento a lo anterior, sin juicio, sin crítica, o como mínimo, con los menos juicios posibles, de esta forma se parte de la situación como oportunidad maravillosa para la transformación y aprendizaje conjunto sin creernos mejores que aquellos que lo hicieron antes que nosotros.

Llegar la última al sistema me impulsó a asentir, a dignificar ciertas costumbres o patrones que se habían realizado hasta el momento y a reconocerlos desde su lugar de origen y desde las personas que iniciaron el movimiento o las acciones oportunas. Establecer esta mirada era primordial para dar paso a la escucha de aquellas transformaciones que deseaban hacer.

No solamente fue necesario traer constantemente al presente esta mirada para mi posicionamiento como investigadora y como formadora, sino que fue fundamental transmitirla en el desarrollo del taller para compartirla con las personas asistentes.

Ahora veremos cómo me fui posicionando en relación al orden de compensación. Una vez realizada mi entrada al campo y habiendo expuesto mis necesidades para la producción de datos, decido quedar a la espera de ser invitada. Una vez contemplaron mis necesidades me invitaron a asistir a la primera reunión de claustro, en este instante fue cuando pedí si podría visitar los aularios, me dijeron que sí. Aunque desde el principio me habían dado permiso para estar presente, para observar y tomar anotaciones, cada nuevo movimiento que yo iba a dar era una nueva petición de permiso que les volvía a hacer. Me

ceñí a los momentos de visita y horarios que me proponía cada aulario, y en todo momento, siempre me ofrecieron la posibilidad de entrar y salir en el horario que yo creyese conveniente. Establecer esta posición de compensación no siempre resultó fácil desde mi mirada como investigadora. Como veremos en el siguiente comentario extraído de mi diario personal, saber cuál era mi lugar en cada momento me llevó a dudar en alguna ocasión.

10.5.17

Esta mañana he estado en el aulario de Quica. A la hora que se iban los niños he salido con ella a saludar a las familias, hemos estado a gusto hablando, al cabo de un ratito he pensado que, a lo mejor, había algún aspecto que Quica tenía que hablar con las familias de manera personal y quizás, no era adecuado que yo estuviera todo el tiempo presente. He pensado que no tengo que conocer todo lo que dicen. En situaciones así, a veces me sabe mal escuchar la conversación, prefiero que sean las madres quienes por sí mismas saquen los temas personales en el taller. Hoy he decidido alejarme y no escuchar, en ocasiones es una tarea compleja la de encontrar el punto de compensación entre lo que es confidencial y aquello que sí pueda saber, el equilibrio entre la prudencia y la pregunta de investigación, el hablar y el callar, a mi parecer se trata de dos líneas muy finas. Mi forma de ser no es tan interrogativa, no me gusta tanto preguntar, no me gusta a veces saber ciertas cosas porque simplemente pienso que no necesito saberlas. Pero cuando estoy desde una mirada de investigación a veces entra la duda. ¿y si no le estoy sacando el partido que le debería de estar sacando? Son dudas que alguna vez han llegado a la hora de cuidar y proporcionar un ambiente de confianza e íntimo para las personas. (Extraído del diario personal)

Al mismo tiempo, me guiaba por mi instinto personal, era lo que me hacía sentir cómoda y creo que finalmente lo transmitía. Se trataba más bien de transmitir la seguridad que yo sentía en mi posición. Desde ahí, si yo me sentía segura tanto si me alejaba como si me acercaba, parecía que todo fluía diferente. En alguna ocasión alguna persona me comentó que se sentía a gusto con mi forma de investigar de manera prudente. Este tipo de comentarios también me seguían alentando cuando la duda aparecía, pues era la primera vez que hacía una etnografía de tal envergadura, deseaba hacer bien mi trabajo de investigación sin perder de vista el respeto hacia la comunidad.

Mi posicionamiento en cuanto al taller fue otro. Colocando la mirada desde el taller, era algo que me correspondía manejar a mí, sostenerlo era parte de mi responsabilidad y mis funciones. Podría pedir opinión acerca de algunas dinámicas, fechas u horarios, pero después, sostener lo que allí sucediese como, por ejemplo, el cómo se relacionaran dentro del taller, era parte de mi responsabilidad. Yo estaba al servicio de la escuela en cuanto a la formación que pidieron como claustro, sin embargo, la manera de llevar el taller, de

cuidar lo que allí dentro sucediese, de asegurar su funcionamiento y darle continuidad, era mi función y parte de mi liderazgo. Veremos en los resultados parte de este posicionamiento y la importancia e influencia que tuvo en el taller.

Para ello, agradecí no haber llegado como formadora novel a la escuela, mi experiencia de trabajo con grupos de familias, claustro y demás personas durante los años anteriores me sirvió de base para sostener ciertas emociones que ocurrieron dentro del taller, para darme cuenta de aquello que sucedía incluso cuando parecía no suceder nada, de estar atenta para observar y leer miradas, gestos corporales y emociones no expresadas, de quedarme en mi lugar cuando parecía que el taller se desmoronaba a raíz de ciertas actitudes, de realizar las devoluciones desde el cariño y al mismo tiempo con firmeza, de ser discreta, de provocar movimientos para que cada quién se posicionara y también de no hacer ningún movimiento cuando le tocaba a cada quién encontrar y posicionarse en su propio lugar. Cuando no me correspondía tomar la decisión me apartaba, física y emocionalmente, dejando el lugar y el momento necesario para quienes tenían que dar su paso. Por un lado, me había convertido en una más de la comunidad, por el otro, la posición de extrañamiento en la que me dejaba sorprender por aquello que sucediese sin dar nada por sentado o sabido, me ayudaba y aportaba al proceso (Álvarez, 2011).

También en aquellos momentos en los que no sabía muy bien dónde posicionarme o cómo hacerlo opté por alejarme, por distanciarme, para poderlo mirar desde otra perspectiva y observar si mis emociones, pensamientos o creencias estaban involucrándose de más o interfiriendo en mi percepción de la realidad. Una distancia que me hizo observar a modo de cámara de video, como si captara desde arriba con un zoom lo que sucedía y como si desde esa cámara también observase a mi persona para identificarle. Esa cámara de video que intentaba colocar encima de mi cabeza no grababa el juicio, me permitía desde ese lugar otorgarle un respiro a mi persona y a la posible contaminación que quizás tenía de la inmersión. Esa cámara me ayudaba a integrar lo observado, para salirme de la propia mirada y comprender la mirada de la otra.

Encuentro relación entre esta distancia, que es fundamental desde la pedagogía sistémica para acercarse a una mirada fenomenológica que nos aleja de prejuicios y nos ayuda a aceptar y asentir aquello que se muestra tal cual es, sin querer exagerarlo o interpretarlo (Hellinger, 2001; Sánchez, 2013); con la posición de extrañamiento que se nombra en relación a la etnografía para que el investigador tome distancia ante una implicación demasiado personal (Velasco & Díaz de Rada, 1997; Celigueta & Solé, 2013; Hammersley & Atkinson, 2005); y la reflexión de la que hablan Piñeiro & Diz (2018) acerca del término: abandono. No solamente en este indicador observo similitudes, sino también en la manera de prestar atención al proceso de investigación de campo, pues ambas miradas (pedagogía sistémica y etnografía) coinciden en que sea un proceso cuidadoso, de la misma forma coinciden en que nuestra presencia tiene un impacto, dependerá de nuestras

actitudes y de nuestro posicionamiento para no alterar aquellos aspectos a estudiar, de ahí la importancia y necesidad del posicionamiento que adoptemos.

Si recordamos el testimonio que relatamos acerca de Manuel, el señor de la residencia que vimos en la página 183, nos daremos cuenta de la delicadeza del momento en el que él no solo estaba contando su historia desde su voz, sino que el movimiento de su cuerpo que también nos estaba relatando parte de ese miedo del que hablaba. A través de este ejemplo puedo justificar la complejidad que implica conseguir información. Durante el taller veremos que hay actividades relacionadas con historias de nuestros antepasados y con la historia del pueblo, donde es inevitable tratar ciertos temas para poder honrar lo que pasó. No siempre será un momento adecuado para poder preguntar a las personas por cuestiones del pasado. Es necesario leer ciertos movimientos corporales y tener una mirada abierta, cuidadosa, para no realizar preguntas que puedan resultar invasivas. Se trata de situarnos en una postura de escucha, y dejar de lado la idea de interrogatorio para conseguir información. La pedagogía sistémica integrada en la persona, se convierte en una herramienta que ayuda a reparar parte del daño, y esto queda alejado de cualquier interrogatorio, pues nuestra curiosidad promovida por el deseo de conseguir información, sin una responsabilidad del cuidado, nos aleja del trabajo sistémico.

Según Woods (1987) “así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar” (p. 23).

Desde una mirada etnográfica bien es sabido que, realizar esta misma investigación en el mismo contexto a través de otra persona que investiga, o realizada por mí misma años atrás, o dentro de unos años podría proporcionar otra etnografía diferente. No solamente sería diferente porque las personas participantes serían otras seguramente, sino también por mis intereses y motivaciones personales. Todo lo que me guió en ese instante hizo que me centrara en ciertos detalles que sucedían en ese preciso momento. No solamente la posición que adopté como etnógrafa condicionó los resultados, sino que otras características como pudieran ser mi género, edad, lugar de pertenencia, experiencias previas etc. pudieron influir en las relaciones que se establecieron y, por lo tanto, la posición que adopté desde la etnografía me dirigió al mismo tiempo, hacia uno u otro lugar (Hammersley & Atkinson, 2005).

Mi posicionamiento como investigadora desde la perspectiva etnográfica me empujaba hacia una realización cuidadosa en el campo para establecer relaciones de confianza, convertirme en una más y poder producir datos. También la misma etnografía sigue acompañándome desde el trabajo de redacción para que el relato final se convierta en una narración, desde y sobre la comunidad, que invite al lector al encuentro con ella, que

busque comprenderla a través de la perspectiva de las personas participantes y que, al mismo tiempo, se convierta en un relato para la propia comunidad.

Para el proceso de redacción, también me ha servido de base la experiencia de años anteriores para desarrollar ciertas destrezas que he considerado no solamente básicas, sino fundamentales para llevar a cabo el trabajo etnográfico. En el momento de anotar las observaciones, hacerlo de la manera más precisa que he podido, intentando registrar las frases literales comentadas y anotar de la manera más objetiva posible las observaciones de aquello que va sucediendo en el entorno inmediato.

Esta búsqueda de una mirada lo más objetiva posible, aunque cien por cien imposible ya que finalmente mostramos nuestra subjetividad, intereses y necesidades en relación con los datos los escogemos, reflexionamos, decidimos, interpretamos, deseamos... (Woods, 1987; Sanchiz & Cantón, 1995; Hammersley & Atkinson, 2005), me ha impulsado a realizar ciertas acciones para contrastar el mismo suceso desde varias perspectivas. De esta forma encontraba diversas vías de información. En este párrafo extraído de mis anotaciones personales se puede apreciar parte de esta búsqueda de información, no solamente para comprender formas de actuar, sino para provocar un acercamiento hacia aquellas familias con las que todavía no he podido relacionarme de manera personal.

He venido al bar a conocer personalmente a Vanesa y Raúl, son padres de la escuela, quiero saber quiénes son para poder conocerlos de primera mano y no dejarme llevar por comentarios de dos maestras ya que dicen que están absorbidos por el bar y están alejados de la escuela como padres y ausentes con sus hijos.

En un primer momento la tutora me dijo que Vanesa estaba interesada en el taller, también me entregó el consentimiento informado y me llegó a escribir algún whatsapp, sin embargo, como ya no me ha respondido y deseo saber si formará parte del grupo de participantes he venido al bar personalmente para que el contacto no sea tan frío ya que no nos hemos conocido todavía. Estando aquí veo necesario hacer más salidas, asistir al bar y comer un día o quizás venir por las tardes y hacer más relación con los vecinos. De momento estamos los tres solos en el bar así que he aprovechado y les he comentado quién soy.

Me han dicho que me sienten donde desee y enseguida vienen a atenderme mejor. Mientras espero pacientemente le pido un zumo a Raúl y aprovecho para escribir. Al ratito viene Raúl, me están recibiendo amable y cordialmente, al menos eso me parece. Después de hablar con Raúl y explicarle qué hago en el CRA él se ha disculpado diciendo que no podían atenderme como les gustaría, me ha sacado unos cacaos y almendras de cortesía y ha vuelto a entrar en la cocina. A Vanesa aun no la he visto, está dentro, en la cocina. Cuando llegan sus hijos se sientan en una mesa frente al televisor. He estado un rato más y me he

marchado en cuanto he terminado mi zumo. Me he acercado a despedirme de ellos y cuando ya me iba Raúl me ha bromeado con Segorbe, detalle que me ha transmitido confianza, me ha invitado a asistir al bar cuando lo necesite. En ese momento ha salido Vanesa de la cocina y se ha disculpado por no atenderme. Me han comentado que están muy atareados y que no pueden participar en la escuela como les gustaría. (Extraído de mi diario personal)

Como comenta Álvarez (2011) "el investigador tiene que juzgar la realidad desde el punto de vista de los miembros de la misma, mostrando capacidad para dejar a un lado sus concepciones previas" (p. 270). Este ejemplo que acabamos de comentar se puede visualizar desde diferentes perspectivas, si solamente me hubiera quedado con la mirada de las maestras la realidad hacia el caso no sería completa, estaría sesgada y habría quedado influida por solamente una parte. La mirada etnográfica nos empuja a convertirnos casi en un ser omnipresente y profundizar en los significados de lo observado.

5.8. ESTILO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE DATOS

5.8.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado comenzaremos explicando la tabla 9 que aparece a continuación. Esta tabla se realizó desde un inicio como punto de referencia. Sirvió como guía de todo el proceso de investigación para asegurar que se obtenían los datos necesarios. Como señala Angrosino (2017), tener cierto grado de estructura nos ayuda a recuperar y comparar datos con mayor eficiencia. Con esta tabla nos aseguramos también que la información se da a través de diversas voces, desde diversos lugares y momentos y es almacenada mediante diferentes instrumentos.

En la tabla se aprecian las técnicas apropiadas para cada uno de nuestros intereses según nuestras tres preguntas de investigación. A partir de ahí nos centramos en: a quiénes observar, cuándo, dónde podría obtener los datos y desde qué voces.

A partir de esta tabla especificaremos tanto las técnicas empleadas para la producción de datos como los instrumentos utilizados. Más adelante, en cada una de las técnicas detallaremos cuestiones como: a qué sujetos observamos o entrevistamos y por qué les escogimos; sobre qué temas preguntamos; cómo preparamos la entrevista y el entorno para realizarla; y para qué fueron necesarias cada una de las técnicas.

Tabla 9. Tabla de preparación para la producción de datos

PRECUNTAS INVESTIGACIÓN	A QUIÉNES OBSERVO	CUÁNDO OBSERVO	DÓNDE OBSERVO	CÓMO REGISTRO INFORMACIÓN
P1 ¿Cómo es la convivencia en la escuela? (relaciones entre claustro, familias alumnado, personal no docente), su vínculo con el territorio y qué aspectos se podrían mejorar?	Familias, profesorado, alumnado, personal no docente, alcaldes y vecinos	En las salidas y entradas de la escuela Antes-durante-después del taller En clase, reuniones de claustro y consejo escolar Visitas al pueblo entre semana y fines de semana Festividades del CRA y locales	En los 5 aularios y 5 pueblos Donde haya encuentros y reuniones (convivencias) Donde digan las personas entrevistadas para su comodidad Grupos de Facebook de la comarca y sus pueblos	Observación (fotografía, diario de campo, grabadora de voz) Entrevistas Cuestionario Recopilación de archivos (PEC, circulares, revistas escolares)
P2 ¿Qué sucede durante el desarrollo del taller de formación en pedagogía sistémica y qué transformaciones se evidencian al respecto?	Claustro, Familias que participan en el taller y alumnado cuyas familias participan en el taller	Durante las horas de taller + (todo lo anterior)	En los aularios que se realice el taller + (todo lo anterior)	Observación en sesiones (grabadora de video, grabadora de voz, fotografía y diario de campo) Entrevistas Cuestionario Recopilación de archivos (Libretas personales, PEC, circulares, whatsapp, revistas)
P3 ¿En qué puntos pueden converger el movimiento sistémico y el inclusivo? Relaciones entre pedagogía sistémica y el modelo inclusivo	Analizando todos los datos anteriores para realizar una comparativa entre las categorías relacionadas con el marco teórico de pedagogía sistémica y el marco teórico inclusivo			

Fuente: elaboración propia

A continuación, se detallan las técnicas que se han utilizado junto con los instrumentos y la descripción del contenido que se ha recopilado mediante los instrumentos.

5.8.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Para Angrosino (2017) la observación participante no es en sí misma un método, "sino más bien un estilo personal adoptado por los investigadores de campo" (p. 39) que pueden utilizar técnicas e instrumentos para la producción de datos.

Es necesario comenzar definiendo la observación participante ya que está íntimamente relacionada con mi posicionamiento en la entrada al campo y presencia durante el proceso de investigación. Cómo se establecen las relaciones desde la empatía y el distanciamiento para encontrar un equilibrio en el que la presencia sea constante y no invasiva, donde la confianza por ambas partes es crucial.

Desde la observación participante existe un intercambio de información bidireccional, se crea un vínculo donde ambas personas (investigadora y participantes) aportan y ambas personas aprenden. Desde este punto de vista la información que se produce, es fruto de las relaciones de confianza que se establecen, como ya mencionamos, desde esta posición toda la información que llegue será bien recibida desde el agradecimiento y no desde una búsqueda interrogatorio en la que las personas se sientan obligadas a ofrecerla (Velasco & Díaz de Rada, 1997). Para ello, es necesario no confundir aquello que yo observe y recopile desde mi observación (observo lo que otros hacen y anoto) y lo que yo recopiló desde lo que me comentan las personas participantes (anotaciones de sus declaraciones sobre las prácticas) (Jociles, 2016).

Una vez realizada la presentación del proyecto al claustro y familias y, conforme fui conociendo más de cerca a las madres que se pusieron en contacto conmigo por su deseo de participar en el taller, fui frecuentando cada vez más los pueblos. Decidía hacerlo en horario de salida del alumnado con el fin de ir creando confianza con ellas desde la calle e ir creando visibilidad. De esta forma, pude entablar más conversaciones con otras madres que no asistían al taller y el círculo de conocidos se fue ampliando poco a poco.

Participé en actividades locales para aprender a comportarme como uno de ellos (Guber, 2011) y comprenderlos desde su cultura, sin dejar de ser yo misma. Visité los pueblos y sus términos entre semana, fines de semana y en fiestas locales. Observé el funcionamiento de los cinco aularios para recoger información sobre las relaciones (entre las familias, entre familias y claustro, familias y alumnado, maestras y alumnado, observaciones de los claustros, de los diferentes aularios y pueblos, convivencias y del consejo escolar).

Desde esta observación participante, durante el trabajo de campo se creó un espacio acogedor, donde se respetó la confianza y seguridad de cada persona participante, no solo una seguridad en términos burocráticos en cuanto a la protección de datos, sino por cuestiones éticas de convivencia.

Durante todo este proceso me apoyé en las grabaciones de video, de voz, fotografías y el diario de campo, pero sobre todo, un instrumento que me acompañó durante todo el

proceso y resultó ser de gran importancia fue la grabadora de voz. A continuación, los detallaremos.

5.8.2.1. GRABACIONES DE VIDEO, VOZ Y FOTOGRAFÍAS

Durante las sesiones de taller los tres instrumentos fueron más que necesarios, imprescindibles. Encontré dificultad en el momento de compaginar la acción de hacer fotografías al mismo tiempo que facilitaba el taller, sin embargo, tomé las fotografías que creía serían de gran importancia. Veremos cuáles fueron los momentos y lugares en los que los utilicé y con qué fin.

Grabadora de video: La utilicé únicamente para grabar lo que sucedía en los talleres. Hubo una excepción cuando desde la escuela se me pidió si por favor podía grabar un evento que iban a hacer, así no tenían que buscar una cámara y otra persona para que lo hiciese, ya que yo iba a asistir al evento porque me habían invitado me pareció buena idea, este video surgió solamente como uso escolar porque se convertiría en una tarea para ellos: la de editar el video y hacer una presentación oficial para las familias. Después, me dieron permiso para acceder al video que grabé y analizar las imágenes y algunas conversaciones interesantes.

Tuve unos fallos con la cámara de video ya que no se quedaron grabadas cuatro sesiones. La pedagogía sistémica pone mucha atención al movimiento inconsciente del cuerpo y algunos de estos movimientos de diferentes dinámicas solamente quedaron recogidos desde mis observaciones y desde las anotaciones personales de cada uno de ellos, ya que algunos movimientos se realizan en silencio y por tanto no quedaron registrados desde la voz.

Grabadora de voz: La tuve a mi lado en el bolsillo durante todo momento porque la utilicé como diario personal para aquellos momentos en los que me trasladaba de un pueblo a otro y deseaba dejar plasmadas mis sensaciones de esos momentos. Cuando iba de excursión por el territorio y venían ideas o reflexiones personales a mi mente. Cuando deseaba producir datos de aquello que me parecía interesante y necesario registrar, bien relacionado con alguna conversación que acababa de tener personalmente, bien si la había escuchado de cerca sin ser yo participante, o bien de aquello que había observado durante mis visitas tanto a los aularios como a los pueblos y sus entornos. Fue imprescindible porque gracias a ella pude plasmar pensamientos, ideas, conversaciones y sentimientos en aquellos momentos en los que no podía escribir. En la grabadora se registraba mi tono de voz, aspecto que me ha ayudado mucho para interpretar cómo me estaba sintiendo y volver a revivir ciertos momentos a través de ella. Su mayor uso fue de manera privada, únicamente la utilicé de manera pública en las sesiones de taller y en las entrevistas. He de añadir también que incluso la grabadora del móvil hizo su función de grabadora de voz

porque en algunos momentos cuando no podía escribir por estar en la calle, por estar en la cama o por estar cocinando o haciendo otras cosas, pude dejar rastro de aquellos aspectos que me parecían importantes. O sea que, recomiendo, aparte de ir con el diario, ir a todas partes con una grabadora de voz, no solo para las entrevistas, si no para uno mismo. Incluso me sirvió dejarla preparada en la mesita de noche porque en muchas ocasiones, en la madrugada surgían diferentes ideas. Aunque la grabadora se convirtió en una herramienta fundamental, ésta no sustituyó a la libreta.

En algunos momentos de conversaciones casuales en los que no me parecía apropiado extraer la grabadora por respeto a la situación como, por ejemplo: cuando una persona estaba expresándome sus sentimientos o su forma de ver las cosas de manera íntima, cuando estábamos en comidas de convivencia, en conversaciones casuales con las madres bien sucedieran en la puerta del colegio o paseando por el pueblo, en eventos festivos de la escuela o en eventos festivos del pueblo como el día de la fiesta de San Blas. En esos instantes hacía un esfuerzo por observar detalles y retener información para reconstruirla lo más rápidamente que podía. Aprendí a llevar la grabadora en el bolsillo, herramienta que acabó siendo de gran utilidad para registrar las situaciones vividas de la forma más rápida y precisa una vez alejada de la situación. En ese instante comenzaba a grabar mientras seguía caminando. Por esta razón, dependiendo del espacio en que me encontraba, me resultaba más fácil y cómodo grabarme para no dejar pasar más tiempo. Hubo muchos casos en los que ni siquiera esperaba a sentarme para grabar, no deseaba que pasase mucho tiempo ya que se podría olvidar o distorsionar lo observado. Por lo tanto, también en las grabaciones me acostumbré a nombrar la fecha y el lugar de observación para contextualizar de lo que fuera a hablar y después, fuera más fácil de transcribir y codificar.

Me gustaría incidir en que siempre la utilicé cuando me encontraba a solas y no había nadie a mi alrededor, para que no fuese invasivo, no me gustaba la idea de andar por ahí con la grabadora en mano. Solía grabar cuando llegaba al coche, o cuando me encontraba completamente sola en la calle y me había alejado de la situación a comentar. No esperaba a llegar a casa para no perder detalle. Revisaba la libreta de aquellos puntos que había ido anotando y me servían de guía para comentar de voz.

Fotografías: Las tomé durante las sesiones del taller tanto a las personas participantes como al material que se iba elaborando ya que a través de él se podía apreciar el trabajo personal que estaba elaborando cada quién y se apreciaba las ganas o motivación de profundización en el mismo. También las tomé en mis excursiones y visitas personales a los pueblos y sus términos.

5.8.2.2. DIARIO DE CAMPO

Para registrar la información de lo que vi, escuché y vivencí, a parte de la grabadora de voz, utilicé el diario de campo. Anoté frases, conversaciones informales con participantes, diálogos entre participantes, pensamientos o hechos vividos durante el trabajo y observaciones tanto de mí misma como de los participantes y el entorno.

Como ya vimos en el posicionamiento, me ayudó basarme en la observación que desarrolla Marshall Rosenberg, la manera en la que redactar y anotar las observaciones se realizaron de la forma más objetiva posible, describiendo los hechos acontecidos sin interpretar, sin juzgar, sin evaluar, simplemente describiendo qué sucedía como si yo me convirtiera en una cámara de video que redactase la situación sin interferencias. Aunque esta observación a la que me refiero es la observación más objetiva que conozco, es imposible llegar a la objetividad completa, siempre llevará algo de subjetivo al pasar un filtro humano. Por ello, es necesario tenerlo en cuenta para ser lo más cuidadosa posible tanto a la hora de escribir en el diario como a la hora de recurrir a la información registrada para su estudio profundo. Las observaciones realizadas están realizadas desde mi punto de vista y en un momento concreto. Es decir, mi punto de enfoque y de interés por recopilar ciertos datos y no otros, están sesgados por mis creencias y mis intereses personales (Angrosino, 2017). Por ello, como ya comentamos anteriormente, esta misma investigación realizada en el mismo lugar, con las mismas personas participantes, pero por otra persona investigadora, o incluso hecha por mí misma hace unos años, o dentro de unos años después, aportaría unos resultados diferentes.

En todo momento tuve presente la importancia de centrarme en la información precisa basada en una selección previa de aquello que necesitaba y no recoger todo tipo de información. Aun así, ha habido momentos en los que he recogido información de casos concretos por este temor inconsciente y novato de querer tener información por miedo a no tener datos después y por la necesidad de hacerlo lo más completo posible.

¿Cómo he anotado en el diario de campo las observaciones, cómo lo he organizado?

En primer lugar, me acostumbraba a poner la fecha, el lugar de la observación y quiénes eran las personas implicadas en mi observación. Escogí no utilizar pseudónimos para registrar la información, pues esto me daría la certeza de no equivocarme con los nombres de las personas y saber exactamente de quién o quiénes estaba hablando para no crear confusiones. Preferí dejar los pseudónimos para la redacción final del documento. Esto me llevó a ser muy cuidadosa con mis libretas con el fin de preservar la confidencialidad al máximo (Angrosino, 2017). Aunque las libretas que utilicé como diario de campo siempre estuvieron conmigo y nunca las dejé en algún lugar apartado de mí, decidí hacerles una funda para que así, no quedaran a la vista en los claustros, talleres ni en otros lugares a donde fui.

El diario de campo lo dividí en cuatro secciones. En lugar de llevar cuatro libretas diferentes decidí utilizar solamente dos, lo hice para ser al mismo tiempo eficaz y práctica. De esta forma conseguí aligerar el volumen de la carga, lo que hacía más cómodo su transporte y utilización y, por otro lado, concentraba la información para poder acceder a ella en cualquier momento de manera sencilla.

Una libreta la utilicé de manera más personal. Por un lado, de diario personal, anotaba mis pensamientos, mis emociones, experiencias y, dándole la vuelta por el otro lado, anoté los comentarios que tenían que ver con las lecturas que iba realizando, ideas nuevas, interpretaciones, actividades que realizaba y funcionaban, lo que no me funcionaba e indicaba posibles opciones de hacia dónde tenía que enfocarme.

La otra libreta la utilicé, por un lado, para las anotaciones de aquello que observaba como conversaciones casuales que surgían, lo que sucedía en la comunidad escolar (todo en referencia a lo que sucedía en los aularios, claustros, consejo escolar, en los talleres) y, anotaciones que tomé durante entrevistas. Por el otro lado de la libreta anoté todo aquello que hacía referencia al territorio, datos que iba descubriendo acerca del entorno, incluidas las conferencias a las que asistía acerca de algún tema relacionado con el Alto Palancia o cursos que tratasen la temática de preservar el patrimonio.

Tabla 10: Libretas. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
DIARIO PERSONAL (libreta 1)	NOTAS (libreta 2)
Experiencias personales, pensamientos, emociones	Notas acerca del territorio
Actividades que funcionan y las que no	Notas de claustros y consejo escolar
Nuevas líneas de acción	Notas de taller
Comentarios de lecturas	Notas de aularios
Ideas, interpretaciones, hipótesis sobre la investigación	Notas de entrevistas

Fuente: elaboración propia

Otra de las anotaciones que iba tomando y que me sirvió mucho fue en relación a algunos comentarios que me iban haciendo personal docente o familias. Cuando estos comentarios me resultaban muy interesantes como para dedicarles más tiempo, les pedía si podríamos reunirnos de manera calmada para tener una entrevista y extender el diálogo de aquellos temas que comentaban de manera superficial y eran necesarios para la investigación. Se mostraban con disponibilidad abierta, entonces yo me apuntaba un guion de aquello que me deseaban comentar para que no se olvidase. Por ejemplo, este es uno de los guiones que me anoté el día de la falla de Barracas cuando Elena me habló de varios aspectos que habían sucedido y se sentía un tanto disgustada. Como me habló de

los temas muy por encima, fueron diversos y no era el contexto adecuado para profundizar en ellos, le pedí si no le importaba que tuviésemos un encuentro tranquilo para que me contara desde la calma.

Me apunto el guion de los comentarios a hablar con Elena para que me cuente sin mi interpretación y sea directo:

Comentarios que ha observado que se hacen hacia Carmen

Situación del claustro de Bejís

Caso de Manuel

Caso de Paloma

Comentarios sobre el curso de Pedagogía sistémica. (Extraído de mi diario personal)

Asistir a la entrevista con guiones de este tipo fue clave porque en algunas ocasiones almacenaba tantos datos en mi cabeza que olvidaba algunos temas. Por ello, me iba dejando recados y apuntes en las libretas para retomarlos después. Gracias a estas anotaciones podía profundizar después para no dejar nada por sabido.

¿Qué dificultades encontré?

Mientras fui realizando anotaciones, a veces no las hice en el lugar que tenía previamente destinado para ello. Esto se debió a que me importaba más rescatar aquello que acababa de suceder que parar a cerrar la libreta en la que estaba escribiendo y extraer la otra para encontrarle su lugar adecuado. Debido a que a veces me cuesta retener la información, prioricé el hecho de plasmar lo que sucedía de la manera más objetiva posible y para cerciorarme que así fuera necesitaba hacerlo rápido y así, evitar distorsionarlo por mi propia lente. Por ello, en algunas ocasiones escribí información en partes de la libreta destinadas a otros comentarios.

En algunas ocasiones había información que prefería mantenerla íntegra en un solo lugar porque si la dividía en las secciones que me había marcado perdía su significado. Como, por ejemplo:

Ayer Beatriz me dijo que Víctor estaba cambiando. Pienso que deberíamos hacer una dinámica donde los niños recibiesen con fuerza a sus madres y padres. Fortalecer el lugar que ocupa cada quién para que los padres se encarguen de las cuestiones que les tocan como adultos. (Extraído del diario personal)

Esta anotación la realicé en mi diario personal, aunque parte de una conversación de afuera, a raíz del comentario que me hace esta madre, me surge la idea de crear esta actividad o al menos, de tenerla presente para encontrarle algún lugar apropiado. Por ello, en lugar de colocarla como un comentario externo en el apartado de anotaciones, decido

colocarla en la parte destinada a lo personal para tenerla en cuenta como propuesta personal y nueva línea de acción.

En otras ocasiones, si estaba escribiendo algo en el lado oportuno de la libreta y, mientras escribía, sucedían otros eventos en mi entorno o escuchaba algún comentario imprescindible, lo escribía en el mismo lugar por comodidad. En situaciones así, priorizaba el hecho de asegurarme que conseguía la información necesaria antes de buscar el lugar correspondiente.

Incluso en aquellos apartados de libreta destinados a comentarios sobre el territorio, que en un inicio solamente añadiría información al respecto y, aparentemente no daba pie a confusión en su almacenamiento porque parecía una temática sencilla y concreta, sucedía que también encontré comentarios que podrían clasificarse en otros apartados, pero que, de haberlo hecho, habría perdido parte del contenido al separarlo. Por ejemplo, si durante un paseo de exploración por el territorio, se me ocurrían ideas y actividades para el taller o si al escuchar charlas acerca del territorio, comentarios sobre despoblación, se despertaban en mí ciertas emociones que me hacían detallar parte de ese proceso, lo que hice fue plasmarlo en un mismo lugar, aunque siguiendo el reparto inicial debía de ir, por un lado, lo referente al territorio y por el otro, lo que sucedía con mis emociones. Comentarios así los decidía unificar para hacer de todo lo que me interesaba un proceso inclusivo y no convertirlo en notas aisladas y cortadas por partes carentes de significado. Así que podía encontrar en la misma hoja el comentario acerca del territorio y lo que a mí me provocó.

Hoy vino el bibliobús a El Toro, llega cada 15 días, fui a verlo con Elena, me presentó a los dos señores que recorren el bibliobús por las comarcas de Els Ports y Alto Palancia. Hemos hablado de la despoblación en zonas rurales y de la falta de trabajo. Me comentaban que a veces ofrecen trabajo a cambio de que lleguen familias a la escuela, pero hay otras personas del pueblo en paro y para ellos no es justo que den trabajo a los que llegan. Comentan que es complejo, no se trabaja la tierra porque no es rentable con los impuestos que hay. Uno de ellos añade que tenía ciruelos de su padre y como era mucho trabajo y no se pagaba, decidieron dejarlos perder. Comenta que en la Vall hay familias que llevan a sus hijos al colegio de Segorbe porque creen que es mejor por las instalaciones.

Mientras tanto, yo me quedo pensando, veo tanta complejidad en este tema que me remueve, simplemente me limito a pensar que falta mucho trabajo en los pueblos para honrar y dignificar lo que ya existe, lo que nos aporta, para fortalecerlo y no huir a la ciudad pensando que es mejor. Trabajo pendiente de dignificar la vida del pueblo para rescatar raíces y así proporcionar alas, unas alas que se abran desde una elección consciente y no desde la huida rápida a modo de estampida por necesidad. (Extraído de mi diario personal)

En este ejemplo encontramos comentarios de otras personas acerca del territorio, lo que dichos comentarios despiertan en mí y hacia dónde necesito enfocarme en mi trabajo en los talleres. Decidí ubicarlo en diario personal en lugar de anotaciones acerca del territorio.

Conforme iba analizando mis datos, me di cuenta que incluso habiendo añadido la información en el lugar de almacenamiento que tenía previsto para ella, de igual forma necesitaría clasificar el contenido. Hechos de este tipo, hicieron darme cuenta de mi preferencia por escribir todo en un mismo lugar, ya que finalmente debería de clasificarlo y agruparlo de todas formas. Observé que a veces de manera casi inmediata decidía dónde clasificar los comentarios, en otras ocasiones me quedaba pensando dónde ubicarlo mejor, aspecto que no me resultaba práctico. Finalmente, decidí utilizar una sola libreta. Para próximas investigaciones utilizaría una sola libreta y dejaría un margen para anotaciones, quizás escribir en mayúsculas o en un tamaño grande "*palabras guía*" para poderlo clasificar después rápidamente.

5.8.3. ENTREVISTAS

Antes

Retomando mi vivencia en *Mexico*, recuerdo que, cuando regresé al lugar después de estar varios meses en España, fue necesario reunirme con cada uno de mis compañeros y compañeras para escuchar su visión acerca del proyecto y poder comprender en qué momento nos encontrábamos. Aunque había estado conectada a al proyecto mediante mails y skype, la distancia y la no presencia hicieron que me despistara en algunos detalles y solo tuviera una imagen un tanto alejada de la realidad. A mi llegada, no solamente vi necesario reunirme con el equipo, sino que, la visión que se había generado en ese periodo de tiempo entre las familias también fue fundamental, pues existía otra percepción por su parte, diferente a lo que se estaba viviendo en el equipo educativo.

Todos estos recuerdos me creaban la necesidad de utilizar otras formas de recogida de información, para obtener una visión, lo mayor completa posible, de lo que sucediese en el centro escolar. Para ello, utilicé la entrevista y así, pude conocer más detenidamente y con detalle diferentes puntos de vista, vivencias, pensamientos y sentimientos desde diferentes voces.

Vi como necesario que mientras ejerciera el papel de entrevistadora, ya desde la preparación de la entrevista podía generar una mirada de agradecimiento, por adelantado por toda aquella información a la que la persona me iba a permitir acceder sin presión, sin expectativas, sólo hasta dónde deseaba contar, respetando su ritmo y sus silencios. Por ello, también deseaba crear un espacio que promoviera un ambiente de confianza, que invitase a la calma y se alejase de tensiones, un espacio donde la persona entrevistada se sintiera cómoda desde una mirada cuidadosa, acogedora, abierta, sin juicios ni

expectativas a lo que pudiera suceder, podría decirse que una mirada predispuesta al extrañamiento como "actitud vital en el etnógrafo" (Álvarez, 2011, p. 270). Dispuesta acoger a la otra persona con su historia, con sus emociones... desde una escucha empática, sin interferir ni interrumpir en su diálogo, demostrando tanto con mi mirada como con mi postura corporal, mi presencia, acogiendo íntegramente a la persona entrevistada para que lo que yo escuchase de ella no interfiriera con mi propia escucha, es decir que, pudiera acoger el diálogo de la otra persona con sus emociones, pensamientos, vivencias, alejándolo lo más posible, de mi propio diálogo interno, de mis emociones o vivencias propias. De nuevo, el posicionamiento que yo conocía según los órdenes del amor y, el posicionamiento y observación participante que me proporcionaba la etnografía, se unían para guiarme en el proceso.

Conforme se fue acercando el momento de realizar el guion para la entrevista, en ese instante de enfrentarme al folio en blanco surgieron ciertos miedos: ¿qué debo preguntar?, ¿y si me dejo algo importante a preguntar que todavía no haya leído?, ¿qué preguntas selecciono?, ¿cuáles desecho?, ¿lo entenderán?, ¿y si por muy preparado que lo tenga me equivoco y dejo escapar información? Todos estos miedos fueron mi guía e hicieron que me centrara en las preguntas de investigación y objetivos para asegurarme que trataríamos los temas que fueran del interés de la investigación.

Durante

Cuando llegué a la presentación de mi investigación en Bejís, encontré tres caras conocidas entre el claustro y familias, fue toda una sorpresa, para ellas y para mí. Este detalle hizo que fueran ellas las primeras personas con las que acercarme a realizar la entrevista. De esta forma, también yo me sentiría en confianza y podría conseguir soltura ante la entrevista que había preparado y así, poder detectar posibles errores en las preguntas, pensé que buscar a estar personas para iniciarme con las entrevistas sería muy cómodo para ambos por la relación de cercanía.

Las entrevistas iniciales con las personas del claustro con las que sentía confianza, junto con la información recogida a través de los cuestionarios individuales, me ofrecieron unos datos que resultaron de gran utilidad para la realización del taller. Decidí tener en cuenta algunas de las repuestas de las entrevistas iniciales para introducir ciertas actividades que siguieran persiguiendo mis objetivos del taller. De esta forma, por un lado, podría tratar temas más específicos con el claustro que me seguirían aportando información acerca de los objetivos de mi tesis y, por otro lado, seguiría sus necesidades como claustro.

Poco a poco, conforme iba tomando confianza con las personas (tanto claustro como familias), iba observando dos aspectos:

- Quiénes podrían prestarse con mayor facilidad para la entrevista, tanto por la cercanía que me inspiraban como por la calidad de datos que podría obtener, con calidad me refería a encontrar a personas que se prestasen a hablar.
- Y cuándo sería el momento oportuno para preguntarles si estarían dispuestos a realizar una entrevista.

Creo que fueron fundamental la paciencia y la espera para preguntar en el lugar y momento indicado, alejado de cualquier situación de estrés o de incomodidad. Para mí no fue lo mismo preguntar antes de la salida de los niños donde los familiares se encontraban en calma con una posición de apertura al diálogo y actitud cercana, que cuando ya los habían recogido y estaban más pendientes de irse a casa a preparar la comida o de hablar con la maestra.

A partir de ahí, me disponía al servicio de sus horarios y ofrecer facilidades, pues yo deseaba que las personas a entrevistar estuviesen lo más cómodas posible. Procuré que el lugar de la entrevista fuera un lugar cómodo para ellos, que se sintieran a gusto, esperé el momento que a ellos les viniera bien, que no fuera algo forzado, que fuese más natural y, a partir de ahí proponíamos lugares de encuentro. A veces, ofrecí mi casa porque las madres estaban en Segorbe esperando a que sus hijos asistieran a actividades extraescolares, hacía frío para hacerlo en la calle y en dos ocasiones me pareció oportuno proponer mi casa y así, agradecerles su participación y como mínimo, poder ofrecerles una bebida caliente. Conforme fui profundizando en las relaciones de confianza con las madres, fui pidiendo el permiso para entrevistar a sus hijos.

Estos encuentros iban girando como en espiral, conforme fui conociendo más de cerca a algunas madres que se pusieron en contacto conmigo por su deseo de participar en el taller, frecuenté con más asiduidad las escuelas, solía asistir antes del horario de salida del alumnado, asistí a las excursiones y otros eventos de convivencia del CRA. De esta forma pude entablar más conversaciones. Las madres que asistían al taller me aportaban confianza, me daban pie y abrían paso a dialogar con facilidad con las otras familias, notaba cómo gracias a ellas me integraban en su círculo. Comprendí que el paso de la confianza era crucial para tener una entrevista en confianza y quizás, por el hecho de ser paciente, podría resultar más jugosa a la hora de que se sintieran cómodos y cómodas conmigo para responderme. Así que decidí esperar al momento oportuno mientras transformaba el deseo apresurado por recoger información, en calma. "*Todo a su ritmo y a su tiempo*" es una frase que me he ido repitiendo en más de una ocasión, para recordarme que el ritmo que se marca hacia mi investigación desde afuera, no correspondía con el ritmo de la comunidad y del trabajo en el campo. De esta forma, las entrevistas también fueron tomando forma a medida que fui desarrollando mis relaciones en y con la comunidad. No creo que hacerlo apresurado, simplemente por el hecho de recoger información, hubiera facilitado mi objetivo. Ante todo, yo deseaba alejarme de la

posibilidad de que se convirtieran en entrevistas mecánicas, frías, en las que quizás la desconfianza frenase las respuestas.

Participantes

A continuación, se muestra una tabla (11) donde figuran todas las personas entrevistadas, las fechas y dónde se realizó la entrevista. Me parece que este último dato aporta mucho porque se puede apreciar cómo algunas personas me abrieron las puertas de su casa enseguida de manera muy hospitalaria o cómo aceptaron encantadas venir a la mía o cómo desearon dar un paseo para mostrarme rincones de su localidad.

Hubo personas que fueron estratégicamente escogidas a través de una observación previa que me ayudó a detectar quiénes podrían tener mayor disponibilidad e implicación en el proceso, y personas, que sin saber si tendrían facilidad para comunicarse durante la entrevista, pudieran aportar miradas diferentes hacia la escuela.

Tabla 11. Personas entrevistadas

CLAUSTRO		FAMILIAS		ALUMNADO		NO DOCENTE, VECINOS, AYTOS, ANTIGUOS MAESTROS	
1º En su casa 31.10.16	Amalia	1º En el río 2.12.16	Mónica	En mi casa 28.12.16	Carlos	En su casa 27.11.16	Jesús, Vecino de Bejís
2º Paseo 29.5.17		2º en el bar de su pueblo 8.2.17					
3º Paseo Enero 2018							
1º En casa de su madre 31.10.16	Elena	En su casa 1.2.17	Bárbara	En su casa 30.12.16	Paula	En el bar de su pueblo 3.12.16	Emilio, Vecino de El Toro
2º 9.4.17							
1º En la escuela 7.11.16	Marian	1º En su casa 15.2.17	Tere	En el parque de su pueblo 30.12.16	Cristina	1º En el instituto 12.12.16	José Manuel, Dinamiza- dor CRA en CV.
2º En la escuela 3.7.18		2º en el castillo de Bejís 15.3.17				2º en casa de Vicente 21.8.17	
En su aula 7.11.16	Quica	En la escuela 17.2.17	Esperanza	En el parque de su pueblo 30.12.16	Víctor	En el ayuntamiento 15.2.17	Rodrigo, alcalde
En un centro social 8.11.16	Manuel	1º En mi casa 1.3.17	Ángeles	En el parque de su pueblo 30.12.16	Rafa	Paseo 14.5.17	Trini, Antigua maestra
		2º En un bar con terraza 26.4.17					

CLAUSTRO		FAMILIAS		ALUMNADO		NO DOCENTE, VECINOS, AYTOS, ANTIGUOS MAESTROS	
En su aula 26.5.17	Carlos	En la escuela 3.5.17	Fran	En la escuela 15.3.17	Mateo	En su casa 21.8.17	Vicente, Dinamizador CRA en CV.
En la terraza del bar que más le gusta de su pueblo 2.6.17	Lucía	En la escuela 1º 5.4.17 2º 24.5.17	Juan	En el bar de su pueblo con su madre 4.12.17	Marcos	En el ayuntamiento 29.9.17	Manuela, alcaldesa
En su aula Enero 2018	Sofía, antigua maestra a que regresa	En el bar de su pueblo 4.12.17	María			En el bar de su pueblo 18.12.17	Marina y Concha, concejales
						En la biblioteca municipal 20.12.17	Loli, personal de limpieza
						En el ayuntamiento 30.12.17	Alberto, alcalde
						Por teléfono	Noelia, antigua directora del CRA
						En un bar de Segorbe 11.4.18	Javier, Profesor de banda musical

Fuente: elaboración propia

Recordamos que los nombres utilizados no corresponden con la realidad por cuestiones éticas de confidencialidad⁶.

Como se aprecia en la tabla 11, las entrevistas se realizaron a lo largo de todo el curso y principios del curso siguiente a personas de diferentes ámbitos que estaban relacionadas con la comunidad escolar y su entorno. Se recogieron las voces del equipo directivo y voces del claustro, de familias que estaban participando y no participando en el taller, de alumnado cuyas familias participaban y no participaban en el taller, personal del ayuntamiento de cada uno de los pueblos, personal de limpieza, vecinos del pueblo, antiguos maestros que trabajaron en el CRA, antigua directora del CRA, un profesor de la banda de música y antiguos maestros ya jubilados que estuvieron y siguen involucrados con el movimiento de la escuela rural.

Al mismo tiempo que decidí ampliar el número de personas entrevistadas, decidí cambiar la idea de entrevistar a las mismas personas antes y después del proceso del taller. En un

⁶ A excepción de José Manuel y Vicente, con los que cuento con su permiso para nombrarlos por sus aportaciones acerca del movimiento de la escuela rural en las décadas de los ochenta y noventa.

principio deseaba recoger una muestra de voces donde hubiese representante de las familias, alumnado, claustro, alguna otra persona en representación del personal no docente, algún vecino, que siempre fueran las mismas personas para entrevistarles en un inicio y al final del proceso. Conforme fue pasando el curso me iba pareciendo muy interesante rescatar ciertas voces y decidí que sería más conveniente recoger todavía más voces diferentes a lo largo del proceso longitudinal para tener diferentes miradas acerca de un mismo objetivo. Por ello, fui ampliando el tiempo previsto que tenía dedicado para las entrevistas, añadí voces que me parecían muy diversas de papás que fui conociendo a través del taller con las madres, amplíé una entrevista con un maestro que vino a realizar una sustitución para rescatar una nueva mirada del proceso de alguien recién llegado y otras entrevistas más que fui considerando importantes. De esta forma podría conseguir más espontaneidad y diversidad de voces en lugar de escoger siempre las mismas personas participantes. Aun así, ha habido una selección limitada de personas entre claustro y familias, a las que sí les he ido preguntando de manera más asidua durante y después del proceso para ir cerciorándome de ciertas tomas de decisiones. Constantemente he mantenido conversaciones con Amalia, Elena, Manuel, Quica, Mónica, María y Bárbara.

Por mantener la confidencialidad de cada persona no voy a explicar lo que me llevó a escoger a cada una de las participantes de las entrevistas, lo explicaré de manera general.

A las personas del claustro las escogí porque deseaba que estuvieran las voces del equipo directivo, la maestra que más años llevaba en el CRA, maestras itinerantes, tutores, un maestro sustituto que llegó en mayo y me pareció oportuno recoger una mirada recién llegada y una maestra que anteriormente trabajó en el CRA y llegó al curso siguiente de realizar el taller, aspecto que me serviría para observar transformaciones a través de su mirada. Entre el claustro seleccionado había maestros que estaban en localidades más grandes y maestros de aulas unitarias. Eran voces que llevaban muchos años, voces que llevaban algunos y otras voces de maestros recién llegados. Eran maestros que pertenecían al Alto Palancia y otros maestros que eran de otras poblaciones.

La elección de las primeras familias la realicé dependiendo de la confianza que se estableció en un inicio. A la primera madre que entrevisté fue gracias a Quica, ella me sirvió de puente y de guía como presentación a las familias de su aulario. También había hablado personalmente con cada una de ellas para explicarles acerca del taller. Esa acción por parte de Quica es lo que hizo que las madres se involucrasen y se acercasen más a participar. Me llevó a dar un paseo por el río para que yo lo conociese. Esta entrevista se alargó porque al principio estuvimos hablando de otras cuestiones que ayudaron a romper el hielo hablando sobre el trabajo que tenía ella antes y sobre lo que yo iba a realizar.

Las siguientes entrevistas fueron otras madres que participaban en el taller, y poco a poco fue ampliando. A otras madres las busqué porque deseaba tener representación de

madres que fuesen de otras localidades y que no participasen en el taller, a su vez pertenecían al consejo escolar y aparte, una de ellas era concejal del ayuntamiento de su localidad. Como padres, pude entrevistar a dos cuyas mujeres participaban en el taller. Los busqué porque su situación era también diferente, uno de ellos no llevaba muchos años viviendo en el municipio y el otro sí, ambos vivían en el pueblo y eran originarios de otras dos ciudades.

El alumnado entrevistado fue principalmente escogido por la relación de confianza con sus madres. De entre todos ellos, pregunté si querían participar a aquellos que creía que más podrían conversar más de manera fluida sin vergüenza. Participó otro niño más de una madre que no llegó a participar en el taller por incompatibilidad horaria, establecimos una relación de confianza igualmente y le pregunté si su hijo desearía participar en la entrevista porque pensé que su voz podría aportar mucho. Otro caso más de alumnado lo acepté porque su madre me preguntó entusiasmada que si quería también entrevistar a su hijo, le preguntamos y enseguida dijo que sí quería hacer la entrevista. Así que, aunque consideraba que ya tenía muestra suficiente, desee realizar la entrevista porque era una forma de recibir lo que tan amablemente me estaban ofreciendo.

El resto de personas las fui escogiendo por sus funciones que desempeñaban y por las visiones diferentes que me podrían aportar en relación a la escuela y como vecinos. Entrevisté a representantes de ayuntamiento de los cinco municipios, a una de las mujeres que limpiaba una de las aulas y se mostraba interesada en lo que hacíamos en el taller, pero por incompatibilidad horaria no podía participar, a antiguos maestros del CRA y del Alto Palancia y otras, las menos, aparecieron ante mí en algún momento de mis visitas a los pueblos y aproveché para explicarles lo qué estaba haciendo y así, preguntarles.

A parte de todo lo comentado fueron elegidas dichas personas porque me parecían dispuestas a compartir lo que realmente pensaban sin la necesidad de contar lo que se desearía escuchar. Me pareció una muestra bastante diversa y, además, mostraron una predisposición e interés que favorecía la conversación porque ya se partía de una motivación por la participación y por dialogar.

Otro de los aspectos necesarios a comentar es que no a todas las personas las entrevisté con las mismas preguntas. A los vecinos, al profesor de la banda de música, a José Manuel y Vicente y a la antigua directora del CRA, les hice preguntas personalizadas, éstas estaban enfocadas a aspectos que necesitaba saber más relacionado con fechas e historia del CRA, información acerca del territorio, acerca de la escuela rural en general o indagar acerca de las relaciones entre escuela y entorno.

En cuanto al equipo psicopedagógico me gustaría añadir que durante mi investigación no coincidí con ellas en ninguno de los eventos que realizaron como CRA, ni en ninguna de mis visitas a los aularios. Más adelante, debido a que se encontraban en situación de

sustituciones por bajas por maternidad, decidí que no las entrevistaría, pues no había podido establecer con ellas un vínculo cercano. El hecho de que cambiase la persona debido a la sustitución no me aportaría excesiva información diferente a la que ya conseguía por otros medios. Sus visitas al CRA eran escasas, pues en más de una ocasión, estando de observación en algún aula supe que no llegaba la persona porque había surgido otro caso a tratar con prioridad en otra escuela.

Durante mi investigación, aunque me resultaba imprescindible conseguir una visión sistémica en cuanto al CRA y cómo eran sus relaciones, la complicación que tuvo ponerme en contacto con estas maestras debido a sus periodos de baja y nuevas sustituciones; y las cuestiones políticas que se despliegan de cómo funciona el Servicio Psicopedagógico Escolar en el CRA, me llevaron a una posición incómoda acerca de qué hacer, qué hilos mover y dónde. Finalmente, y debido a que la puesta en marcha de mi investigación avanzaba a gran velocidad, y que no participarían en la investigación, decidí valorar que el SPE no formaría parte de mi objetivo de estudio.

Realización de la entrevista

En el momento de realizar la entrevista y ver la persona a mi lado, me disponía a conectarme para mis adentros con una actitud de apertura, de entrega, de acogida a la persona que tenía delante y a todo su sistema. Agradecía a todo lo que hacía posible el encuentro, el lugar que nos acogía, la disponibilidad. Algunas cosas las verbalizaba para expresar mi gratitud antes de comenzar, otras las guardaba y las expandía desde mi sentir agradeciendo desde lo profundo de mi corazón. Antes de iniciar siempre les comenté que se sintieran con confianza para solamente contar hasta donde desearan y también cómodas para decir que preferían no responder a algunas preguntas si así fuera el caso.

Me entregué al momento, sin apresurarme con preguntas que hicieran del momento una invasión a la intimidad. Por el contrario, trataba de crear un momento de contención y cuidado, sentirme preparada para sostener lo que de ahí pudiera surgir. Debido a mi trabajo con grupos, sabía que siempre es un desconocimiento conocer cómo van a recibir las preguntas y a qué nivel de profundidad.

Es algo que también está presente en nuestro día a día, cuando preguntamos nos trasladamos a un espacio - tiempo de la persona el cual desconocemos y no sabemos la repercusión que puedan tener nuestras preguntas en el mundo de la otra persona. Por lo tanto, cada entrevista es diferente y requiere una disponibilidad total a hacernos responsables de lo que nuestras preguntas puedan ocasionar. Por ello, debía tener especial cuidado también en el momento de elaboración de preguntas y de la contención durante la entrevista.

En algunos momentos, cuando no obtenía respuestas a las preguntas que realizaba, me di cuenta que al intentar explicarla, se convertía en una pregunta demasiado guiada, y me

dio la impresión que sus respuestas pudieran quedar inducidas por mis explicaciones. Así que opté por reformular la pregunta cada vez que me encontraba en esa situación. Sin embargo, cuando percibía que no había una respuesta, no insistí en explicarla para no modificar la voz de la persona entrevistada y así evité que las explicaciones influyesen en la respuesta de alguna manera. Opté por comentarles que me dieran la visión que ellos creían sin pensar en una respuesta adecuada, expliqué que todas las respuestas me servían y me daban información.

Conforme fui tomando experiencia con las entrevistas fui tomando soltura, deseé realizar más entrevistas de las previstas para registrar más información y que no fuesen tan preparadas y monótonas como al principio. Las siguientes entrevistas fueron más naturales, seguía mi guía de preguntas, pero en ciertas ocasiones no lo hice porque me parecía muy interesante, importante y necesario rescatar los comentarios que surgían de aquello que no tenía previsto. Podían resultar muy válidos como temas emergentes y me daban explicación a todo el proceso o a parte del proceso de mi tesis desde otra perspectiva igualmente necesaria.

Aunque estaba acostumbrada a entablar conversaciones con familias y claustro y tener reuniones y entrevistas desde el inicio de curso, esta manera de entrevistar al mismo tiempo que se investigaba hacía que mis sensaciones fueran diferentes. Con el paso de los días y a medida que iba realizando más entrevistas iba mejorando en la fluidez de mis preguntas adaptándome también a los comentarios de la persona entrevistada, convirtiéndose más en una conversación guiada. Esta fluidez también se fue consiguiendo a raíz de ir comprendiendo más lo que sucedía en el lugar e ir escuchando y transcribiendo entrevistas pasadas que me permitían aprender de mis errores.

Durante las primeras entrevistas me di cuenta que en algunos momentos cometía el error de interrumpir por estar muy pendiente de no dejarme ninguna pregunta de las planificadas. Este hecho de estar más pendiente de lo que yo tenía que preguntar venía del miedo por pensar que quizás no conseguía los datos que respondían a mis preguntas y objetivos. Poco a poco fui disipando este miedo cuando me di cuenta que a veces las conversaciones me llevaban a los mismos objetivos por diferentes caminos.

Conforme iba analizando las entrevistas en casa, e iba alejándome de este miedo por seguir las preguntas, me fui dando cuenta de la importancia y necesidad que tenían los momentos que yo provocaba con el silencio. Éstos ofrecían la oportunidad de abrir un espacio para que la otra persona siguiese con su comentario, reflexionase, sobre todo cuando en algún momento solamente afirmaban.

Otro de los aspectos que descubrí durante el análisis y podía comprobar su efectividad y el valor que otorgaba al mismo tiempo era la de ir preguntando durante la entrevista algunas cuestiones para asegurarme que lo que estaba entendiendo correspondía con lo que

realmente se deseaba comunicar. Así que, tras darme cuenta de la validez que aportaba a la investigación realizar este tipo de preguntas, lo comencé a hacer más seguido. De tal forma que en cada entrevista me iba asegurando que lo que la persona entrevistada me comentaba y lo que yo grababa y escuchaba quería decir lo mismo y se interpretaba de la misma manera. De esta forma no daba comentarios por sabido. Esto también me sirvió para no tener que hacer una devolución de la entrevista ya que las personas se aseguraban de lo que comentaban y comprobábamos in situ que yo las estaba comprendiendo. Las preguntas que realizaba eran de este tipo:

- Esto que acabas de decir, ¿a qué te refieres?
- ¿Con "bueno" a qué te refieres?
- ¿Con "peculiar" qué quieres decir?
- Entonces, para saber si te estoy entendiendo, según lo que tú me dices te gustaría...

Se trataba de una entrevista que, dependiendo de las personas podía ser breve o muy extensa, dependiendo de todo lo que deseaban comentarme. Cuando ya llevábamos un rato les preguntaba cómo estaban, cómo se sentían, si estaban cómodas o cómodos con la entrevista, cuidaba esa parte para saber si continuábamos o posponíamos otro encuentro para finalizarla. En este caso siempre estuvieron en disposición de un nuevo encuentro. Algunas personas agradecieron la posibilidad que les brindó la entrevista de reflexionar sobre ciertos detalles que antes no habían pensado. Otras, me comentaron que les había venido bien desahogarse y hablar de temas que no hablaban con nadie.

No solo me interesaron sus respuestas como tal, sino que también me interesó comprender su forma de pensar o de sentir a través de sus comentarios. Entender qué lugar ocupaban en la comunidad, en su familia y qué mirada sistémica podían tener hacia la comunidad, cuando por ejemplo respondían a: ¿qué es para ti la convivencia o qué significa comunidad sensible? Pues eran preguntas de las que no tanto me interesaba la respuesta como tal, sino lo profundo que estaba detrás de las respuestas que podrían ofrecerme.

La realización de las entrevistas fue enriqueciendo la comprensión hacia la vida en los pueblos, hacia la manera que tenía cada quién de percibir el mundo que le rodea, comprender la forma en la que hablaban adultos y niños desde su contexto y cómo conocían o se relacionaban con el terreno. Una de las entrevistas con el alumnado se hizo en vacaciones de navidad en el parque, al aire libre, hacía mucho frío, pero los niños jugaban en la calle. Me llamó la atención que aun haciendo mucho más frío que en mi pueblo, aquí los niños salían a jugar a la calle. No percibí este miedo contagioso de otros pueblos más cálidos como Segorbe en el que no es lo habitual que se deje salir con frío a los niños a la calle por el miedo al resfriado. Este detalle me gustó mucho y lo pude apreciar gracias a la entrevista, pues hablando con los niños en el parque observaba que también

sus cuerpos estaban acostumbrados, no como el mío. Tan solo 20 minutos separan su pueblo del mío y la transformación del paisaje y el clima entre ambos pueblos es diverso, como parte de nuestras costumbres, como ya vimos en el contexto. Rafa y Cristina dialogaban entre ellos y trataban de explicarme la diferencia de una hoja que tenía escarcha y la que había pasado helada. Este suceso ejemplifica el hecho de que en una entrevista no solamente buscaba las respuestas de las preguntas programadas, sino cómo la entrevista en sí se convertía también en una técnica de recogida de datos más amplia, que me permitía obtener información acerca de todo aquello que no se dice y, emerge a la superficie enriqueciendo.

Por ello, a medida que avanzaron las entrevistas me iba dando cuenta que otro tipo de información emergente también sería de gran utilidad, a través de sus palabras y sus experiencias yo podía comprenderles mejor, aunque se desviaran de la entrevista y preguntas premeditadas. Por ello, una de las razones de ampliar la muestra de las personas entrevistadas fue recopilar diferente información desde diferentes perspectivas, necesitaba personas diferentes que, a medida que las iba conociendo sabría que sus puntos de vista divergentes enriquecerían el trabajo de campo. Descubrí que hubo quiénes se ciñeron a las preguntas de la entrevista y fueron concisos, hubo quiénes se deseaban expresar a raíz de las preguntas y contar otros temas, desahogarse, lo que me indicó que también se sintieron en confianza para hacerlo.

Ritmos y tiempos

Como he ido comentando, ha habido dos factores que han hecho que lo hiciera de forma diferente a como tenía previsto en un inicio:

- Los ritmos en el pueblo son diferentes, anteponía respetar sus ritmos y que fueran conociéndome a que ellos se adaptaran a mi tesis pues esto es uno de los puntos que quería evitar, pues uno de los puntos clave de mi investigación es la capacidad de adaptación y observación para obtener información de una forma cuidadosa y respetuosa alejada de la intromisión.
- Como he comentado anteriormente, me interesaba recoger aquellas miradas que discrepaban de otras, para obtener una representación lo más real posible de aquello que sucedía en el campo.

Debido a estas dos circunstancias junto con darme cuenta que la información que aparecía en las entrevistas era muy completa, decidí que iría entrevistando a lo largo de todo el curso a diferentes personas, de tal forma que daba prioridad a la variedad de respuestas y recogida de diferentes percepciones que no solamente recoger las mismas voces para el principio y para el final para comprobar si había transformación concreta.

Formato de la entrevista

Las entrevistas realizadas siguieron un formato (anexo 5) de preguntas que en lugar de buscar el sí o no como respuesta, estuvieron basadas en el cómo. Me interesó que así fuera para que las respuestas no fueran cerradas, precisas o conducidas por concepciones previas. Lo que buscaba era recabar información acerca de cómo eran las relaciones en la escuela, en el pueblo, en el CRA, cómo era la vida allí, qué actividades y oficios realizaban, cómo y de qué se ha vivido allí con el paso de los años, qué percepción se tenía acerca de la escuela y del entorno.

El formato de la entrevista me servía como guía, no lo seguía de manera rígida. Dependiendo de cómo fluía la entrevista realizaba todas las preguntas o a veces algunas se iban respondiendo junto a otras, algunas dependiendo el momento decidía saltarlas y las retomaba más adelante. Como conocía perfectamente las preguntas me dejaba fluir completamente por los comentarios de las personas y así no les interrumpía tanto. Solamente al final, si quedaba alguna pregunta por hacer que me pareciera fundamental, la retomaba.

La entrevista la dividí en tres bloques. El primero, era más general, lo que me permitía ir de menos a más y así, que las personas fueran encontrándose cómodas y más adelante realizar otro tipo de preguntas. En este necesitaba saber cómo eran las relaciones y la convivencia en la comunidad escolar, en el territorio y, tener información acerca de la zona geográfica. El segundo bloque era más específico y dependiendo de a quién entrevistaba podían cambiar algunas preguntas. Necesitaba saber cómo eran las relaciones entre el claustro, entre las familias, entre el alumnado, entre todos ellos y su contexto. El tercero, se centraba en una de las partes de la guía CEIN (*Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*) (Sales et al., 2010).

Esta guía es un instrumento de autoreflexión para que la propia comunidad educativa pueda decidir qué elementos desea mejorar y cómo hacerlo. Nos hemos basado en la fase inicial de la guía que invita a la reflexión interna acerca del cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven) y cómo nos organizamos. Puesto que uno de mis intereses se centraba en saber cuál era la situación de la escuela en relación al modelo inclusivo, me basé en cuatro bloques que había seleccionado previamente por la conexión que podrían tener con la pedagogía sistémica: Valoración de la diversidad, liderazgo inclusivo, participación de la comunidad y comunicación. Por lo tanto, las preguntas de la guía que corresponden a estos cuatro bloques son las que sirvieron de base para utilizar en las entrevistas ya que responden a la tercera pregunta de investigación. Sin embargo, dichas preguntas, fueron orientativas pues no siempre se realizaron todas las preguntas ni en el orden establecido. Se siguió en todo momento el ritmo y la conversación de la persona entrevistada.

Dependiendo del rol de las personas entrevistadas, del tiempo del que disponíamos, de si se ceñían a las preguntas o de si se hablaba de otros temas en los que la persona entrevistada tenía ganas de expresarse, nos podíamos encontrar con entrevistas más cortas o más extensas. La mayoría de ellas duraron entre hora u hora y media. En el caso del alumnado éstas fueron más breves, duraron entre veinte y cuarenta minutos, se debió a su manera de concretar y de ceñirse exclusivamente a las preguntas. Hubo una entrevista, la más larga, que duró dos horas. En ésta, no solamente aprecié y agradecí la cantidad de información valiosa que pude recibir, sino el agradecimiento y alegría que sentía por la transformación de dicha participante desde el inicio y que hubiese deseado sentarse junto a mí con apertura y confianza para dialogar. Su testimonio era de gran relevancia para mi investigación porque se trataba de la persona que más años había estado en el CRA de todo el claustro actual.

**Resumen del protocolo que he ido siguiendo con las entrevistas
(antes y durante)**

- Primera toma de contacto en el campo, observación de los diferentes espacios en diferentes momentos para escoger aquellas personas que me gustaría entrevistar.
- Esperar el momento indicado para hacerlo.
- Preguntar si les gustaría participar en la entrevista y explicar de qué trata, cuánto puede durar, avisar del consentimiento informado para protección de datos.
- Escoger un lugar y horario que resulte cómodo.
- Justo antes de la entrevista recordar de qué trata para romper el hielo, explicar más detenidamente el consentimiento informado y comentar que lo pueden leer detenidamente y firmar ahí mismo o llevárselo a casa antes de firmar.
- Volver a pedir permiso para saber si podía grabar la conversación.
- Recordar que solamente contasen hasta donde ellos deseaban y si había alguna pregunta con la que no se sintieran cómodas de responder me lo podían decir con confianza.
- A lo largo de la entrevista, preguntar cómo se sentían, si deseaban continuar, parar o si deseaban dejarlo para otro día.
- Realizar feedback para comprobar si lo que yo estaba entendiendo es lo que la otra persona deseaba expresar.
- Al finalizar la entrevista preguntar si deseaban aportar algo más a la misma, algo que quizás no se hubiese preguntado y les gustaría comentar.

5.8.3.1. GRABACIONES DE VOZ

Los instrumentos que utilicé con las entrevistas fueron la grabadora de voz y el diario de campo para realizar algunas anotaciones.

Durante todo el tiempo que duraba el encuentro grabé las conversaciones. Solamente hubo dos momentos en los que no grabé. Uno de ellos fue con un vecino de uno de los pueblos, no deseó que grabase la conversación, tampoco deseó darme su nombre, me dijo

dónde podía encontrarle si deseaba hablar más con él para que me siguiera contando más sobre su pueblo. El otro momento fue con una maestra, para contarme una anécdota muy íntima me pidió si podía apagar la grabadora.

Antes de finalizar las entrevistas aprendí a dejar unos minutos de silencio ya que, una vez finalizada la entrevista, se obtenía cierta información relevante. En las primeras entrevistas se dijeron frases que necesité registrar inmediatamente después en mi cuaderno porque ya había apagado la grabadora dándola por finalizada, esto me dio pie a no apagar la grabadora hasta que me hubiera despedido.

Uno de los fallos con las grabaciones durante algunas de las entrevistas es que hubo espacios cerrados en los que se escuchó eco y dificultó la tarea de transcribir, el otro de los errores fue no llevar la batería de la grabadora cargada hasta su máximo y en una entrevista que duró más de lo previsto me quedé sin batería, en este caso utilicé el diario de campo.

5.8.3.2. DIARIO DE CAMPO

Ya lo expliqué en el punto anterior. En el caso de las entrevistas lo utilicé para anotar aquello de lo que íbamos hablando, pues no quería dejar el peso en la grabadora por si acaso esta fallaba, o por si en el momento de la transcripción no entendía algo de lo que se hubiese dicho. A parte, me servía para anotar movimientos o gestos si lo creía oportuno.

5.8.4. ANÁLISIS DOCUMENTAL

5.8.4.1. REVISTAS DE LA ESCUELA

Se decidió utilizarlas como análisis documental debido a que es una revista que, aunque el alumnado participe en su realización, viene programada desde el claustro, por lo tanto, plasma el punto de vista desde el cual ha sido organizada y distribuida la información. Podría tratarse de un archivo etnográfico que realiza la propia escuela y a través de su expresión y producto final, se puede percibir cómo es la mirada del claustro al exponer las actividades que se desarrollan en el centro, las revistas mostraban el foco de atención del claustro, qué era aquello que era de su interés y deseaban mostrar.

5.8.4.2. CIRCULARES INFORMATIVAS

Me facilitaron las circulares que se fueron enviando durante todo el curso, me sirvieron para observar no sólo el contenido que se transmitía desde el claustro a las familias, sino también la forma en la que estaba dirigida y desde el lugar desde el que se hacía. Es decir, si la circular resultaba convertirse en un instrumento de petición para colaborar con la

escuela en aquello que se necesitaba, si se convertía en un instrumento de información, o si se convertía en un instrumento de invitación a participar en los diferentes eventos que se realizaron.

5.8.4.3. LIBRETAS PERSONALES

Durante el proceso de formación de pedagogía sistémica, las personas que participaron en los talleres utilizaron unas libretas. El primer día regalé una libreta a cada quién con la invitación de que la convirtieran en un instrumento de apoyo para completar las actividades que se iban realizando y les condujera a la reflexión personal e íntima. Al mismo tiempo, me servía como instrumento de recogida de información porque me permitiría una aproximación a sus maneras de pensar, de sentir, quizás podían ofrecerme información acerca de sus procesos personales de transformación y así, quizás construir una imagen cercana a la realidad de los participantes. Este instrumento buscaba acercarse a este proceso desde la propia visión y experiencia de los participantes. Así se conseguiría una mirada interna del mismo.

Desde un inicio cada participante sabía que podría pedirles la libreta y ellos decidirían si me la deseaban entregar o preferían quedársela para sí mismos. Incluso muy a mi pesar por la investigación les comenté que si en algún momento que las pidiera deseaban arrancar y quedarse alguna hoja, podían hacerlo, antes que nada, priorizaba su intimidad y sus sentimientos. Finalmente, conseguí todas las libretas excepto una de una madre y otra de una maestra, lo que me pareció fundamental y válido fue no insistir en la petición de las mismas.

En primer momento, también les compartí que este instrumento lo podrían utilizar como apoyo para todo su proceso emocional, no solo la utilizaríamos en el taller, sino que podrían utilizarla para realizar en ella algunas de las tareas que enviaba o que simplemente la utilizaran como diario personal para su reflexión y meditación personal.

Cuando no se grabó una sesión del taller, pedí libretas voluntariamente para poder realizar el seguimiento, ver sus opiniones y saber si cumplían con su propósito. Me dejaron las libretas Marian y Carmen, Nieves también estaba presente, quedó callada, Marian le insistió en que me la diera, pero noté tanto en su postura corporal como en su mirada que no deseaba hacerlo. No me pareció apropiado pedírsela, aunque probablemente me hubiera servido de mucho lo que había anotado, deseaba respetar su intimidad y su proceso.

La limitación que tuvo este instrumento fue que no se utilizó fuera de este espacio y que en alguna ocasión asistían al taller olvidándose de la libreta, una de las participantes la perdió y la encontró semanas más tarde por lo que las hojas sueltas que utilizó durante el

taller se extraviaron. Sin embargo, a nivel general ha sido un instrumento valioso para rescatar información.

¿Qué haría diferente?

Quizás podrían dejar las libretas en el espacio del taller en una caja cerrada donde se asegurase su privacidad y así cada día de taller se podrían utilizar, pero esto conllevaría otra limitación, que no pudieran utilizarla en sus hogares o en cualquier otro lugar a modo de apoyo y seguimiento.

Destinar más tiempo a la escritura personal al iniciar y al acabar la sesión y no solo sobre la realización de actividades, sino como preguntas generales acerca de cómo se sienten y tomar esta acción como rutina de entrada y salida del taller. Cómo llego al mismo y cómo me voy.

5.8.4.4. PEC

Leer detenidamente el PEC me permitió acercarme a la filosofía del centro, comprender desde esta mirada sus inquietudes como colectivo y conocer la dirección a la que iba encaminada la escuela desde los objetivos mencionados. Observar que lo que se proponía desde el taller de pedagogía sistémica calzaba con sus objetivos. El taller también estaba al servicio de la escuela como algo global y no únicamente al servicio del conjunto de personas que asistían.

5.8.4.5. MAILS Y WHATSAPP

En un primer momento estos canales no se contemplaron como instrumentos por los que obtener información, sin embargo, fueron parte necesaria e imprescindible para el desarrollo de ciertas actividades y abrieron puertas de comunicación fluida. En algunas ocasiones algunas personas emplearon estos medios para comunicarse conmigo de manera personal y transmitirme algunas emociones, pensamientos o reflexiones personales que no se habían contemplado en las libretas personales y que consideré como relevantes para analizar. En el momento en que esta información se convertía en necesaria les pedí permiso para poder acceder a ellos con el fin de poder emplearlos como material de análisis.

Para un primer contacto inicial con las familias conforme me llegaban los consentimientos para la participación en el taller utilicé el teléfono, las llamadas telefónicas me parecían una herramienta formal con la que me podía expresar de forma más concreta y sencilla, explicarles de viva voz, establecer un primer contacto y seguimiento con algunas de ellas. Sin embargo, más adelante llegó un momento en que descubrí que utilizar el whatsapp

me permitía almacenar información valiosa (siempre con su consentimiento), aspecto inviable desde una llamada telefónica.

5.8.4.6. ACTAS E HISTORIALES

Desde dirección me dejaron revisar las actas donde aparecía registrado el número de alumnado durante el curso actual y también cursos anteriores, desde la agrupación de todos los aularios. Aunque era material que no tenía relevancia como análisis de datos en cuanto a preguntas de investigación, era información que yo necesitaba para la descripción del contexto y para reconstruir parte de la historia del CRA tal y como está formado en la actualidad. También en el ayuntamiento de Bejís me ayudaron y me proporcionaron toda la información que necesité acerca del número de nacimientos. En un principio quería realizar una comparación para saber cuántas personas de las que nacían asistían a la escuela local. Sin embargo, finalmente decidí no continuar por esa vía porque llegó un momento en que ya no se inscribían todos como nacidos en Bejís, sino que empezaban a nacer en Castellón o Sagunto y después era difícil saber la relación puesto que también llegaban más familias de otras procedencias a vivir allí.

5.8.5. CUESTIONARIO

Decidí realizar dos cuestionarios, uno a inicio de curso y otro a final. Ambos tenían preguntas abiertas para que las personas decidieran extenderse lo que considerasen oportuno.

La idea de realizar un primer cuestionario autoexploratorio para las familias y para el claustro que iba a participar en el taller, surgió de mi interés para detectar necesidades iniciales y para tener una primera toma de contacto y así poder conocerles de manera impersonal a partir de sus respuestas.

A través de este cuestionario obtuve información que me permitió, conocer si sus necesidades estaban relacionadas con el taller y con lo que yo les podría ofrecer, me permitía tener una ligera idea de qué personas deseaban asistir y para qué. Por lo tanto, no solamente descubrí necesidades personales hacia la comunidad escolar, sino que pude detectar cuáles eran los conocimientos previos acerca del taller, qué podrían necesitar del mismo y, me ofrecía información de cada persona que me serviría para el momento en que se realizaran las entrevistas ya que más allá de sus respuestas, su forma de responderlas también me aportaba información.

El segundo y último cuestionario (anexo 6) se realizó para observar qué posibles transformaciones se habían dado a raíz de las vivencias en el taller y si los contenidos del mismo se habían comprendido. el cuestionario estaba dividido en apartados, cada uno de

ellos tenía dos o tres preguntas. los apartados se centraban en preguntas relacionadas con: asistencia al taller, contenidos del taller, respecto a ti y a tu familia, respecto a las demás, respecto al territorio y participación. En definitiva, ¿qué se llevaban del taller y qué había aportado este a sus vidas?

¿Qué haría diferente?

Me di cuenta que fue un fallo no poner en los cuestionarios una línea para pedir el mail, el teléfono u otra vía de contacto. Debido a esto la tarea de ponerme en contacto con ellos resultó ser una ardua tarea porque dependía de que el claustro o directora les pasara la información y me dieran sus contactos. Aunque ellos se ofrecieron desde un primer momento a hacer de intermediarios (aspecto que agradecí y me pareció muy buena idea porque harían de puente) ha sido tardado y he creado dependencia.

Antes de cerrar este apartado me gustaría finalizar con una serie de acciones que me han servido para organizarme. Algunas de ellas las hemos visto en este apartado. Sin embargo, las adjunto de manera breve para que así conste en forma de resumen.

¿Qué me ha servido hacer de manera personal?

- Elaborar una tabla con las personas que deseaban participar en el taller para saber quién me había entregado las autorizaciones y los cuestionarios previos (tabla 6).
- Grabar las sesiones en los dos formatos audio y video.
- Realizar una tabla donde pudiera contemplar las sesiones del taller con claustro y familias y el contenido general de cada sesión (Tabla 7).
- Realizar una tabla de preparación para la producción de datos. Añadí dos columnas, una con aquello que todavía tenía pendiente para hacer y la otra cuándo lo tenía que hacer. Dicha columna la iba modificando conforme iba obteniendo la información necesaria.
- Desde el inicio de la entrada al campo, colocar un panel y dejar pósits con las tareas explícitas que tenía que hacer cada día como, por ejemplo: localizar a las familias, limpiadoras, personas del ayuntamiento, pedir permisos en las escuelas para que me dejaran el taller con las familias..., compaginar con días disponibles, agendar las reuniones del claustro, organizar las entrevistas...
- Me sirvió tener un panel colgado en la pared donde iba anotando con pósits por un lado, lo relacionado con el contenido del taller y por otro lado, avisos o recordatorios. (ideas acerca de los talleres, alguna pregunta a realizar a partir de algún suceso relevante, recordatorio de pedir algún documento en dirección, recordatorios de llamadas...)
- Me ha servido mucho salir a pasear por los pueblos, por sus terrenos, hacer rutas por las montañas de alrededor, hablar con los vecinos, para hacerme una idea de dónde están anclados desde un contexto geográfico y cuál es su visión o forma de ser.
- Utilizar la aplicación "Doodle" para organizar las reuniones me ha facilitado en algunos momentos la gestión, sobre todo cuando se trataba de cuadrar horarios entre claustro y familias.

- Cuando me bloqueaba y sentía presión por no saber cómo resolver alguna situación o sentía estrés, cansancio o frustración de observar que la investigación abordaba mucho más trabajo del que se pueda apreciar. Cuando no podía dormir en la madrugada salía al castillo de mi pueblo, al lado de mi casa, para mirar con vista de águila y buscar soluciones alternativas. Me gustaba ver desde arriba literalmente para obtener otra visión diferente. Allí surgían sin más nuevas ideas.

5.9. SALIDA DEL CAMPO

Hablar con precisión de “entrar y salir del campo se hace cada vez más difícil, pues este - raramente estático, raramente discreto- nos atraviesa y nunca estamos, en realidad, fuera de él” (Gupta & Ferguson 1997, citado en Piñeiro & Diz, 2018, p. 60-61). Han pasado literalmente tres años desde que realicé la salida del campo. Sin embargo, a diario he estado en el CRA, revisando material, analizando, leyendo, haciendo excursiones cuando he podido. Mi mente siempre ha estado ahí, no me he desconectado, siento el vínculo, la conexión, la cercanía... Físicamente salí de allí, quizás también para muchas de las personas, sin embargo, siento que todavía sigo allí. Por lo tanto, lo que comente en este apartado será en referencia a mi presencia física.

La salida del campo la fui realizando cautelosamente y me provocó más inseguridad que mi entrada. La entrada la hice acompañada del claustro, en la mayoría de ocasiones fueron ellos el enlace hacia las familias como, por ejemplo, en la reunión inicial o en aquellos encuentros fortuitos en los que me presentaban, en otras fui acercándome al colectivo en las entradas y salidas de la escuela.

Sin embargo, la salida del campo y el cómo iba a alejarme de repente me correspondía completamente a mí. Ya no solamente desde la parte de investigación, sino desde el vínculo que se había creado emocional, tenía ganas de subir al CRA, visitar los pueblos y encontrarme con alguien conocido de manera fortuita. Echaba de menos esas conversaciones...

Durante el primer año después de cerrar algunas entrevistas subí solamente a tres convivencias: la realizada en Navidad, a les Trobades y a la de final de curso. La mitad del claustro había cambiado y aunque me habían conocido en alguna reunión, no habíamos tenido oportunidad de intimidar. El siguiente curso fue todavía más diferente, el claustro ya había vuelto a cambiar y solamente quedaban dos personas dentro de él que conocía. Me sentí un poco fuera de lugar, reconozco que no me atrevía a autoinvitarme para subir a visitarles en algunos eventos.

Un día encontré a una mamá de la escuela y me invitó a asistir al encuentro de Navidad, sentí vergüenza aun con la invitación por si alguna de las personas pudiera sentirse de nuevo observadas aun habiendo finalizado aquel proceso de investigación. Mis propios

miedos me hicieron volcar esta preocupación y preguntar directamente a aquellas madres que habían participado en los talleres. Me quedé tranquila cuando ellas mostraron desde su visión que no habría ningún problema en mi asistencia y que estarían encantadas de que les visitara, que sería bienvenida. Sentí alegría ya que tenía muchas ganas de encontrarme de nuevo con ellas. Esto detalla la dificultad que pueda tener la salida del campo, no solamente que las personas con las que se haya trabajado puedan sentir un abandono por la persona investigadora y puedan sentir que ya no son de interés de investigación, sino que, por otro lado, mi angustia como persona investigadora por si no podía desligarme de mi papel como observadora y buscadora de datos y sentía un poco de reparo por si mi presencia pudiera incomodar a alguna persona.

A día de hoy, de manera esporádica sigo manteniendo relación con las familias que participaron en el taller y alguna otra madre más que, aunque no participó en el mismo, sí lo hizo en las entrevistas. Con relación al claustro, de la misma manera que con las familias, tengo comunicación de manera esporádica con algunas personas.

5.10. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

En apartados anteriores hemos visto de manera específica qué haríamos diferente en cuanto algunas técnicas o uso de instrumentos. Ahora nos centraremos en ellos de manera general y veremos otras que no hayamos comentado anteriormente.

En un inicio, las personas del equipo directivo mostraron amablemente su disposición a ayudar en el reparto de las circulares que elaboré a las familias donde se les invitaba a asistir para presentar el proyecto. Esta iniciativa me generó mucha confianza porque las familias conocen a las personas referentes en cada aula. Sin embargo, con el tiempo me di cuenta que la forma en la que se había entregado la circular en algunos casos no había sido desde la motivación, al igual que me quedó la duda de si se invitó al personal no docente. Consideré como fallo a tener en cuenta para posibles investigaciones futuras, el hecho de no haberme presenciado en cada aula para hacerles entrega de la invitación y el hecho de no haberme puesto en contacto con el personal no docente. Aunque después, habiendo conocido a tres de las personas que limpiaban en el centro me comentaron que en ese horario que habían escogido las familias era imposible participar tal y como aseguró el equipo directivo.

Hay espacios cerrados en los que se escucha eco, por lo tanto, las transcripciones donde las grabaciones se hicieron en estos espacios son mucho más costosas de realizar. Me sirvió para tenerlo en cuenta en las siguientes entrevistas.

Algunos fallos con la cámara de video, no quedaron grabadas cuatro sesiones. Me sirvió rescatar la grabación de voz, mis observaciones personales que iba tomando durante el taller y las observaciones de las participantes a través de sus libretas personales.

En el momento de preparar la cámara para grabar, la prueba de encuadre del claustro me costaba mucho más tiempo que la de las familias, esto se debía a que eran trece personas quienes componían el claustro y debía asegurarme que se grababan todas. Tenía que llegar 30 minutos antes para asegurar la cámara y comprobar con muchos viajes de ida y vuelta a la cámara que salían todas las sillas. Aun así, estaba el riesgo de que al sentarse movieran sus sillas y descuadraran. Viendo los videos desde casa me daba cuenta de que no salían algunas personas, aunque colocara la cámara con precisión en un lugar que abarcara la sala completa, era imposible que llegase a todos los lugares y había personas que a veces se quedaban fuera del ángulo de visión cuando se movían mucho. Esto me llevó a pensar en algún momento en la idea de utilizar dos cámaras de video en ángulos opuestos, sin embargo, a parte de la limitación económica para conseguir otra cámara de video, descarté la necesidad de dos cámaras ya que con una podía obtener lo que deseaba.

La colocación de la grabadora de voz también fue un aspecto complicado cuando eran sesiones con más personas. A veces las voces se pisaban entre sí y en algunos momentos no se logra entender qué dicen. Normalmente la colocaba en el medio de la sala, pero el día del taller con las familias fue compleja su ubicación. Finalmente escogí una silla que estaba detrás de las familias en la mitad del círculo aproximadamente. Cuando revisé el material pensé que quizás la debería haber puesto en la otra punta contraria a la cámara de video para grabar las voces del fondo por si acaso no se habían escuchado debido a los ruidos del entorno.

Otra de las limitaciones encontradas fue el uso que se le dio a las libretas. Inicialmente las entregué con el fin de que las utilizaran a modo de diario personal en más momentos a parte del taller. Por esta razón pensé que era buena idea que se las llevaran y trajeran cada día de taller. Sin embargo, tras observar que la mayoría de participantes solamente las utilizaron en las sesiones y no fuera de ellas y que en ocasiones se les olvidaba en casa, para próximas investigaciones recomendaría que las libretas se quedaran en el mismo sitio. Así, nos aseguraríamos que a nadie se le olvida y todas las personas podrían trabajar con su material en el taller para no perder datos. También sería recomendable seguir unas rutinas de libreta como, por ejemplo, que siempre se comenzara escribiendo la fecha porque fue dificultoso para mí separar los días en aquellas libretas donde no habían anotado fecha para saber de qué actividad estábamos hablando. Otra de las rutinas a parte de la fecha que fuera describir cómo llega de ánimo cada quién al taller y que la rutina siempre terminara en cómo se va o qué se lleva ese día para sí mismo. El fallo fue en dar por hecho que iban a ser más autónomos en la escritura, aunque la libreta la usábamos a diario porque las dinámicas siempre tenían un momento de reflexión personal, me fui dando cuenta que hubieran necesitado un encuadre rutinario y empujón para hacer el

ejercicio de escribir autónomamente más allá de la dinámica. Por otro lado, dos personas perdieron sus libretas y otra persona no la entregó al final del taller.

Otra de las limitaciones que ya mencionamos es que dicha investigación podría producir otros datos dependiendo de los intereses en los que se hubiera basado la investigadora (Angrosino, 2017). Debido a cuestiones propias del contexto y de mi propio deseo por respetar sus ritmos, la investigación fue más pausada y se necesitó más tiempo del planificado. Por ello, se consideró la duración de la entrada de aproximadamente tres meses. La referencia entre el inicio y el final de la entrada se marcó desde el primer contacto de demanda del claustro hasta el comienzo del taller con las familias, éste comenzó más tarde debido a la dificultad para los encuentros con las familias de los cinco pueblos. Todo ello, me hizo posponer el trabajo de campo y alargarme en mis tiempos.

Falta de economía para poder realizar de nuevo el taller al curso siguiente (2017-2018) tal y como lo pidieron algunas familias que no habían asistido al taller el curso anterior y las mismas participantes para repetirlo.

También falta de economía para haber realizado una inversión en una cámara de video de mayor ángulo de visión y capacidad.

5.11. DEVOLUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Durante todo el proceso de investigación se han realizado dos devoluciones de la información. Una de ellas se realizó poco antes de cerrar el trabajo de campo y la otra se realizó después de haber analizado los datos.

Se acercaba el final de curso, lo que significaba que a la mayoría de equipo docente lo perdería de vista porque se trasladarían a otros centros educativos. Me pareció oportuno realizar una devolución conjunta de los talleres. De esta forma me sirvió para asegurar que la percepción que yo tenía basada en todas las observaciones correspondía con sus miradas. Así pude otorgar a mis datos mayor validez.

Fue complicado organizar esta última reunión debido a la incompatibilidad de tiempos y espacios. Deseaba hacerlo en conjunto (familias-claustro) para enriquecer el proceso. Finalmente, como ya era casi final de curso, el ambiente empezaba a ser disperso por las vacaciones a la vuelta de la esquina y visto la complicación de gestión que tenía organizarlo. En ambas devoluciones decidí soltar y utilizar la aplicación "doodle". La fecha escogida de la primera devolución se realizó el 26-6-17, la fecha de la segunda fue 19-5-19.

Pudo asistir una madre y el claustro completo excepto dos personas.

Esta devolución constó de dos partes. En la primera parte de la presentación les presenté un análisis de las necesidades detectadas al inicio del curso y de aspectos generalizados

que fui observando durante todo el proceso de investigación, estos estaban basados en actitudes, comunicación, participación y, conocimiento y vínculo con el territorio. En la segunda parte de la devolución les guie para que me comentasen de todo lo que les había expuesto, qué se había transformado hacia el final de curso. De esta forma conseguí asegurarme de que la información que tenía y la interpretación que le había dado hasta el momento coincidía con las diversas miradas. Realizar la devolución de esta manera me sirvió al mismo tiempo para poder recibir un feedback final de todo el conjunto y saber cuáles eran sus percepciones hacia las transformaciones.

En esta devuelta de información agradecieron recibir el feedback desde una mirada externa para establecer nuevas líneas de acción y verse reflejados. Desde el claustro me pidieron la presentación para continuar con su propio proceso de aprendizaje. También la presentación sirvió de base para abrir una reflexión entre todas acerca de la escuela rural, la importancia de darse visibilidad y la dignidad del territorio.

La segunda devolución se realizó un domingo por la mañana en un local privado de Segorbe, solamente se pudo organizar el grupo de las familias participantes en el taller. Del claustro me respondieron algunas personas interesadas, pero no coincidieron los fines de semana disponibles. Finalmente, se decidió hacerlo con el grupo de las familias. Para esta devolución yo ya había realizado el análisis de datos y me enfoqué en preparar únicamente la devuelta de información que les correspondía como familias para que, comentasen lo que creyesen oportuno. Aproveché para preparar un almuerzo y pasar una mañana amena. Esta devolución aportó validez puesto que lo que yo había percibido de las relaciones entre familias, entre familias y claustro, entre familias y alumnado y, todas las transformaciones que se desarrollaron a partir del taller, sirvieron de filtro y reflexión para asegurarme, una vez más que la interpretación que realicé correspondía con su realidad. Aproveché de nuevo para pedirles permiso y opinión sobre mi forma de narrar ciertos aspectos que quizás, no son tan agradables. Me comentaron que para ellas había podido plasmar y recoger las diversas realidades acerca de cómo son las relaciones.

5.12. SÍNTESIS ETNOGRAFÍA Y PEDAGOGÍA SISTÉMICA

Tras haber leído este capítulo y haber encontrado en el relato enlaces entre etnografía y pedagogía sistémica, finalizamos con este apartado a modo de síntesis entre etnografía y pedagogía sistémica para visualizar las sinergias que se han encontrado entre ambas miradas. De esta forma se puede facilitar al lector en qué puntos convergen.

Tabla 12. Aportaciones y sinergias entre pedagogía sistémica y método etnográfico.

MIRADA SISTÉMICA	MÉTODO ETNOGRÁFICO
Forma de comprender la realidad social a través de ampliar la mirada hacia lo sistémico, transgeneracional, fenomenológico, emocional	Forma de comprender la realidad social a través del proceso de investigación. Mirada fenomenológica
Necesidad de respetar los órdenes del amor, para encontrar nuestra posición y pedir permisos de manera ética, responsable, agradecida y respetuosa con las personas informantes.	Necesidad de consentimiento informado para la protección de datos de las personas participantes y para no invadir aquellos espacios que no nos corresponden, establecer los acuerdos de actuación.
Los órdenes del amor: pertenencia, precedencia y compensación, pueden facilitar el posicionamiento de la investigadora en el campo.	Fases y etapas de investigación, posicionamiento etnográfico en cuanto a la entrada al campo, trabajo y salida del mismo Posición de extrañamiento Posición de observador participante Posición de analizar y relatar fenomenológica
A pesar de todos los estudios realizados, resulta ser un campo todavía de escasa investigación científica y no es un método de investigación científica como tal.	Ofrece un campo fundamentado científicamente en el que apoyarse. Es un campo robusto con muchas experiencias en investigación.
Despierta un interés hacia sus propios orígenes y sistemas (persona, familia, cultura, territorio) para reconocerlo con dignidad. Expande ese sentimiento de reconocimiento y dignidad hacia los orígenes y sistemas (persona, familia, cultura, territorio) de las otras personas	Despierta interés en cómo se realiza la producción de datos para cerciorarse que se obtiene la información precisa que describe la realidad observada (desde diferentes miradas, técnicas, momentos) de la manera más fenomenológica posible. Procedimiento que nos asegura que la producción de datos es válida y fiable.
Insistencia en realizar un trabajo etnográfico cauteloso para acercarse a la otra cultura y a cualquier ser desde acciones que promueve. (asentir, incluir, agradecer, reconocer, honrar)	Guía para desarrollar el proceso de investigación y para describir la realidad a estudiar o comprender.
Nos dirige hacia un método etnográfico que puede fundamentar la investigación en pedagogía sistémica, debido al interés que despierta hacia el estudio de otras culturas, hacia el conocimiento y reconocimiento de la historia personal y de la historia de otras personas con las que se relaciona.	Nos puede dirigir hacia la pedagogía sistémica en cuanto a lo que ésta podría aportar (mirada sistémica, órdenes, acciones) en algunos pasos del proceso etnográfico profundizando en aspectos de sensibilidad y humildad.



Fuente: elaboración propia

5.13. TABLA CRONOLÓGICA

Por último, se presenta una tabla cronológica que especifica el trabajo realizado en cada curso escolar.

Tabla 13. Resumen cronológico del proceso de investigación

2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Búsqueda de otras investigaciones	Entrada al campo y presentación de la investigación a toda la comunidad escolar	Realización de las últimas entrevistas y observaciones (asistencia al último claustro, consejo escolar y convivencias) dando cierre al trabajo de campo	Agrupación final de las categorías Inicio del relato de resultados	Realizar los mapas conceptuales de los resultados	Cierre de redacción y revisión final
Definición del tema, objetivos y fundamentación teórica.	Puesta en marcha y consecución de los talleres	Cierre de todas las transcripciones de los datos recogidos	Eliminación del relato de resultados e inicio del mismo desde otra perspectiva	Redacción final de los resultados, discusión y conclusiones	
Contactar con diferentes escuelas y establecer vínculos para la elección de la escuela donde se desarrollará la investigación	Trabajo de campo Recogida de información a través de diversas técnicas e instrumentos Devolución conjunta del taller acerca de todos los datos recogidos	Análisis de datos: Categorización previa y reducción de datos Selección de datos y organización Codificación y categorización final	Búsqueda actualizada de otras investigaciones de estudios similares realizados Concluir horas de formación transversal Devolución de los resultados con el grupo de familias		

Fuente: elaboración propia

Capítulo 6.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

Las transcripciones se realizaron de la manera más literal posible, intentando respetar la voz original porque, aunque no fuera a realizar un análisis del discurso, se observaban formas de hablar diferentes que nos situaban en un contexto determinado, cada zona geográfica también alberga sus características lingüísticas. Autores como Gibbs (2012) señalan que no es necesidad realizar una transcripción de toda la información para pasar a realizar el análisis, sin embargo, en un inicio realicé transcripciones detalladas. Lo hice así para poder situarme en el contexto y ser lo más fiel posible al relato hasta que logré tener confianza (Kvale, 1988, citado en Gibbs, 2012).

Para las transcripciones de las entrevistas decidí utilizar símbolos para detallar todo lo que sucediese y así, al leer la transcripción con toda la información posible poder trasladarme a ese instante de la entrevista y recordar también gestos o miradas, era una forma de regresar a ese momento y situarme en el contexto de la persona entrevistada. Me sirvió de mucho establecer una guía porque me permitió después realizar la lectura de la transcripción con detalle lo más cercano a la realidad del audio y con el tono en el que se habían dicho algunas frases.

Tabla 14. Códigos en entrevistas

CÓDIGO	SIGNIFICADO
...	Significa una pausa, una frase inacabada
""	Significa que todo lo que va entre comillas tiene un tono de voz diferente al utilizado en el resto de diálogo.
()	Después de las comillas abría un paréntesis para detallar en qué tono se había dicho la frase como, por ejemplo: (con asombro), (con risa)
	También podía encontrar el paréntesis sin las comillas anteriores para indicar algo que sucedía entre frase y frase como, por ejemplo (risas) (silencio) cuando éste era más prolongado
(...)	Cuando no lograba entender la palabra que dice la persona entrevistada bien por la pronunciación o porque sucediese algún ruido en el entorno, expresé así la palabra o palabras omitidas
mmm	Podemos encontrar letras así para reproducir el sonido que hacen las personas entrevistadas.

Fuente: Elaboración propia

Conocer al detalle mi manera de pensar, de hacer, de sentir y también de despistarme, hizo que me decantara por buscar mi seguridad. Transcribía paso a paso todo lo que se decía con espacios, pausas y detalles de entonación. En este proceso podría decirse que pasé por tres fases:

Una primera fase que llamé "*Fase de iniciación*" porque vino acompañada de un estado de incerteza debido a mi manera de comprender el mundo y mi falta de experiencia en el terreno de la investigación. En esta fase las transcripciones están repletas de símbolos que plasman con exquisito detalle todo aquello que sucede en el audio. Una transcripción completa de absolutamente todos los temas que surgían, incluso si alguna frase se desviaba del tema central. Para transcribir una entrevista completa llegué a invertir ocho horas y media.

Una segunda fase que llamé: "*Fase de lanzamiento*" porque una vez me di cuenta de la información que iba obteniendo y en qué aspectos deseaba enfocarme, perdí un poco este pánico inicial a eliminar ciertas enmarcaciones. Tenía muy claro que no deseaba centrarme en realizar un análisis conversacional. Me di cuenta que no necesitaba plasmar ciertas acciones que envolvían a la conversación porque no modificaban aquello que se comentaba o de lo que estábamos hablando. Así que en esta fase me lancé a una transcripción que comenzaba a obviar aquellos momentos de duda por parte de los emisores porque no transformaban el contenido de los objetivos que perseguía mi tesis. Coincidió en esta fase el descubrimiento de un programa que me ayudó a transcribir "*O Transcribe*", así que en esta fase comencé a agilizar un poco más la tarea, aunque seguía siendo costosa.

Una tercera fase que llamé "*Fase de seguridad*". Mi situación en esta fase cambió por dos motivos. Por un lado, conforme iba leyendo toda la información que tenía almacenada iba comprobando por mí misma con más certeza que podía obviar ciertos comentarios que no necesitaba. Por otro lado, coincidí con el encuentro del segundo programa que utilicé "*Speechtexter*". En esta fase ya me encontraba muy segura de lo que necesitaba buscar. De lo que sí formaba parte de mi investigación y de lo que quedaría fuera. Es una fase de entereza conmigo misma y con mi trabajo. Agilicé el proceso y a parte, el programa todavía agilizó mucho más la transcripción.

6.2. ALMACENAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado podremos observar de qué manera organicé todo el corpus. En las siguientes tablas (15, 16, 17, 18, 19 y 20) se puede apreciar con exactitud la amplitud de todos los datos. También podemos observar cómo han estado organizados y almacenados por grupos. Tener una claridad en la forma en cómo guardaba mi material en el ordenador ha sido fundamental, parte de esta claridad para almacenar la información, sobre todo en

cuanto a mi material audiovisual me llegó tras el seminario de etnografía que impartió David Poveda (2017) en la Universidad. A partir de este seminario, tuve en cuenta algunos aspectos como la “flexibilidad” entre otros, que me ayudaron en el proceso de ida y vuelta entre el trabajo de campo y de análisis.

En las siguientes tablas no solo se puede apreciar el volumen de los mismos, sino que nos interesa enfatizar la información recogida desde diferentes vías. Este hecho ofreció confianza, seguridad y me confirmó la validez que tendrían los datos, ya que conforme iba almacenando información iba comprobando que los datos se fueran triangulando. Veremos más adelante, cómo llevé a cabo este procedimiento.

Tabla 15. Datos. Observación participante. Diario de campo

Técnica Estilo	Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte	
				Audio	Documento
Observación participante	Diario de campo: Notas / grabadora de voz	Aularios: Familias, tutores, alumnado	Sucesos particulares de los aularios	2 audios 0:16:45 duración total	12 hojas total (notas + audios transcritos)
		Claustro	Como son las relaciones y sucesos entre ellos. Sesiones	9 audios 0:16:29 duración total	9 hojas total (notas + audios transcritos)
		Familias	Como son las relaciones y sucesos entre ellos. Sesiones	1 audio 9:31 duración	3 hojas total (notas + audios transcritos)
	Diario de campo: Notas	Informantes de las entrevistas	Observaciones durante las entrevistas		5 hojas
		Consejo escolar	Organización de eventos y votación nueva construcción para Barracas		3 hojas
	Diario de campo: diario personal	Investigadora	Reflexiones personales, emociones, pensamientos, nuevas ideas o acciones, interpretaciones.	139 audios 6:16:47 duración total	73 hojas total (notas + audios transcritos)

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Datos. Observación participante. Sesiones

Técnica Estilo	Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte			
				Fotografías	Video	Audio	
Observación participante	Grabadora de video, voz y fotografías	Claustro	Sesiones	Sesión 1	24 fotos	2:16:09 duración	1:49:11 duración
				Sesión 2	4 fotos	1:54:37 duración	1:46:12 duración
				Sesión 3	14 fotos		1:50:31 duración
				Sesión 4	7 fotos		1:58:37 duración
				Sesión 5	20 fotos	2:01:54 duración	1:39:03 duración
				Sesión 6	7 fotos	2:02:29 duración	2:00:57 duración
				Sesión 7	1 foto		2:44:11 duración
				Sesión 8	33 fotos	1:38:01 duración	2:18:59 duración
		Familias		Sesión 1		2:11:03 duración	2:01:14 duración
				Sesión 2	2 fotos	2:19:15 duración	2:07:22 duración
				Sesión 3	10 fotos	2:01:32 duración	1:56:57 duración
				Sesión 4		1:08:35 duración	1:38:08 duración
				Sesión 5	19 fotos	1:09:06 duración	2:21:45 duración
				Sesión 6	2 fotos		2:12:52 duración
				Sesión 7	5 fotos	1:44:21 duración	1:39:25 duración
		Familias Alumnado		Sesión 8		1:09:16 duración solo alumnado	1:11:29 duración
						1:03:08 duración familias completo	1:26:41 duración
		Claustro Familias		Sesión 9	41 fotos	2:22:36 duración	
		Claustro Familias Alumnado		Sesión 10	41 fotos	2:10:34 duración	2:12:03 duración

Fuente: elaboración propia

Tabla 17. Observación participante. Pueblos

Técnica Estilo	Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte		
				Fotografías	Video	Audio
Observación participante	Grabadora de video, voz y fotografías	Investigadora	Navidad 2016	3 fotos		
			Carnaval en Teresa	12 fotos		
			Fallas Barracas	16 fotos		
			Fallas Bejís	3 fotos		
			Excursión Teresa - Torás	35 fotos		
			Recorrido literario en Bejís	89 fotos		
			Preparación y Les Trobades 2017	14 fotos		
			Fiesta de San Isidro en Teresa	8 fotos		
			El Toro	40 fotos		
			Torás	9 fotos		
			Barracas	25 fotos		
			Aulario de Bejís	9 fpts		
			Bejís	26 fotos		
			Clausura	17 fotos	36:25 duración	
		Navidad de 2017		2:18 duración		
		Vecinos	Fiesta de San Blas Bejís	4 fotos	1:40 duración	15:04 duración
			Bejís	5 fotos		
			Molino de El Toro			2:04
			Torás	3 fotos		
			Teresa	4 fotos		
		Madres Barracas	Barracas	16 fotos		
Madres Bejís	Bejís		3 fotos			

Fuente: elaboración propia

Tabla 18. Datos. Entrevistas

Técnica Estilo	Instrumento	Contenido	Fuente		Soporte	
					Audio	Documento
Entrevista	Grabadora de voz	Responder a las preguntas de investigación	Alumnado	Carlos	33:34 duración	
				Paula	23:15 duración	
				Cristina y Rafa	40:53 duración	
		Claustro	Víctor	38:23 duración		
			Mateo	36:28 duración		
			Marcos	02:16 duración		
		Familias	Amalia (3)*	3:25:22 duración		
			Lucía	2:01:33 duración		
			Quica	1:44:23 duración		
			Marian (2)*	1:02:36 duración		
Manuel	1:40:48 duración					
Elena (2)*	1:54:06 duración					
Personal no docente	Carlos	45:04 duración				
	Sofía	42:35 duración				
	Fran	1:17:23 duración				
	Esperanza	1:11:43 duración				
	Juan (2)*	1:29:26 duración				
	María	6:26 duración				
Responder preguntas de investigación	Tere (2)*	1:33:01 duración				
	Ángeles (2)*	2:13:54 duración				
	Mónica (2)	1:34:38 duración				
	Bárbara	1:26:31 duración				
	Loli	44:13 duración				
datos sobre el contexto y la escuela rural	Alcaldes y concejales	Rodrigo	34:28 duración			
	Antiguos maestros	Marina y Concha	1:12:04 duración			
		Alberto	1:34:33 duración			
	Vecinos	Manuela	38:36 duración			
		Trini	1:07:19 duración			
Dinamizadores 1er CRA en C.V.	Javier	1:00:39 duración	1 hoja			
	Noelia		1 hoja			
		Jesús		2 hojas		
		Emilio				
		José Manuel	57:38 duración	7 hojas		
		Vicente y José Manuel				

*cantidad de veces que se ha entrevistado a dichas personas

Fuente: elaboración propia

Tabla 19: Datos. Cuestionarios

Técnica Estilo Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte
			Documento
Cuestionarios	Familias	INICIAL: Detectar necesidades personales, en relación a familias-alumnado, familias-claustro y familias-familias	8 cuestionarios
		FINAL: Aportaciones del taller a nivel personal y familiar, a nivel de convivencia general con las demás personas en la escuela, a nivel de territorio y en la participación	6 cuestionarios
	Claustro	INICIAL: Detectar necesidades personales, en relación familias-claustro, claustro-alumnado y claustro-claustro	11 cuestionarios
		FINAL: Aportaciones del taller a nivel personal y familiar, a nivel de convivencia general con las demás personas en la escuela, a nivel de territorio y en la participación	8 cuestionarios

Fuente: elaboración propia

Tabla 20. Datos. Análisis documental

Técnica Estilo	Instrumento	Fuente	Contenido	Soporte
				Documento
Análisis documental	Circulares	Equipo docente	Circulares enviadas a familias	19 hojas
	Libretas personales	Claustro	Pensamientos, emociones, reflexiones del taller	30 hojas transcritas
		Familias		9 hojas transcritas
	Mails reflexiones	Tutor	Reflexiones escuela rural	16 hojas
			Carta agradecimiento a las familias	2 hojas
	Whatsapp	Claustro	Acerca del taller, y organización	42 hojas
		Familias	Acerca del taller, organización, pensamientos, emociones, reflexiones, casos personales	78 hojas
	Revistas escolares	CRA	Actividades de los aularios y de las convivencias	Material tangible
PEC	Equipo docente	Proyecto educativo de centro		
Actas e historiales	Ayuntamientos y equipo directivo	Número de alumnado Número de habitantes		

Fuente: elaboración propia

Supe que contaba con el material necesario cuando llegó un momento en que la información que obtenía de diversas vías me devolvía hacia los mismos datos que ya conocía, lo que me señalaba que había llegado a cumplir con el principio de saturación.

6.3. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

Desde el inicio el interés de la investigación estuvo centrado en la pedagogía sistémica, escuela inclusiva y escuela rural. Se trató de un análisis de tipo mixto (Rodríguez *et al.*, 2005). deductivo en un inicio e inductivo después, ya que fueron emergiendo nuevas categorías de los propios datos. Deductivo puesto que de antemano nos centramos en las categorías procedentes de las dos temáticas iniciales. En cuanto a la temática de escuela rural se decidió que las categorías fueran emergiendo, éstas últimas no estaban definidas previamente. Deseaba que lo relacionado a la escuela rural fuera surgiendo para descubrir qué aspectos influyen en las dinámicas cotidianas. Aunque el marco teórico ya detalla parte de los entramados que se viven en las escuelas rurales, creí oportuno dejarme llevar por la información que aportaban los datos para no encasillar al contexto ya que, aunque se trate de una escuela rural, sabemos que cada una es particular y vive su propia idiosincrasia. Finalmente, como se apreciará en los resultados las categorías que fueron apareciendo están totalmente relacionadas con temas latentes que se viven en otras escuelas rurales.

Después de pasar por un proceso de agrupación de categorías, las categorías temáticas centrales que se fueron consolidando fueron las siguientes: pertenencia, precedencia, compensación, reconocimiento, inclusión, agradecimiento, comunicación, liderazgo inclusivo, participación de la comunidad y valoración de la diversidad. Por un lado, las basadas en los órdenes del amor y en las acciones que se fomentan desde la pedagogía sistémica. Por otro lado, las escogidas desde la guía CEIN (Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva) (Sales *et al.*, 2010) con las que más relación veía. Por último, las categorías relacionadas con la escuela rural, las fui escogiendo a partir de los datos que iba revisando, entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis en casa, fui observando que ciertos aspectos que se generaban por la condición de ser un CRA influían en las relaciones. Estas categorías que quedaron fueron: estabilidad de la plantilla, distancias, tiempos y espacios compartidos, despoblación y recursos. Una de las categorías emergentes que no tuve en cuenta desde el inicio, que no pertenecía a ninguno de los tres pilares teóricos y urgió en muchas ocasiones fue la conciliación laboral y familiar.

Basándome en Gibbs (2012) y su consejo hacia el investigador de registrar aspectos básicos como definición de categorías y códigos, decidí abrir dos documentos Excel. En uno de ellos realicé unas tablas (21,22,23 y 24) con las categorías seleccionadas e indicadores. Me sirvió de guía y me dio claridad en el momento en que algunos datos se podían solapar y pertenecer a varias de las categorías. Los indicadores relacionados con pedagogía sistémica y escuela inclusiva fueron deductivos desde el inicio. Sin embargo, los indicadores que hacían referencia a la escuela rural los fui construyendo en la medida que iba familiarizándome con los datos y observaba que se iban repitiendo. El otro documento Excel me sirvió para establecer los códigos de todas las categorías, éste último lo veremos más adelante, en el apartado 6.5. Proceso de codificación.

Tabla 21. Categorías e indicadores del marco teórico pedagogía sistémica

MARCO TEÓRICO		CATEGORÍAS	INDICADORES
PEDAGOGÍA SISTÉMICA	ÓRDENES DEL AMOR	PERTENENCIA	Derecho a pertenecer, a formar parte Dar lugar a personas y funciones como parte del grupo (nombrar personas, funciones) Sentirse parte de un grupo
		PRECEDENCIA	Lo que va antes Orden de antigüedad Hechos que sucedieron y dejaron huella Lo que se ha realizado hasta ahora De objetivos Objetivo escolar-personal Según las funciones familia, tutor, PT...
		COMPENSACIÓN	Equilibrio entre el dar y el recibir (pedir-tomar-ofrecer) Posicionamiento Estar en el lugar que corresponde. Responsabilidad correspondiente a cada función Trato equitativo entre personas (prioridades no equitativas)
	ACCIONES QUE FOMENTA	RECONOCIMIENTO	Funciones (relacionado en algunas ocasiones con precedencia, pertenencia y en otras con compensación) Valoración hacia las personas La historia personal de las demás personas El taller La escuela rural El territorio
		INCLUSIÓN	Historias personales Identidades culturales Diversidades del ser humano Acciones que promueven la acogida, bienvenida de nuevos miembros Presentación de miembros de la comunidad escolar Carácter acogedor de la persona en cada aula/cada familia Actividades conjuntas entre los 5 aularios Convivencias
		AGRADECIMIENTO	Acciones, valores de agradecimiento hacia uno mismo y hacia las demás personas

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Categorías e indicadores del marco teórico escuela inclusiva

MARCO TEÓRICO		CATEGORÍAS	INDICADORES
ESCUELA INCLUSIVA	GUÍA CEIN	COMUNICACIÓN	Formas de dirigirse para hablar entre las personas (hablar brusco, hablar cuidadoso...) Desinformación Interpretaciones / comparaciones Corrillos y chismes entre grupos Diálogo directo y claro
		LIDERAZGO INCLUSIVO	Toma de decisiones para la participación, tomar la iniciativa para invitar a participar Liderar el acompañamiento para que cada quién sepa cuáles son sus funciones y las de las demás Liderar el seguimiento para que cada persona cumpla con su función. Devolución de sucesos Línea de escuela, filosofía, metodología para la organización de las actividades entre los 5 aularios y conseguir ser uno solo Decisiones/limitaciones desde la administración Propuestas de actividades participativas (hacia la escuela)
		PARTICIPACIÓN	En actividades concretas Tener una actitud participativa En toma de decisiones escolares como Consejo Escolar
		VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD	Diversidad social, cultural, económica En cuanto a la diversidad existente entre los diferentes pueblos En cuanto a las diferentes edades que hay en una misma aula En cuanto a la diversidad que existe en cada persona En cuanto a la diversidad de procesos de enseñanza / aprendizaje En cuestiones de género En cuanto a etiquetas utilizadas En cuanto a diferentes formas de actuar

Fuente: elaboración propia

Tabla 23. Categorías e indicadores de la escuela rural

MARCO TEÓRICO		CATEGORÍAS EMERGENTES	INDICADORES
ESCUELA RURAL	ESTABILIDAD DE LA PLANTILLA	Inestabilidad de la plantilla Estabilidad de la plantilla	
	DISTANCIAS	Distancias físicas que hay entre los pueblos Distancias de cercanía que hay en un mismo aulario Distancias de lejanía entre el claustro (menos confianza, menos proximidad emocional) Distancias de cercanía entre el claustro (mayor confianza, mayor afinidad)	
	TIEMPOS Y ESPACIOS COMPARTIDOS	Tanto la limitación y falta de encuentros como aquellos tiempos y espacios que se comparten	
	DESPOBLACIÓN	Número bajo de alumnado en las aulas	
	RECURSOS	Humanos Infraestructura Organizativos que tienen que ver con la administración de la Escuela Rural Organizativos para la movilidad de los 5 aularios en excursiones o convivencias Gestión por la falta de recursos	

Fuente: elaboración propia

Tabla 24. Categoría emergente

CATEGORÍA EMERGENTE	INDICADORES
CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR	Profesores con sus propias familias Familias que por su trabajo no pueden participar Los horarios que se destinan a las convivencias son en horario lectivo cuando las familias no pueden asistir porque trabajan.

Fuente: elaboración propia

6.4. PREPARANDO EL PROCESO DE LA CATEGORIZACIÓN







A veces, necesito metáforas y comparaciones para comprender los sucesos de alrededor. En este caso, me sirvió pensar en cómo realizo los puzzles. Haciendo uno fue cuando me llegó la comprensión completa del análisis de datos. Para hacerlo, primero necesito tener una idea de cómo es la imagen completa, saber más o menos los colores que tengo, qué formas hay... Eso era exactamente lo que hacía con la información que iba almacenando.

Trabajar con un programa informático me alejaba del trabajo manual y visual que necesitaba para entender mi entorno y ubicar en él lo que sucedía. Deseaba poder conectar mis ideas en otros contextos fuera de mi despacho y para ello necesitaba el aire libre y la naturaleza. Por ello decidí realizar el análisis de datos de manera manual.

El hecho de conocerme para poder valorar de qué forma deseaba encontrarme con mis datos me ha traído calma y entusiasmo a la hora de comenzar el proceso de inmersión con la cantidad de datos que tenía. Ha habido una frase que me ha ayudado durante gran parte de este proceso: *“Esta tesis es para disfrutarla, aprender con ella y aprender sobre mí, respetar sus procesos y los míos propios”*.

Decidí abrir unas carpetas (figura 11), cada una de ellas representaba las diferentes voces, dentro de las carpetas fui abriendo documentos Word (figura 12) para realizar el vaciado de las categorías.

Figura 11. Categorías por voces de los participantes

 CATEGORÍAS voz VECINOS	31/05/2018 20:37	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS voz EQUIPO DIRECTIVO	30/05/2018 20:58	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS voz FAMILIA	03/06/2018 15:45	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS voz OTROS MAESTROS	31/05/2018 20:37	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS voz PERSONAL NO DOCENTE	31/05/2018 20:38	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS voz REPR. AYTOS	31/05/2018 20:38	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS doc en blanco	31/05/2018 20:36	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS VOZ ALUMNADO	03/06/2018 16:33	Carpeta de archivos
 CATEGORÍAS VOZ INVESTIGADORA	03/06/2018 16:03	Carpeta de archivos

Fuente: elaboración propia

En la imagen se puede apreciar que uno de los nombres de las carpetas dice: “*categorías doc en blanco*”. Esta carpeta estaba preparada en blanco junto con los documentos internos de las categorías. Cada vez que aparecía una nueva voz solamente tenía que crear copia y de esta forma ya tenía la carpeta creada para ahorrar tiempo.

Figura 12. Documentos para vaciado de categorías

COMUNICACIÓN	07/07/2018 14:51	Documento de Mi...	26 KB
CONVIVENCIA	06/07/2018 17:29	Documento de Mi...	13 KB
DAR y RECIBIR- compensación	01/07/2018 9:21	Documento de Mi...	18 KB
ESCUELA RURAL	07/07/2018 14:55	Documento de Mi...	15 KB
GENERO	30/06/2018 18:04	Documento de Mi...	14 KB
INCLUSIÓN	07/07/2018 14:52	Documento de Mi...	15 KB
LIDERAZGO	01/07/2018 9:41	Documento de Mi...	19 KB
PARTICIPACIÓN	06/07/2018 19:33	Documento de Mi...	30 KB
PERTENENCIA	07/07/2018 14:50	Documento de Mi...	17 KB
PRECEDENCIA	07/07/2018 14:50	Documento de Mi...	24 KB
RECONOCIMIENTO	07/07/2018 13:32	Documento de Mi...	32 KB
RELACIONES ALUM-CLA	30/06/2018 18:51	Documento de Mi...	16 KB
RELACIONES CON TERRITORIO	07/07/2018 14:58	Documento de Mi...	19 KB
RELACIONES ENTRE ALUM	07/07/2018 14:59	Documento de Mi...	15 KB
RELACIONES ENTRE AULARIOS	07/07/2018 13:27	Documento de Mi...	14 KB
RELACIONES ENTRE CLA	07/07/2018 15:00	Documento de Mi...	22 KB
RELACIONES ENTRE FAM	07/07/2018 15:03	Documento de Mi...	20 KB
RELACIONES FAM-ALUM	07/07/2018 15:04	Documento de Mi...	12 KB
RELACIONES FAM-ESC	01/07/2018 10:14	Documento de Mi...	17 KB
VALORACIÓN DIVERSIDAD	07/07/2018 14:53	Documento de Mi...	13 KB

Fuente: elaboración propia

En dicha figura se puede apreciar cómo en ese momento todavía tenía las categorías sin definir. Todavía estaban las categorías nombradas como relaciones, la categoría convivencia, y género.

6.5. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN – FASE REDUCCIÓN DE DATOS

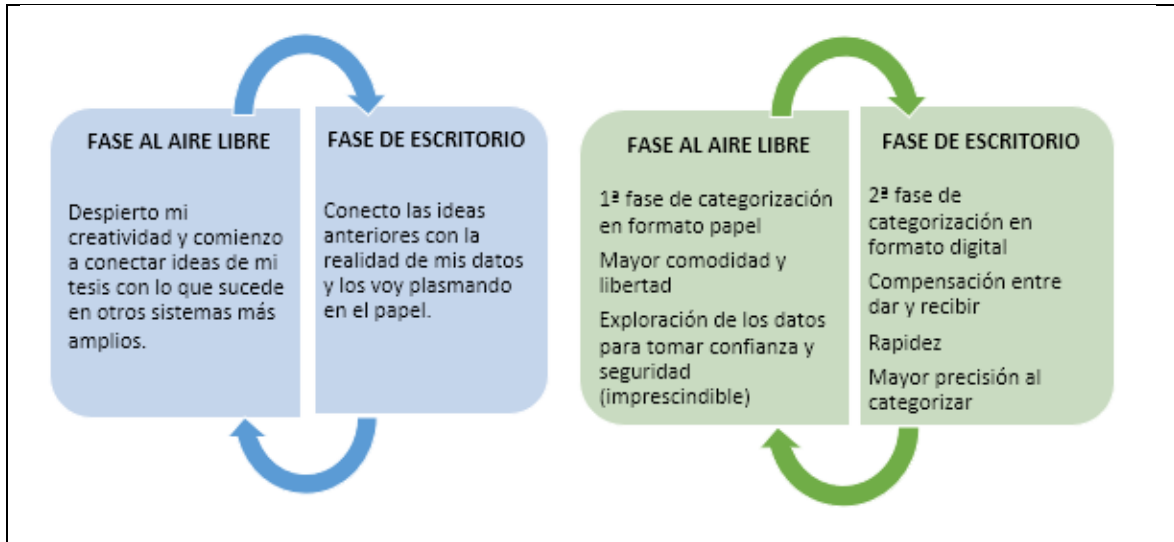
Por un lado, recordemos que las categorías relacionadas con pedagogía sistémica y escuela inclusiva estaban seleccionadas previamente y otras, como las pertenecientes a la escuela rural, deseé que fueran emergiendo de los mismos datos para ceñirme más al contexto y observar cómo éste influía.

En un primer momento, seleccioné los datos por categorías y con colores diferentes, y comencé a agrupar las categorías y ver las conexiones entre ellas.

De esta forma fui preparando todo mi material para pasar a la fase de codificación. Esta selección solamente era una selección previa para poder reducir todos los datos que tenía (Miles & Huberman, 1994).

A continuación, se muestra una figura que clarifica las dos fases en las que realicé la categorización de datos

Figura 13. Interacción de las dos fases



Fuente: elaboración propia

En este primer barrido general, me sirvió mucho utilizar el "Manual Thinking" (Huber & Veldman, 2015) para plasmar todas las ideas, así iba viendo las categorías que iban saliendo y cómo se relacionaban entre sí. Es una herramienta que facilitó el diseño de mapas conceptuales. Consta de unas hojas grandes plegables y varios pósits de diferentes tamaños y colores en los que se puede escribir para ir enlazando ideas. Se despegan y pegan de manera sencilla, aspecto que facilita el trabajo permitiendo jugar con las ideas o conceptos y cambiarlos de lugar.

6.6. PROCESO DE CODIFICACIÓN

El proceso de producción de datos en el campo y el proceso de revisión del material obtenido al llegar a casa se llevó a cabo de manera cíclica durante el curso 2016-2017. Este fue el curso escolar en el que tuvo lugar el taller y el trabajo de campo. Sería muy complejo delimitar en etapas cronológicas concretas cómo se fue realizando el análisis. Durante todo el tiempo se ha tratado de un proceso de ida y vuelta entre el trabajo de campo y el trabajo de revisión en casa. Como vimos en el capítulo anterior, regresar constantemente al material recopilado para hacerme una idea de qué material tenía, me permitió ir generando nuevas ideas acerca de cómo recoger más información, qué pasos necesitaría dar para recoger cierta información, a quiénes preguntaría. Por lo tanto, revisar el material de manera continua me ayudó a emprender nuevas acciones.

El Excel que decidí abrir para la codificación me aportó mucha claridad para después etiquetar. Puesto que ya sabía que iba a llevar a cabo un análisis del contenido y lo haría

de manera manual, decidí clasificar el contenido en base a algunos factores que me ayudarían a ubicar los datos. En primer lugar, diferencié unos códigos centrados en las preguntas de investigación a los que llamé número “0” en referencia al punto de partida y clasificar los datos en cada una de las tres preguntas (tabla 25). Después, con número “1” las categorías temáticas que mencionamos en el apartado anterior (tablas 26,27 y 28). Después, señalé los códigos de relaciones, éstos nos servirían para ir agrupando los datos de manera organizada, les coloqué el número “2” (tabla 29). Después, llamé número “3” a los códigos que hacían referencia a la forma de registrar la información (tablas 30 y 31). Por último, número “4” a las voces y los informantes (tabla 32). Establecí los números para seguir siempre el mismo orden en el momento de etiquetar los datos para almacenarlos. A continuación, muestro las tablas con los códigos.

Tabla 25. Código punto de partida: preguntas

0 PREGUNTAS	PREGUNTA 1		PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
	P1	P1.2	P2	P3

(la P1.2 se refiere a la segunda parte de la pregunta 1, las mejoras que se deseaban)

Fuente: elaboración propia

Tabla 26. Códigos categorías temáticas pedagogía sistémica

1. CATEGORÍA TEMÁTICA PEDAGOGÍA SISTÉMICA						
LEYES			ACCIONES PS			
PRECEDENCIA	PERTENENCIA	COMPENSACIÓN	RECONOCIMIENTO	AGRADECIMIENTO	ASENTIMIENTO	INCLUSIÓN
PRE	PER	COM	REC	AGR	ASE	IN

Fuente: elaboración propia

Tabla 27. Códigos categorías temáticas escuela inclusiva

1. CATEGORÍA TEMÁTICA ESCUELA INCLUSIVA			
GUÍA CEIN			
PARTICIPACIÓN	VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD	COMUNICACIÓN	LIDERAZGO INCLUSIVO
PA	VDI	CO	LI

Fuente: elaboración propia

Tabla 28. Códigos categorías temáticas escuela rural y categoría emergente

1. CATEGORÍA TEMÁTICA ESCUELA RURAL					EMERGENTE
ESTABILIDAD DE LA PLANTILLA	CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR	TIEMPOS Y ESPACIOS COMPARTIDOS	RECURSOS	DESPOBLACION	CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR
EP	COLAF	TE	RE	DES	COLAF

Fuente: elaboración propia

Tabla 29. Códigos de relaciones

2. RELACIONES							
RELACIONES ENTRE FAMILIAS	RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ALUMNADO	RELACIONES ENTRE ALUMNADO	RELACIONES ENTRE CLAUSTRO	RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y CLAUSTRO	RELACIONES ENTRE CLAUSTRO Y ALUMNADO	RELACIONES ENTRE ESCUELA Y TERRITORIO	RELACION CON UNO MISMO-A
RF	RFA	RA	RC	RFC	RCA	RET	RU

Fuente: elaboración propia

Tabla 30 y 31. Códigos registro de información

3. OBSERVACIÓN								
VIDEO	AUDIOS	FOTOS	DIARIO DE CAMPO					
			DIARIO PERSONAL	NOTAS				
V	AU	FO	DP	AULARIOS	ENTREVISTAS	CLAUSTRO	CONSEJO ESCOLAR	TALLER
				NAU	NE	NCL	NCON	NT

3. OBSERVACIÓN						3. ENTREVISTA	3. CUESTIONARIO
ANÁLISIS DOCUMENTAL						E	CU
REVISTAS DE LA ESCUELA	CIRCULARES	LIBRETAS PERSONALES	PEC	MAIL REFLEXIONES	WHATSAPP		
RV	C	LP	P	R	W		

Fuente: elaboración propia

Tabla 32. Códigos voces

4. VOZ							
ALUMNADO	FAMILIAS	CLAUSTRO	ANTIGUOS MAESTROS	PERSONAL NO DOCENTE	AYUNTAMIENTOS	VECINOS	INVESTIGADORA
VA	VF	VC	VAM	VPND	VAY	VV	VI

Fuente: elaboración propia

No me llegaba a gustar la idea de identificar con un número a las personas participantes, sin embargo, vi que era necesario establecer códigos porque así, a través de las diversas voces era otra forma de triangular los datos. Finalmente, y debido a la cantidad de personas que participaron en la investigación decidí colocar números para identificar diferentes voces y asegurarme de la triangulación.

Necesitaba realizar un mapa general de categorías, la herramienta del "Manual Thinking" me había resultado muy útil hasta el momento, pero necesitaba hojas más grandes, este material se quedaba pequeño para la cantidad de categorías que deseaba conectar. Así que comencé a relacionar todas las categorías para descubrir cómo podría conectarlas de la manera más sencilla posible.

6.7. VALIDACIÓN Y PROCESO DE TRIANGULACIÓN

Tal y como señala Angrosino (2017), se ha intentado seguir, a lo largo de todo el proceso, un control de validez constante. Durante todo el proceso entre el trabajo de campo y el trabajo de despacho he buscado coherencias e incoherencias en el relato de las personas participantes, me aseguraba de obtener diferentes miradas acerca de los sucesos.

Comprobaba si aquellos comentarios o anécdotas coincidían con otros datos. Eso me llevó a buscar nuevas personas participantes por otras vías que pudieran facilitar más información.

Angrosino (2017) nombra tener "una actitud abierta hacia los datos negativos" (p. 97), sin embargo, desde mi punto de vista no me gustaría catalogarlos como tal, quizás podrían ser aquellos datos que me han aportado otra información diferente a los deseos iniciales y algunas expectativas. Dichos datos me hicieron fluir y ampliar mi mirada hacia lo que el trabajo de campo me indicaba, todo ello, me guiaba hacia nuevas búsquedas, hacia nuevos retos o nuevos informantes.

Antes de realizar la salida del campo se realizó una devolución con todo el claustro y una familia. Me dio también certeza de que aquello que yo había podido percibir correspondía con su mirada para saber que había podido realizar una adecuada lectura de los hechos. Más adelante, se pudo realizar una devolución de los resultados con las familias participantes en el taller.

El procedimiento que seguí para la triangulación de los datos nos garantizaba validez, credibilidad y rigor en los resultados. Tomando como referencia a Aguilar y Barroso (2015) nos aseguramos que la triangulación se diera de manera múltiple.

Por un lado, se hizo la triangulación de datos temporal (ya vimos que la información se obtuvo en un tiempo prolongado desde octubre de 2016 hasta enero de 2018). Se observó

el proceso del taller antes, durante y después de su realización, todo ello para asegurarnos que los resultados eran constantes.

También la triangulación espacial nos aseguraba que los datos se iban obteniendo en los diferentes lugares, por ello, la investigación se trató de una etnografía multisituada entre las cinco poblaciones, en cada población también se visitaron diferentes lugares como los aularios, ayuntamientos, tiendas de alimentación, bares y calles.

Por otro lado, la triangulación entre las diferentes voces, no solamente que fueran personas diferentes a través de las cuales se recibió información, sino que pertenecían a grupos diferentes. Recordemos que había voces de personal no docente, de claustro, familias, alumnado, personal de ayuntamiento, vecinos, antiguos maestros y otras personas relacionadas con la escuela rural que conocen el territorio. La investigación no contaba con diferentes investigadores, sin embargo, aunque no se tratase de personal investigador, en más de una ocasión asistí a las fiestas de los pueblos o a realizar excursiones por el entorno acompañada de más amigos que conocen los pueblos o con mi familia. Sí me sirvió para comentar aspectos que observábamos acerca de cómo son las relaciones que se gestan en este territorio.

Como ya vimos en el capítulo dedicado a aspectos metodológicos, pudimos observar que, aunque nos basamos únicamente en el método cualitativo de investigación, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos para recoger información, no solamente se utilizaron una vez esporádica, sino que se utilizaron de manera constante durante todo el trabajo de campo.

Por último y, como toda investigación, este trabajo también será validado por un comité de expertos externos.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



Antes de adentrarse en la lectura de los resultados, es fundamental recordar el contexto en el que nos hallamos para comprender desde esa perspectiva aquello que se desarrolla en él. Es imprescindible vaciarnos de juicios y prejuicios, abrir nuestro corazón para comprender las variadas y diferentes situaciones que se presentan desde los otros.

Detengámonos una vez más para agradecer a todos y todas las protagonistas de esta historia, que han ofrecido sus pensamientos, sus acciones y sus historias personales, para que estos resultados tengan lugar.

Existen varias miradas hacia un mismo suceso, en algunos casos estas perspectivas son tan diversas, que se marca una gran diferencia según desde el punto en el que se mire. No se trata de averiguar quién tiene la razón en determinadas situaciones, sino de rescatar la diversidad de opiniones que conforman el CRA para retratar las realidades que se viven.

A continuación, recordaremos cuál era la hipótesis de partida que nos condujo posteriormente, a las preguntas y a los objetivos de investigación.

La hipótesis que propició la investigación fue: La escuela inclusiva y la pedagogía sistémica se complementan para promover una mejora de la convivencia en la comunidad escolar (claustro-familia-alumnado-personal no docente) y fortalecer vínculos de reconocimiento y dignidad hacia sus territorios.

Para comprobar si la pedagogía sistémica podía favorecer un proceso de transformación que encaminase hacia la escuela inclusiva se realizaron tres preguntas:

P1- ¿Cómo es la convivencia en la escuela (claustro-familias-alumnado-personal no docente) su vínculo con el territorio y qué aspectos se desean mejorar?

P2- ¿Qué sucede durante el desarrollo del taller de formación en pedagogía sistémica y qué transformaciones se evidencian al respecto?

P3- ¿En qué puntos pueden converger el movimiento sistémico y el inclusivo? Relaciones entre pedagogía sistémica y el modelo inclusivo

De estas preguntas surgieron los objetivos siguientes:

O1- Relatar cómo son las relaciones de convivencia en el CRA, cómo son las relaciones del CRA y su entorno y qué desean mejorar de la misma.

O2- Describir las transformaciones que se desarrollan en cuanto a las relaciones personales y grupales que se ponen en marcha mediante el taller de formación en pedagogía sistémica.

O3- Analizar las conexiones que se establecen entre este modelo sistémico y el modelo inclusivo.

A continuación, pasaremos a relatar los resultados relacionados con el primer objetivo. Nos centraremos en describir cómo eran las relaciones de convivencia en la comunidad escolar y qué deseaban mejorar en ella.

Es necesario hacer hincapié en la diversidad existente en cada zona rural, sin embargo, hemos creído conveniente relatar los aspectos que son comunes y solamente cuando sea preciso se concretará el lugar en el que suceden los hechos. Esto es debido a que nuestro interés se centra en el conjunto del CRA y no en sus partes de manera aislada (los cinco aularios, o los cinco municipios), nos ceñiremos en la medida de lo posible, a narrar los sucesos desde una visión amplia como escuela. En algunas ocasiones, será de especial interés focalizar y hacer referencia a aquello que sucede en algún lugar específico. Sin embargo, como nuestro interés no se centra en resaltar ciertos detalles que distingan o visibilicen diferencias del CRA, nos centraremos en los aspectos comunes siempre que sea posible. Por lo tanto, dependiendo de la situación que se detalle, se omitirán los nombres de los pueblos porque preferimos enfocarnos en la unidad del CRA como sistema total y no en las partes, siempre a excepción de momentos puntuales.

Capítulo 7.

DESCRIPCIÓN DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y SU ENTORNO Y MEJORAS QUE SE DESEAN

7.1. INTRODUCCIÓN

Hablar acerca de la convivencia en el CRA nos empuja a hablar de los vínculos que se establecen y cómo son, lo que se convierte en una infinidad de posibilidades. Ahora, tenemos presente que no sólo confluyen las personas que se encuentran físicamente, pues a través de ellas llega a la relación la complejidad que habita en su propio sistema transgeneracional. Describir el continuo de relaciones se convierte en una actividad compleja. Por ello, es recomendable que como lectores, nos podamos colocar unas lentes que permitan una mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional⁷ más profunda hacia todos los sistemas complejos de cada ser humano. Unas lentes que nos puedan acercar a una mirada comprensiva del CRA, a través de las voces y miradas de todas las personas protagonistas de la investigación.

Durante el relato iremos profundizando en las relaciones que se gestan en torno al CRA. Tomaremos en cuenta las categorías del marco teórico referidas a la pedagogía sistémica, la escuela inclusiva y la escuela rural. Después de describir cómo son las relaciones de convivencia, nos adentraremos en las mejoras que se desean en el CRA en el punto 7.3.

Recoger todas las necesidades o mejoras que se deseaban no solamente me servía para conocer el punto de partida en el que se encontraban ambos grupos, sino también para tener presente mis propuestas sin perder los objetivos iniciales del taller.

Presentaremos las necesidades después de la descripción del contexto para una mayor comprensión de las mismas. Sin embargo, el orden cronológico fue al revés, es decir, la investigación comenzó con la demanda del claustro, continuó con la detección de necesidades y por último, nos sumergimos en la comprensión y observación de todas las relaciones en el CRA y en su entorno.

⁷ Recordamos que esta mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional que ya explicamos en el marco teórico de la pedagogía sistémica, también le llamaremos mirada sistémica.

7.2. DESCRIPCIÓN DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y CON SU ENTORNO

Todas las descripciones que veremos se centran en las categorías escogidas previamente y que se recogen en el mapa general que se presenta a continuación. Como el relato se presenta desde los comentarios y observaciones que fueron emergiendo durante el estudio, no se sigue un mismo orden de presentación de categorías en cada apartado. En cada descripción de relaciones nos encontraremos con relatos que hacen mención a diferentes categorías.

En primer lugar, presentaremos la estructura que seguirá el relato de la primera parte de los resultados de la pregunta 1. Dicha estructura se centra en tres escenarios.

Recordamos que desde la pedagogía sistémica el orden de precedencia en la escuela enfocando al alumnado, es en primer lugar sus familias; después, el claustro. Por ello, la estructura seguida para presentar cómo son las relaciones en el CRA sigue ese patrón.

Como se puede apreciar en la siguiente figura (14), el primer capítulo de los resultados se estructura en tres escenarios. El primer escenario se enfocará en las familias y el alumnado, el segundo escenario presentará las relaciones del claustro con las familias y el alumnado y, el tercer escenario mostrará cómo son las relaciones entre todo el conjunto del CRA en el territorio.

Figura 14. Los tres escenarios



Fuente: elaboración propia

7.2.1. ESCENARIO 1 (FAMILIA Y ALUMNADO)

7.2.1.1. RELACIONES ENTRE LAS FAMILIAS

7.2.1.2. RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ALUMNADO

7.2.1.3. RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO

7.2.2 ESCENARIO 2 (CLAUSTRO, FAMILIA Y ALUMNADO)

7.2.2.1. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO

7.2.2.2. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO Y FAMILIA

7.2.2.3. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO Y ALUMNADO

7.2.3 ESCENARIO 3 (EL CRA EN EL TERRITORIO)

7.2.3.1. RELACIONES DEL CRA EN EL TERRITORIO

En segundo lugar, presentamos el mapa general de categorías (figura 15) a fin de dar visibilidad al entramado de las relaciones de convivencia.

En este mapa general se aprecian los tres bloques de categorías temáticas que corresponden a pedagogía sistémica, escuela inclusiva y escuela rural y la categoría emergente. En él se observa qué categorías se vinculan. Es imprescindible mencionar que no se trata de un mapa jerárquico, los tres ejes principales poseen el mismo nivel de relevancia. Se han dispuesto de esta forma para que los enlaces a través de las líneas muestren claridad. Si hubiésemos colocado los tres ejes en un mismo nivel superior conllevaría a confusión y sería complejo visualizar cómo se entrelazan las categorías entre sí. Por lo tanto, hacemos incisión en que para realizar la lectura de dicho mapa es imprescindible tener en cuenta que se trataría de un plano horizontal y no de un plano vertical. Este dato es muy importante tenerlo en cuenta no solo para la lectura de este mapa general de categorías, sino en el resto de mapas que se presenten porque aunque la lectura en plano convierta la imagen en algo jerárquico no se trata de realizar una lectura donde unas categorías estén dentro de otras, los tres puntos se interconectan. Por lo tanto, después de esta explicación observaremos que en ningún momento este mapa quiere decir que las categorías del modelo sistémico o de inclusión estén dentro de escuela rural. Su posición se ha escogido así porque todo sucede en la escuela rural y este contexto influye en cómo se dan las relaciones entre las personas. Las conexiones que se muestran a través de la línea van sin flecha porque ambas quedan interconectadas recíprocamente, se muestra la conexión entre ambas.

Por un lado, se observa en color naranja las categorías que hacen referencia a la escuela rural y su influencia en aquellas otras categorías del marco inclusivo y sistémico.

En color verde se podrá observar las categorías de nuestro estudio que hacen referencia al marco teórico de la pedagogía sistémica. Por un lado, las leyes u órdenes del amor y, por otro lado, las acciones que impulsa la pedagogía sistémica. Observaremos cómo las

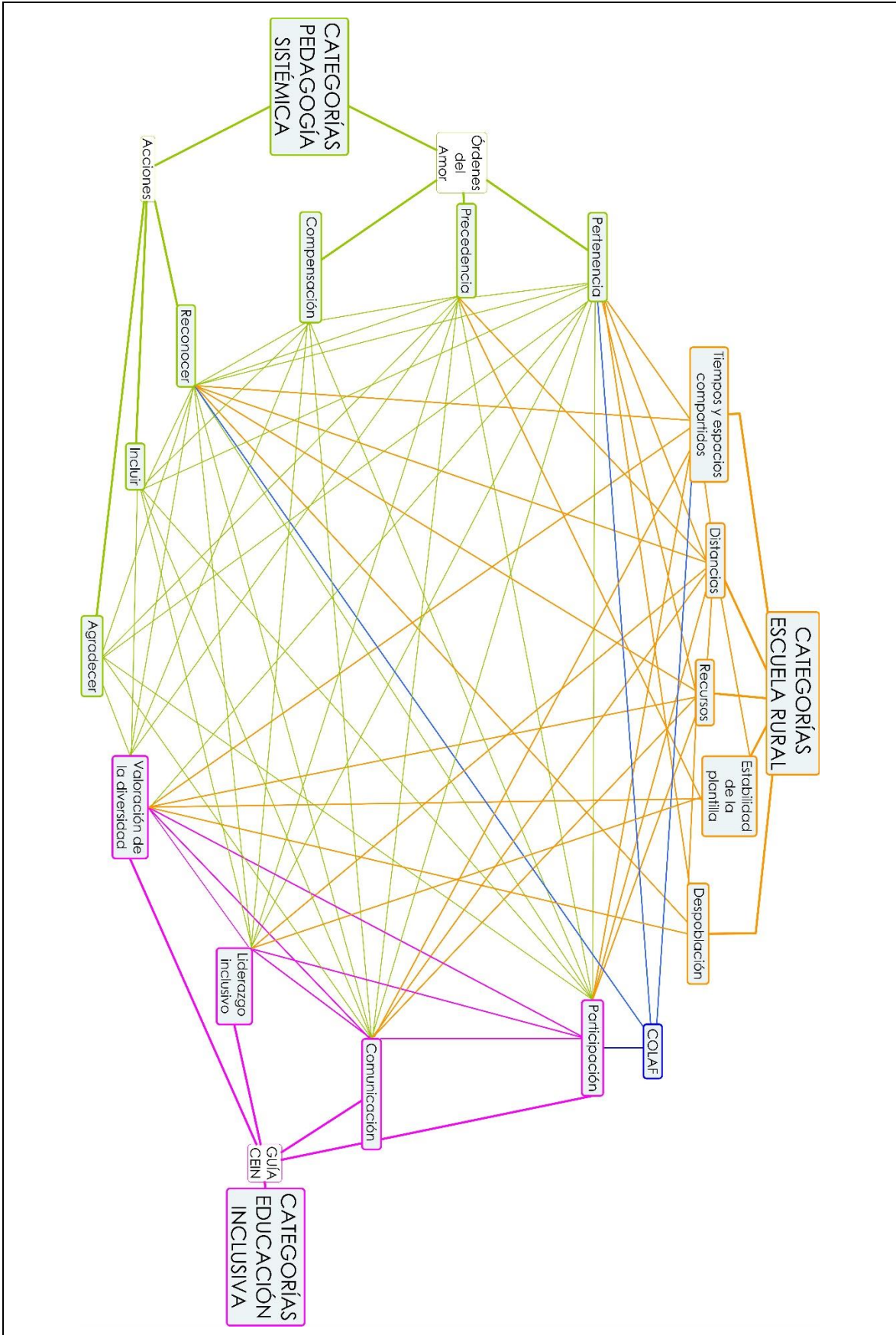
propias categorías del mismo bloque se relacionan entre sí y, cómo lo hacen con el resto de categorías inclusivas siguiendo las líneas verdes.

De color rosa, y puesto que ya han quedado establecidos los enlaces con las otras categorías, se podrá detectar aquellas relaciones que se establecen entre el propio marco inclusivo.

En color azul y abajo se verá la conexión de las categorías con la categoría emergente.

Se observará cómo se van entrelazando las categorías y cómo influyen unas en otras. Debido a la complejidad formada por todo el entramado de relaciones que existen se irán presentando mapas conceptuales para aportar mayor claridad y visibilidad a las diversas conexiones que se establecen entre las categorías. En dichos mapas iremos viendo categorías generales, conectores, datos en vivo o frases literales que explicarán la categoría central. Volvemos a recordar que esta presentación de resultados a través de los mapas no indica jerarquía entre los tres grandes bloques de categorías. La presentación de arriba-abajo simplemente es debido al formato plano y también para seguir el orden del relato.

Figura 15. Relaciones entre las categorías



Fuente: elaboración propia

7.2.1. ESCENARIO 1 (FAMILIA Y ALUMNADO)

7.2.1.1. RELACIONES ENTRE LAS FAMILIAS

La escuela es un espacio de convivencia, la cercanía empuja a aprender a convivir tanto con aquellas personas que se escogen libremente como con las que no, llegándose a convertir en algunos casos en una convivencia “forzada”. En contextos urbanos el número de personas que convive en la escuela es más numeroso comparado con contextos rurales. Por ello, quizás en escuelas más grandes las personas pueden pasar desapercibidas entre la multitud para no relacionarse o siquiera encontrarse. En el contexto rural de nuestra investigación, durante la convivencia diaria, se acentúa la dificultad de escabullirse y pasar desapercibido.

7.2.1.1.1. Factores que intervienen en el sentimiento de pertenencia de las familias

Comenzaremos el relato hablando de la pertenencia al grupo. Entre las familias se observan dos grupos destacados de pertenencia. Por un lado, los grupos de pertenencia que se forman en el mismo aula, es decir, en el mismo pueblo. Por otro lado, el grupo de pertenencia al CRA. Dependiendo del grupo de pertenencia en el que nos hallemos las relaciones varían.

Las relaciones entre las familias del mismo pueblo se ven marcadas por las edades, suelen tener amistad más cercana aquellas que coinciden en edades próximas. Pertenecer al mismo sistema familiar también hace que en ocasiones se unan en el mismo grupo las cuñadas, hermanas... Este hecho de afinidad tan marcada en ciertos grupos hace que se creen otros más pequeños con aquellas familias en las que no se da esta situación, bien porque el grupo de amigas que coincidía en edades ha emigrado a otras poblaciones, o porque otras nuevas han llegado a vivir al pueblo. Por tanto, estos grupos reducidos suelen formarse por aquellas personas que quedan un poco más desubicadas de sus grupos base originales.

Se observa cómo la pertenencia se enlaza a la categoría de inclusión en cuanto a las acogidas a las nuevas familias. Las voces coinciden cuando argumentan que influye el hecho de que las personas que lleguen a vivir al pueblo sean de otras poblaciones, dependiendo de si se trata de personas sociables y amables en cuyo caso tienen mayor acogida. Por el contrario, si son personas que tienden a separarse un poco, “*la grieta se hace más grande*” (P1-PER-VDI-RF-E-VF10) nos comenta una madre. El hecho de que las personas vengan de otras poblaciones hace que se sitúen en punto de mira, se espera de ellas que se adapten socialmente como comenta otra de las madres de otro aula “*uno que se acerque y que participe en todo, va a tener el as de ganar*” (P1-PER-PA-RF-E-VF11). Ser una persona sociable y cercana hace que en el pueblo puedan acogerte de forma diferente cuanto llegas, tal y como lo expresa uno de los padres de la escuela que proviene de otra localidad lejana “*como soy una persona muy abierta, igual ellos se han abierto a mí,*

es recíproco pienso yo" (P1-PER-IN-RF-E-VF1). De la misma forma, se ha comentado que aunque aquellos nuevos vecinos que lleguen sean descendientes de familias que emigraron, si originan ciertos conflictos entre las familias como ha sucedido en algún caso, es difícil que se les acoja en los grupos.

Se observa que se establecen nuevos grupos reducidos entre aquellas personas foráneas que llegan, en ocasiones los propios descendientes, al no tener grupos afines de amistad desde edades infantiles se unen a estos grupos reducidos ya que es más compleja la inclusión en estos en grupos ya establecidos desde la infancia.

Como decíamos, pertenecer a un mismo aula en este contexto donde el número de personas es menor, hace que se conviva de manera muy cercana y que todo lo que suceda quede expuesto a todas las personas que conviven a diario. Aun así, en aquellos casos en los que existen roces entre ciertas familias, estos pueden quedar en el anonimato hacia el exterior, es decir, personas que no convivan allí diariamente pueden desconocer qué sucede entre ellas.

Se han observado tanto conflictos entre familiares, como conflictos entre diferentes familias. Aun así, teniendo en cuenta que para estas familias que conviven en la misma localidad en torno a la escuela y que no son afines, la convivencia se torna forzada, por lo general, las relaciones entre ellas son cordiales cuando colaboran conjuntamente en las actividades propuestas por el aula. Cuando quedan para comer, tomar un café, cenar u otras actividades de fin de semana, suelen recurrir a los grupos establecidos de amistades.

Se observa también cómo el hecho de pertenecer a un grupo viene en ocasiones, empujado por el orden de precedencia que establece ciertas prioridades. Como vimos en el marco teórico, las lealtades invisibles hacia el sistema familiar prevalecen. En algunas situaciones se observa cómo seguir fieles al pasado familiar sigue mostrando la repetición de conflictos cuyo origen pertenece a generaciones anteriores. Pasaremos a ver cómo se relacionan las familias desde este orden.

Por un lado, observamos cómo se refleja el orden de precedencia en algunas familias que descienden del pueblo generación tras generación y, han seguido fieles a sus propios sistemas familiares en cuanto a ciertos conflictos que hubo atrás. Cierta información que se ha ido transmitiendo entre los diversos sistemas familiares ha llegado a repercutir en generaciones actuales. Conocerse de una manera tan profunda debido a la cercanía, ha desencadenado en algunos aulas, conflictos entre el alumnado. Por lo tanto, vemos como aquellos aspectos que preceden y no se llegaron a resolver, siguen permeando en la actualidad.

Se han llegado a destapar temas que pertenecían a los tatarabuelos, bisabuelos o abuelos... dejando en evidencia a algún niño. Como comentan varias y diversas voces *"las cosas vienen de mucho tiempo, igual vienen de años, años y años"* (P1-PRE-RF-E-VF1).

Estos enredos familiares que se siguen arrastrando de años atrás han llegado a repercutir en la escuela en algunos momentos puntuales, no solamente entre alumnado, sino que pueden haber *"encontronazos con alguien cuando hay reuniones familiares"* (P1.-PRE-RF-E-VF11) nos comenta una de las madres de los pueblos más poblados. En ocasiones, estos encuentros entre algunas familias suceden en entornos próximos a sus hijos y resto de alumnado, los cuáles han llegado a escuchar lo que sucede entre sus padres.

Otra de las maneras de captar este orden de precedencia es a través de la voz del alumnado, quiénes comentan que si sus padres están enfadados es más difícil hacer amigos. Esta fidelidad se refleja en los hijos ya que en ocasiones, eligen a los amigos cuyos padres no tienen conflictos con los suyos, argumentando que sería más fácil que sus padres tuvieran a todos de amigos porque así ellos también podrían tener a todos de amigos. Como vemos, las relaciones que se gestan entre las familias, influyen en las relaciones entre el alumnado.

En estos espacios tan pequeños donde se entremezclan de una forma tan intensa las familias, el estado en que se encuentre uno junto con su forma de ser repercute al grupo de una manera visible, pues al ser un grupo reducido, la manera de reaccionar de cada quién, impacta sobre el resto voluntaria o involuntariamente, finalmente se trata de personas muy cercanas y tanto lo que les precede como su propio bagaje personal influye: *"según como está cada uno, hay días que mandas a la mierda a quien menos lo merece"* (P1.-PRE-RF-E-VF11).

Como vemos, en algunas ocasiones, no es necesario un conflicto anterior, sino que, los propios conflictos internos y formas particulares de resolverlos, influyen y salpican al resto de las personas con las que se relacionan. Si estos sucesos tuvieran lugar en entornos con multitud de personas, quizás pasarían desapercibidos, pero cuando el grupo se reduce a unos pocos, estos espacios son escenario visible de todo lo que le sucede a cada quién, tanto individual como grupal. Por ello, personas que están de continuo en los aularios observando y empapándose de lo que sucede, tienen una forma diferente de mirar a la de aquellas personas que no están tan cerca. Desde las propias voces de familias, se hace hincapié en los conflictos y no en lo que también sucede fuera de ellos, esta idea se sigue manteniendo y sirve de alimento, desde mi punto de vista externo como investigadora, puede llegar a contaminar.

Al mismo tiempo que se remarca de manera repetitiva los conflictos que existen entre familias y cómo estos afectan al aula, hay otras voces de antiguos maestros, maestros recién llegados por sustitución y las observaciones de la propia investigadora que coinciden en que, aunque haya comentarios en un tono alto entre familias, y surjan desacuerdos o conflictos que solamente se perciben desde un nivel más íntimo, al mismo tiempo, se percibe cordialidad entre ellas cuando se trata de trabajar codo con codo en actividades escolares. Añado un comentario extraído de mi diario personal, en este

momento me encontraba en una de las actividades que cada aulario realizaba individualmente, en esta ocasión estaba en Barracas.

“Una niña de 3 años se agarra a los brazos de otra madre, ambas (la madre de la niña y la que ahora la sostiene en brazos) discutieron en tono alto hace poco en la puerta de la escuela. Sin embargo, lo que ahora observo es que también entre todas cuidan a sus hijos. Lo observo mientras veo cómo están colaborando las madres, cómo se tocan, cómo hablan, las bromas, se ríen. Ahora, una madre ha reñido a un niño que no es su hijo por algo que no se debería hacer al colgar los hilos para la traca. Me ha parecido como una tribu, tengo sensación de confianza a pesar de los conflictos existentes”. (P1-CON-RF-DP-VI)

Con este comentario no se pretende anular la visibilidad de ciertos roces existentes, sucedan estos en una misma familia o entre diversas. El comentario nos sirve para señalar que también existe una relación cordial, pues tanto mis observaciones como las de otras voces diversas inciden en que las familias tienen un trato cordial y amable cuando se trata de colaborar conjuntamente en las actividades del aulario.

Por lo tanto, en aquellas poblaciones en las que existe algún roce entre familias y dependiendo del día, puede suceder que esta fricción se muestre delante de otras personas, o que quede reservada únicamente a espacios más íntimos. En relación a lo que pudiera pasar en una escuela más grande en la que se pueden formar grupos de afinidades y evitar ciertas conversaciones o a ciertas personas, aquí en la escuela rural se está forzado en mayor medida, a convivir. Por ello, señalan la dificultad que conlleva lidiar con ciertas asperezas que surgen en el día a día.

Hemos ido observando cómo la pertenencia, la inclusión y la precedencia quedan ligadas al contexto de la escuela rural. Las relaciones entre las familias se ven influenciadas por las distancias que existen tanto de cercanía en un mismo aulario, como de lejanía entre los diferentes pueblos, por la despoblación y los tiempos y espacios compartidos que se reducen a las entradas y salidas del alumnado en la puerta de cada aulario, por las reuniones familiares, por las “convivencias” y actividades extraescolares.

Antes de continuar hacemos un inciso para detallar a qué se refieren en el CRA con “convivencias”. Para promover la convivencia entre los cinco aularios, se realizan encuentros conjuntos. Estas jornadas o actividades se llaman convivencias, son realizadas con el propósito de estar unidos, compartir y aprender a convivir. Para el alumnado las convivencias son un encuentro para pasárselo bien y reunirse con el alumnado de los otros pueblos... En algunas asisten y participan las familias. Veremos más adelante cómo y en cuáles de ellas participan éstas. Las convivencias conjuntas con las familias suelen ser tres: el festival de Navidad, el cual este año es el segundo año consecutivo que se realiza de manera colectiva entre todo el alumnado del CRA. El carnaval y la clausura del curso. Otras

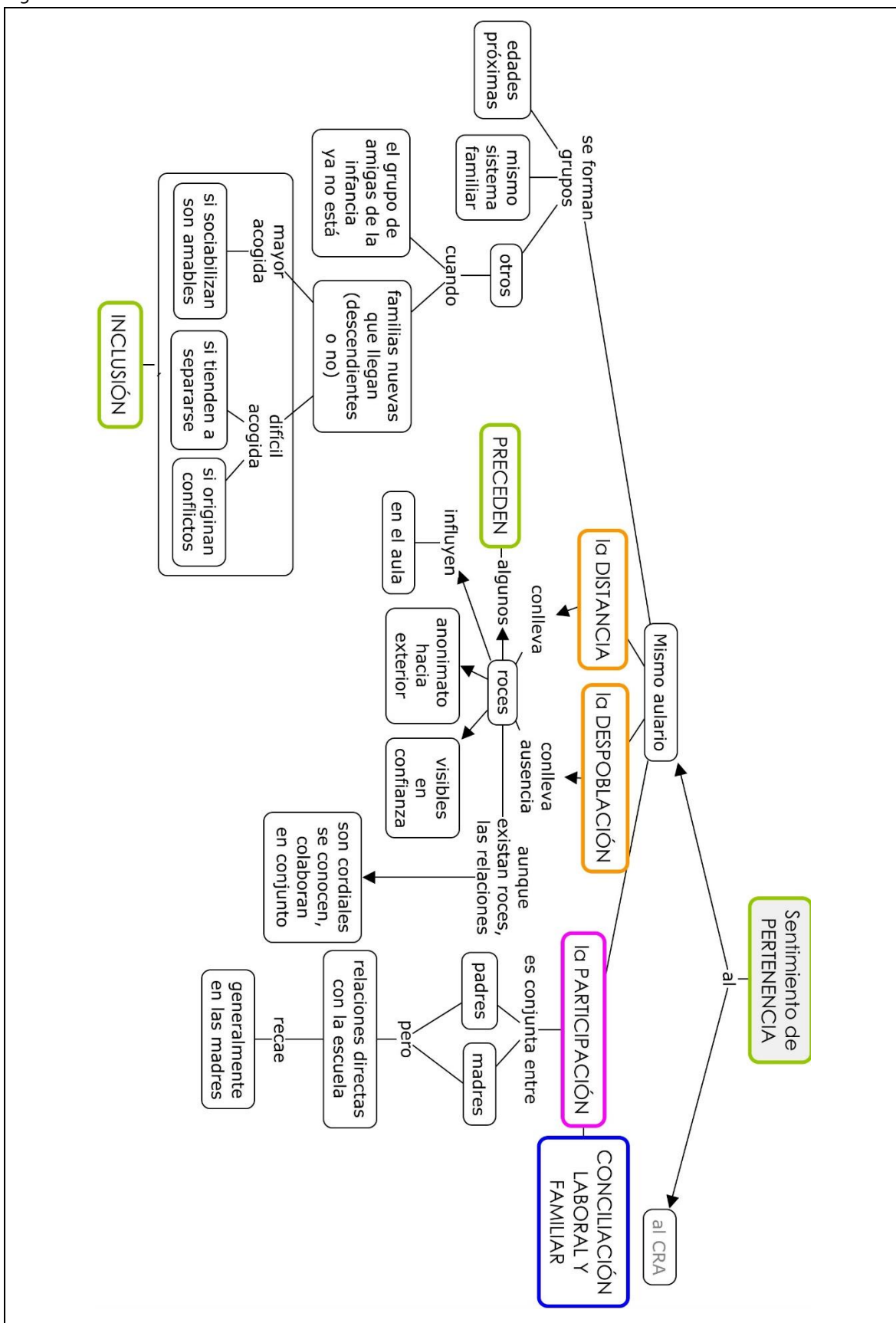
convivencias son las excursiones y alguna otra actividad esporádica que surja. A medida que avance la lectura se podrá construir la idea global de cómo es su funcionamiento y como se percibe esta desde diferentes miradas.

Siguiendo con el hilo de las relaciones entre las familias, la despoblación hace que en algunos aularios formados por cuatro familias como en el caso de Torás (dos familias de Torás y dos familias de origen latinoamericano), las diferencias de opiniones que puede haber se pueden comentar de una manera más sencilla. Al haber menos familias existe una posibilidad mayor de llegar a acuerdos fácilmente, sin embargo *“es una lástima ser tan poquitos”* (P1-DES-D-RF-E-VF3) comenta una madre del aulario de Torás.

Se encuentra un vínculo entre el sentimiento de pertenencia y la participación. Como vimos en el contexto, por lo general el padre trabaja fuera de casa. En cuanto a las madres, hay quienes trabajan fuera de casa y quienes trabajan en el hogar. Sin embargo, suelen ser más las madres las que se acercan a la escuela a diario relacionándose más entre ellas. *“A lo mejor es más cosa de mujeres (...) más de madres. Tú solo tienes que ver a los chiquillos, ¡ya te pasará ya!, que los chiquillos tiran hacia las madres”* (P1-PA-RF-E-VF6), comenta uno de los padres acerca del sentimiento de pertenencia al aulario y su participación en este. También se observa en algunos casos cómo ambos progenitores se turnan según su disponibilidad, para asistir a reuniones familiares. En otras ocasiones son los abuelos quienes acompañan a sus nietos en las entradas o salidas de la escuela o asisten a alguna reunión debido a que ambos padres están trabajando fuera.

Podríamos observar cómo la pertenencia al CRA se afianza en la medida que más se participa en él y, cómo la conciliación laboral y familiar influye en la participación del centro.

Figura 16. Relación entre familias PER



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las relaciones entre las familias en cuestión de pertenencia al CRA se encuentran dos bloques, las que se conocen y las que no se conocen. Por un lado, algunas familias sí conocen al resto de las familias que pertenecen al CRA. Las conocen por motivos como pueden ser: que coincidieran de jóvenes en el instituto o en fiestas de los pueblos por ser de edades similares, que una persona de un pueblo se haya casado con otra del pueblo cercano o que coincidan en la actualidad en las actividades extraescolares de sus hijos.

Las actividades extraescolares que el alumnado realiza en otros pueblos o en la banda local de música en el caso de Bejís, se convierte en motivo de socialización para las familias. Que los hijos pertenezcan a la banda o al mismo equipo de fútbol hace que las familias se vinculen y organicen para el desarrollo de dichas actividades. Se organizan tanto entre semana como los fines de semana en el caso que tengan eventos en otras localidades. Por lo tanto, estas actividades se convierten en un punto importante de convivencia donde las familias que pertenecen al CRA estrechan sus vínculos. Compartir estos tiempos y espacios fuera de la escuela genera ciertos lazos de confianza entre familias tanto del mismo pueblo como de otros aularios, empujando al acercamiento de aquellas que antes no se conocían.

Por otro lado, existen aquellas que no conocen a todas las familias que pertenecen al CRA, como expresa una madre de la siguiente manera: *"hay algunos que no conozco ni las caras, no tenemos trato"* (P1-PER-RF-E-VF8).

Uno de los motivos por el que se deduce que no hay un sentimiento general de pertenencia al CRA, es porque al ser cinco aularios no conviven diariamente, por lo tanto, no comparten tiempos y espacios para conocerse. Una de las maestras lo define de la siguiente manera: *"al ser también cinco aularios, los padres tampoco tienen una convivencia real entre ellos, porque los padres de aquí pues a los de Barracas no sé si los conocen mucho"* (P1-PER-RF-E-VC5).

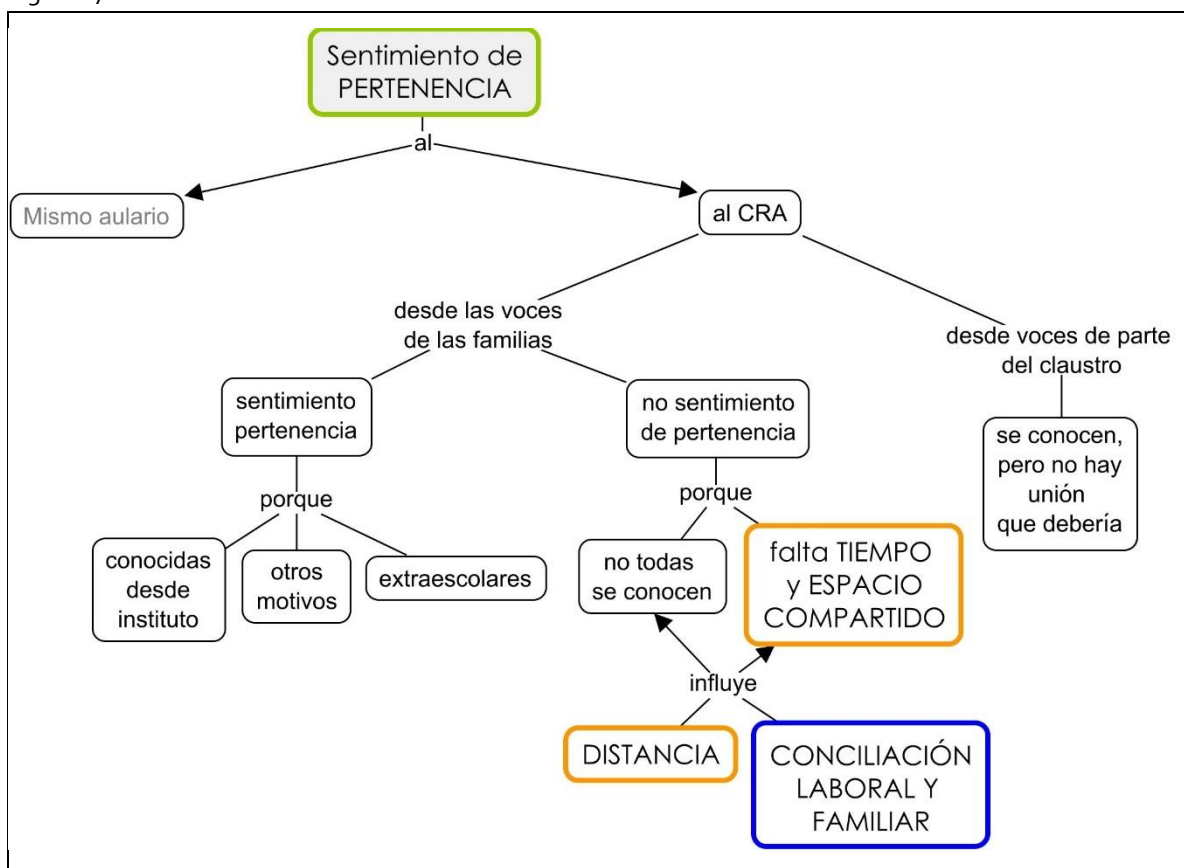
Las actividades que convoca el claustro como las llamadas convivencias de Navidad, carnaval, fin de curso o alguna esporádica que se da durante el curso escolar junto a las familias, sirven para crear un espacio común de convivencia. Sin embargo, algunas familias comentan que al no realizarse ninguna actividad específica para los padres, en las convivencias únicamente se aglutinan sin establecer en muchos casos, vínculos entre las familias de los diferentes aularios. Durante estos encuentros es cuando se aprecian aquellas familias que se conocen y entablan diferentes conversaciones con familias de otros aularios y las que apenas se relacionan. Sea cual sea la situación, cada familia se suele relacionar más con las de su propio aulario. Otras familias resultan ser totalmente desconocidas creando incertidumbre de si son familias o nuevos maestros. Puede suceder que en estas actividades en las que se empuja a la convivencia conjunta del CRA, haya algunas familias que prefieran guardar ciertas distancias si no conocen a las familias de otros aularios.

Por lo tanto, la distancia entre aularios, los horarios que se establecen para las convivencias ya que dificultan la conciliación familiar y laboral, y la ausencia de actividades destinadas a que las familias se conozcan influyen en la carencia de sentimiento de pertenencia al CRA.

Sin embargo, desde diversas voces del claustro existe un discurso diferente, desde su perspectiva se refleja que las familias *“sí se conocen, lo que pasa que no tienen la unión que deberían de tener”* (P1-PER-RF-E-VC7)

Marian afirma en diferentes ocasiones que conociéndose las familias, no entiende cómo no existe un AMPA común entre ellas. Por este y otros comentarios similares que realiza y que iremos viendo a lo largo de los resultados, se desea una transformación en la mejora de relaciones entre las familias, como veremos más adelante en las necesidades.

Figura 17. Relación entre familias PER 2



Fuente: elaboración propia

7.2.1.1.2. La comunicación entre las familias

En cuanto a la comunicación que se establece entre las familias decir que esta abarca diferentes aspectos. Por un lado, se observa que las actividades extraescolares se convierten en un punto de convergencia. Son varias familias del CRA que coinciden como consecuencia de las actividades extraescolares que escogen sus hijos. A raíz de estos encuentros, algunas familias del mismo municipio se coordinan en el transporte, deciden

organizarse conjuntamente para realizar los viajes necesarios y llevarles a las extraescolares sin necesidad de que asistan todas las familias por separado, algunas de ellas se turnan. Estas actividades fomentan la comunicación entre las familias del mismo pueblo. Por otro lado, las familias que coinciden y esperan a que finalicen las extraescolares, aprovechan para entablar conversaciones, por lo que nuevas amistades van surgiendo a raíz de dichos encuentros. Son las actividades extraescolares las que tienen mayor peso en cuanto a comunicación entre familias de diferentes pueblos, de forma que cuando se realizan las actividades de convivencia del CRA algunas familias ya se conocen y existe una cercanía entre ellas, aunque como vimos, después, cada una regresa a sus grupos de aula.

En estos tiempos y espacios en los que coinciden aprovechan para intercambiar opiniones sobre el CRA y dialogan acerca de las actividades similares y diferentes que realizan entre los aularios. Suele llamar la atención de las familias cuando por ejemplo, en un aula se ha decidido celebrar Halloween y en otro se ha preferido celebrar la Castañera. En ocasiones, se realizan comparaciones y de ahí viene a que una de las necesidades sea la de realizar actividades a la par, es decir, que todos los aularios vayan en la misma dirección y realicen los mismos eventos. Esta fluidez en la comunicación se establece en mayor medida en esos tiempos y espacios compartidos fuera del horario lectivo.

Durante las convivencias que se promueven para todo el CRA, como la de Navidad, carnaval o fin de curso, argumentan que no tienen tiempo para relacionarse entre sí con otros aularios. Llegan con el tiempo justo después de trabajar y comer para poder cambiar a sus hijos con la ropa adecuada y ver el festival.

En ocasiones, es complejo coordinarse con familias de todo el CRA para coincidir en las convivencias. Una de las causas es debida a los diferentes horarios laborales de las familias ya que en casos, ni los horarios coinciden entre sí, ni con los de la escuela. Por ello, las actividades extraescolares se convierten en un puente comunicativo para las familias que viven en diferentes pueblos del CRA.

Las familias que pertenecen a un mismo aula se comunican también en el pueblo, en la puerta del aula durante las entradas y salidas del alumnado o en reuniones. Además de la vía oral, en el mismo aula suelen utilizar los grupos de whatsapp en los que se intercambian información.

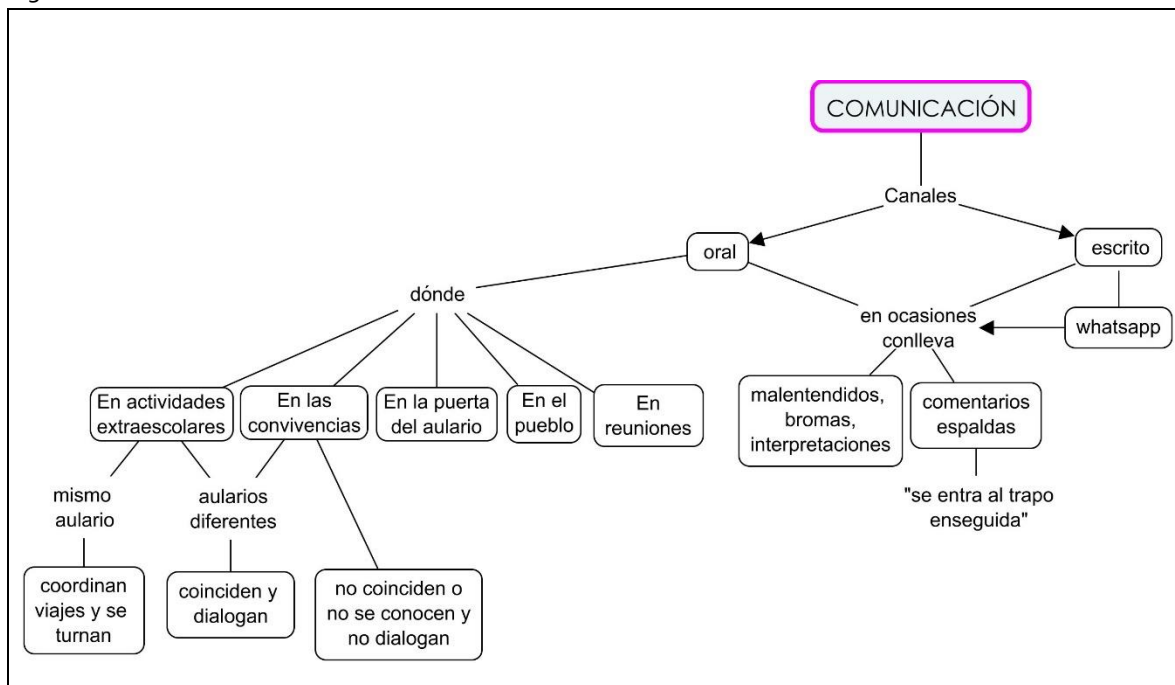
Pueden darse casos en los que la comunicación falla debido a una falta de información u organización previa. En algunas ocasiones, ha sucedido que la información se ha perdido entre la vía oral y el whatsapp, lo que ha llegado a provocar en algún momento puntual algún enfado porque algunas familias no han recibido cierta información a través del grupo o no la han recibido tal y como era en un inicio. Como comenta uno de los padres *“sí la gente habláramos más y nos comunicáramos más no habría los problemas que hay”* (P1-CO-

RF-E-VF1). Por lo general, cuando la escuela da la información, las familias quedan y se organizan para desarrollar las actividades que les corresponda. Sin embargo, en ocasiones puntuales ha faltado coordinación entre las familias para llegar a acuerdos conjuntos, como por ejemplo asegurarse de que todos los disfraces son iguales tal y como se especificó o si se trata de elementos para la falla, asegurarse de que no hay repeticiones.

En otras ocasiones, se cae en interpretaciones que pueden darse a través del whatsapp ya que se desconoce la entonación con la que se está hablando. Quizás estas interpretaciones son generadas por chismes que no se llegan a contrastar para averiguar de qué se trata, lo que puede producir comentarios a las espaldas. Resulta complejo comprobar si lo que uno habla coincide con lo que el receptor entiende, como lo expresa en este sentido el comentario de una madre de la escuela:

"Yo pienso que se entra al trapo enseguida, pienso que juzgamos a todo el mundo, lo primero que te dicen, sin saber a lo mejor lo que está pasando esa persona, y sin haber escuchado a la otra parte, ya estás juzgando. Yo hablo por mí misma, a mí me sabe muy mal ser así y yo digo: ¿por qué juzgo?, ¡yo no sé lo que le estará pasando! Y ya estás ahí metiendo mal. Pienso que no nos aseguramos". (P1-CO-RF-E-VF11)

Figura 18. Relación entre familias CO



Fuente: elaboración propia

Se encuentra diversidad en cuanto a las formas diferentes de comunicación que emplean las familias para resolver ciertas cuestiones escolares, sobre todo en aquellas situaciones delicadas que hayan tenido lugar a raíz de un conflicto. Se pueden encontrar por lo general,

tres formas diferenciadas: algunas familias prefieren mantener silencio respecto a algunos sucesos y dejar un tiempo para que se solucione o ver hacia dónde se va desencadenando antes de actuar, otras prefieren realizar ciertos comentarios de manera discreta para averiguar ciertamente qué sucede y resolverlo de manera íntima y otro grupo prefiere realizar escritos formales para dar a conocer la situación del aulario a todo el CRA. Desde el punto de vista de algunas familias no es necesario estar en una posición de defensiva ni ataque, aunque se reconoce que sucede no sólo en relación a la escuela, sino en la sociedad en general. La preferencia por ciertas formas de comunicarse y que derivan en diferentes actuaciones, propicia que las familias encuentren grupos afines a los que aproximarse para compartir cierta información y alejarse de otros con los que no comulgan tanto. Se observa cómo la comunicación influye en la creación de pequeños grupos de pertenencia a los que son afines. Aun así, al tratarse de aularios pequeños la cercanía hace que todas colaboren conjuntamente cuando es necesario, pues todas se hablan con todas existan los roces que existan y a pesar de la dificultad que eso conlleva.

Encontramos vinculación entre la comunicación y cuestiones de diversidad cultural, pues en cuanto a las formas de comunicación empleadas, se observa que estas pueden resultar rudas para alguien de fuera que no esté familiarizado con el contexto pudiéndole resultar alarmante. Por ello, es imprescindible recordar la descripción del contexto que nos sitúa en qué lugar nos hallamos, esto nos permitirá seguir leyendo desde una mirada alejada de nuestra vivencia que pueda penetrar en otras experiencias de vida muy diferentes.

En muchas ocasiones, las acciones que se desarrollan demuestran algo diferente a lo que resulta la comunicación. En esta comarca, se pueden emplear palabras que resultan mal sonantes y groseras. Al mismo tiempo, las personas que realizan dichos comentarios pueden ser las primeras en mostrar gestos de apoyo y cooperación en lo que sea necesario pasando por encima de sus propias expresiones. Al igual que puede haber personas que se comuniquen de forma cercana y amistosa y después, sus acciones sean contrarias. También existen otras familias que utilizan etiquetas despectivas y sus acciones tienden a la indiferencia y van en comunión con sus formas de expresión. Sea como sea, la apariencia en estos contextos puede coincidir o no con las acciones que habitan detrás de cada persona.

"(...) putos moros, mi marido es el primero que puso etiqueta, y en general también, a mí me sabe muy muy muy mal, y más en un niño. Pienso que los maridos más que nosotras, son más... machistas, más racistas, más de todo. Yo en casa sí que lo he oído a mis hijos también, muy a mi pesar pero sí". (P1-CO-ETI-RF-E-VF11)

En el caso de una familia musulmana en la que es el hombre quién habla español, se comenta que la comunicación se establece con este para ofrecer ayuda en las actividades que sean necesarias, como por ejemplo los disfraces. Saben que la madre trabaja muchas horas fuera de casa y en este caso, es el padre el que mayor participación tiene en

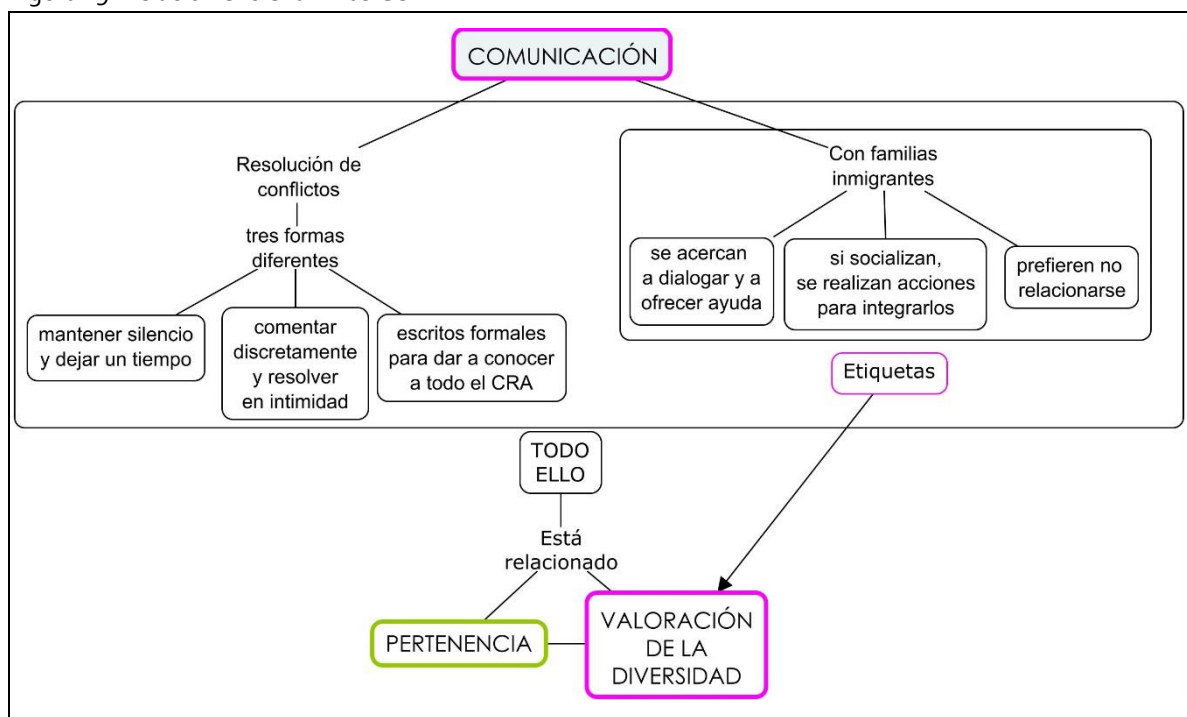
actividades escolares, las madres valoran que el hombre se acerque a participar, reconocen que participa más que otros maridos y más que algunas madres.

Por ello, creo conveniente remarcar que su forma de hablar en ocasiones, tiene poco que ver con sus acciones ya que estas resultan ser más integradoras que su lenguaje. En diversas situaciones cotidianas y también en las entrevistas, la palabra *moro* sale a relucir de una forma que refleja la normalidad con la que se utiliza, sin embargo, el argumento que se establece a través de ella puede dirigirse a los momentos de encuentro que se comparten entre las diversas familias y a los diálogos que se establecen entre unos y otros. Por ello, hay que tener en cuenta que algunas familias se expresan de determinada forma y las acciones que se realizan, reflejan la apertura de compartir y el respeto.

Aparece también la diversidad en torno a la decisión de cómo relacionarse entre las familias con diferencia cultural o económica. Existen algunas personas que no desean relacionarse o intentan evitar la relación con otras personas inmigrantes o que presenten dificultades económicas. Por el contrario, otras se acercan a dialogar y a ofrecer su ayuda y, otras sólo desean acercarse si las nuevas familias son respetuosas, socializan y realizan acciones para integrarse en el pueblo. Hay quienes remarcan que las personas inmigrantes están muy sobreprotegidas y hay otras que no les parece bien que no se hagan a las costumbres del pueblo.

En esta diversidad que se halla en la forma de pensar, hablar y actuar de cada quién, resulta complejo para la persona emigrante penetrar en estos contextos. Sin embargo, se observa que cuando las personas que llegan a vivir al pueblo, sean de este país o de otros, socializan y realizan acciones para integrarse en las dinámicas del pueblo, se tiene una mayor cabida, acogida y lugar de pertenencia, aunque imposible llegar a considerarse y que lo consideren como originario. Incluso aquellos que se han trasladado a vivir de pueblos cercanos pueden recibir algún comentario aludiendo a que no son de allí, cosa que como vimos en el contexto es característico de algunas personas de la comarca. En todos estos pueblos del Alto Palancia puede suceder que alguien recuerde tu linaje y raíces autóctonas para recordar si eres o no eres originario del lugar.

Figura 19. Relación entre familias CO 2



Fuente: elaboración propia

Se observa cómo estas tres categorías, comunicación, pertenencia y valoración de la diversidad, quedan ligadas en los aspectos mencionados. Aun así, a continuación, pasaremos a relatar centrándonos en la valoración de la diversidad entre las familias.

7.2.1.1.3. Valoración de la diversidad entre las familias

En las dinámicas cotidianas del día a día entre familias, se aprecia cómo entre algunas se suele hacer mayor hincapié en la colaboración e implicación en las actividades que se proponen y en la socialización, más que en el hecho de ser inmigrantes. Han pasado por el pueblo familias inmigrantes que han estado muy relacionadas con otras familias lugareñas, han compartido espacios y tiempos de diálogo tanto en el parque como en sus casas. También se comenta que otras familias inmigrantes que se han asentado por algún periodo de tiempo no se han relacionado y han permanecido más distantes. Algunas familias comentan que siguen manteniendo relaciones de amistad con algunas madres árabes que se marcharon a vivir a Segorbe y de vez en cuando se reúnen porque tanto los niños como ellas hicieron mucha amistad.

Como ha aflorado en diversos comentarios, la educación la perciben en la forma de hablar y de comportarse, comentan que igual que hay personas en el pueblo que vocean en lugar de hablar, llegan inmigrantes que sus costumbres y valores también les hacen ser más educados o menos.

En todo el CRA hay cinco familias inmigrantes llegadas de otros países y otras cuatro o cinco que provienen de otras ciudades españolas, la diversidad de la que se habla se centra

en aspectos como los mencionados sobre educación. Cuando se preguntó al claustro por la diversidad que observaban entre las familias, se pudo apreciar dos grupos de opiniones diversas. Por un lado, un sector percibe un alto grado de diversidad entre las familias del CRA, expresan que comprenden la diversidad desde el carácter de cada quién, sus costumbres, creencias, funcionamiento de cada familia, sus valores, nivel de estudios y educación, las diferentes formas de comunicar y actuar de cada quién, maneras de socializarse, diversidad que habita en cada sistema familiar, diversidad cultural o económica, política y laboral. Por otro lado, otras opiniones se centran en que al tratarse de un entorno próximo, con menos habitantes, no se dan los mismos casos de diversidad que en grandes ciudades, este sector opina que no existe una diversidad que llame la atención.

Por lo tanto, algunas personas que llevan más tiempo trabajando en este contexto, resaltan la existencia de la diversidad que hemos nombrado argumentando que al tratarse de un CRA se ha de lidiar con familias muy diversas entre sí. Sin embargo, otros maestros y maestras que vienen de ciudades u otros contextos rurales más grandes no resaltan la diversidad existente, comentan que existe poca diversidad entre las familias, como queda reflejado en el siguiente comentario.

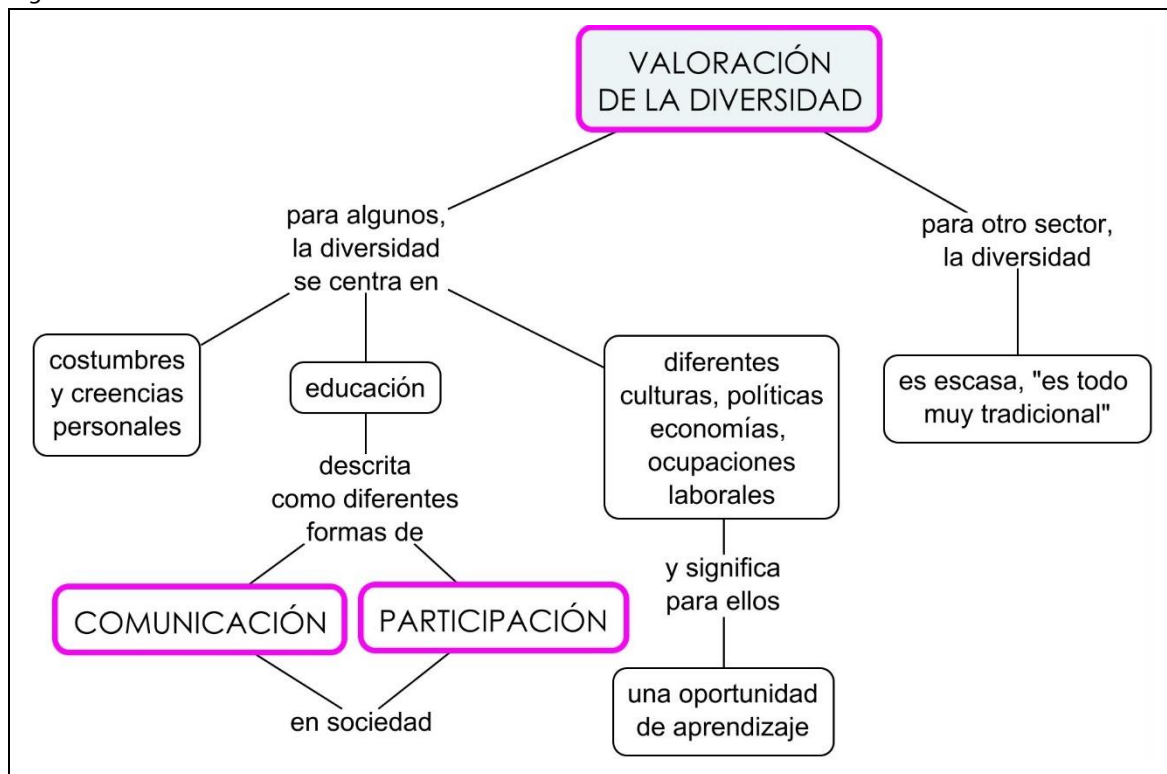
"Son pueblos muy pequeños, muy tradicionales, es que no hay nada que se salga de lo normal al final en estos pueblos. Sí que hay padres divorciaos que es el extra digamos. Tampoco padres que se han arrejuntao o estas cositas, el patrón es el mismo, pero porque son pueblos que digamos son muy, muy tradicionales, muy básico, ¡lo de toda la vida! entonces tampoco hay matrimonios homosexuales por ejemplo, monoparentales... es que no. Es que al final es hombre-mujer y según el caso pues solo uno de los dos por el tema del divorcio, el patrón es el que conocen y es el que hay". (P1-VDI-RF-E-VC14)

Algunas familias hacen hincapié en la oportunidad que se tiene de convivir con familias diversas con las que se pueden aprender otras costumbres y valores. Se enfatiza la importancia que tiene convivir con diferentes culturas para que sus hijos fortalezcan la empatía. El siguiente comentario lo realiza uno de los padres de la escuela, compara momentos que se viven en la actualidad con otros momentos de la historia de España en las que la inmigración ha estado presente de diferentes formas.

"Hombre, tener una persona así de otra cultura para los chiquillos, (...) al fin y al cabo es para aprender de ellos, que tú tienes que aprender de una cultura que no sabes. Y ellos al revés, pienso yo ¡eh! Sí, lo veo como un aprendizaje para ellos, es verdad. Es que antiguamente ibas a escuela y estábamos los cuatro o cinco del pueblo que te digo yo, y no salías. Yo me acuerdo que no veías a nadie, pero moricos y negricos nunca jamás había. Ahora hay a patás (...) Es que es normal la gente se

busca la vida. (...) Y cuando la guerra y eso, ¡pues anda que no se fue gente!''. (P1-VDI-RF-E-VF6)

Figura 20. Relación entre familias VDI



Fuente: elaboración propia

7.2.1.2. RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ALUMNADO

7.2.1.2.1. Orden de precedencia entre familia y alumnado

Como vimos, en cuanto a los órdenes de precedencia ciertos comportamientos que se observan entre las familias llegan a reproducirse en el aula manifestándose conductas similares entre el alumnado. Cada hijo sigue fiel a su sistema familiar ya sea consciente o inconscientemente. Se observa que el alumnado es leal a sus padres tanto si estos tienden a ayudar a otras familias sea cual sea su condición, como si son familias que no desean aproximarse a otras debido a su condición social, económica, cultural o por otros motivos. En el aula todo confluye y las conductas que se reproducen tienden a tener precedencia en los valores de la propia familia que se transmiten. Como se mostró anteriormente, la comunicación puede resultar en ocasiones un tanto ruda y al mismo tiempo, las acciones pueden encaminarse a la ayuda y a la colaboración. Este patrón suele repetirse en el alumnado, para éste preceden los valores de sus familias como veremos a continuación en algunos ejemplos. Se observa cómo pueden reproducir comentarios que escuchan. Estos hechos muestran la precedencia y lealtad que sigue el alumnado hacia su sistema familiar.

Como ejemplo a estos valores que preceden de la familia un padre nos comenta que otra familia de la escuela pasó una situación difícil. El padre nos comenta cómo explicaban a sus hijos la posible tristeza que tendría esta compañera de clase y cómo ellos observaron que estos comentarios en casa fomentaron la relación en el aula. Nos comenta lo que decía a su hija: *“Ayúdale en todo, ¡eh! Tú si ves que necesita..., tú juega... ¿sabes? Para ayudarle, y desde entonces mi hija le dice: ¿juegas conmigo?”* (PRE-RFA-E-VF6).

La precedencia también se ha observado cuando en el sistema familiar del alumnado han sucedido algunas situaciones difíciles. Estas situaciones complejas pueden ser debidas a conflictos internos de la unidad familiar o pueden ser causadas por conflictos entre diferentes familias. Los conflictos internos en la unidad familiar pueden propiciar que en ocasiones los progenitores no acompañen a sus hijos en algunas tareas escolares. En estos casos el alumnado se haya más olvidadizo o ausente, olvidando sus libros, tareas, pierden con mayor facilidad el hilo de la clase o no traen los permisos para excursiones u otras actividades. Es un ejemplo de lo que puede suceder cuando la familia atraviesa situaciones difíciles internas. Cuando los progenitores dejan de estar presentes en los momentos de convivencia con sus hijos, esta conducta puede reflejarse en el aula de la misma manera, en forma de ausencia.

Lo mismo se ha observado en situaciones de conflictos sucedidos entre familias. El alumnado lo ha reflejado en la escuela de una u otra forma, lo que sucede en el sistema familiar tiene una gran repercusión en el aula. Algunas de estas conductas se describen como una actitud más dispersa como vimos, en otras situaciones se observan conductas más agitadas que intentan llamar la atención de las maestras. Estas acciones pueden desencadenar en la desconexión, pues lo que sucede entre familia y alumnado repercute en el alumnado en el aula.

Por otro lado, en la escuela también se reflejan las familias que realizan actividades conjuntas durante el fin de semana. Hay familias que aprovecha para realizar actividades de convivencia fomentando el vínculo hacia la familia más extensa y hay familias que también aprovechan para convivir realizando actividades con otras familias. El profesorado afirma que estas actividades aumentan la calidad en la relación entre el alumnado y su familia y al mismo tiempo, entre el alumnado y entre las familias.

Es importante tener en cuenta la fidelidad que muestra el alumnado hacia su familia. Como vamos observando se reproducen tanto las conductas que distorsionan, causan conflicto y rechazo, como aquellas que se prestan a la ayuda y colaboración. A través del siguiente comentario realizado por una maestra se observará cómo el alumnado da prioridad a los valores de su propia familia, sea de manera consciente o inconsciente. Lo que también representa una pertenencia al propio sistema familiar. Comenta un caso en el que dos familias tenían sus diferencias por temas que les precedían en su historia

familiar, a la maestra le llamaba la atención cómo estos conflictos de antaño se seguían reproduciendo y mostrando en el aula a través de los niños.

“Lo que ven en casa se repite en la escuela y eso es así. Lo que aprenden en casa se lleva al colegio y a veces tú intentas que esto no suceda, pero eso es muy difícil, eso es muy difícil porque ellos... mmm. Es verdad que la maestra tiene su autoridad moral ¿vale? Pero en realidad lo que los niños saben y aprenden es lo que ven en casa. (...) A lo mejor tú estás ahí dando una charla con el alumnado pero luego realmente salen por la puerta y continúan con lo mismo, con el mismo conflicto, es muy difícil porque eso no viene de los nenes. He tenido verdaderos conflictos, niños que se les ha hecho daño”. (P1-PRE-RFA-E-VC5)

Existen ciertas diferencias entre las familias y estas también quedan reflejadas en sus hijos. Algunos de ellos argumentan que preferirían que sus familias se llevaran bien. Por un lado, señalan que de esta forma no tendrían problemas entre compañeros y podrían jugar con todos. Por el otro lado, les inquieta cuando sus padres tienen algún tipo de problema con otras familias. A continuación, se puede observar cómo lo expresan dos alumnos en las entrevistas. Este primer párrafo es un discurso completo de uno de los alumnos.

“Si las madres están enfadadas es más difícil tener amigos porque la madre dice: - No vayas con no sé quién, no vayas con no sé quién (voz aguda) Entonces, si la madre tiene a todos de amigos, puedes tener a todos de amigos, si ellos quieren también. Si los padres se conocen y se hacen amigos, ellos también pueden juntarse y seguir jugando. (...) Yo no quiero que mi familia se meta en problemas entonces por eso, quiero que se lleven bien”. (P1-PRE-RFA-E-VA4)

Este otro párrafo es un diálogo entre el niño y la entrevistadora.

“Aurora: ¿Qué opinas de que tus padres se relacionen con los padres de otros amigos?

Rafa: Pues... que opino... pues bien porque así se hacen amigos, comen juntos, hacen lazos de esos (sonrisa) (...). Hacemos una cena, nos juntamos con ellos...”. (P1-PRE-RFA-E-VA2)

Por otra parte, también se observa cómo las relaciones entre el alumnado influyen en las relaciones entre las familias. En el ejemplo que comentamos a continuación se puede apreciar cómo uno de los padres se posiciona en defensa de su hijo, se aprecia la precedencia del sistema propio. Para contextualizar el caso añadiremos que se trata de un alumno corpulento que en ciertas ocasiones causa ciertos conflictos entre el alumnado. Lo que aquí nos llama la atención es que el padre se ha enfrentado a algunas familias yéndoles a buscar a sus casas una por una. Algunas madres comentan que les ha llegado a intimidar. Este miedo y conflicto generado entre las familias ha ocasionado que algunas de ellas, para protegerse y mantenerse al margen prefieran que sus hijos no se relacionen con este

alumno. Aquí observamos cómo una maestra realiza un comentario al respecto. En este caso concreto dicho alumno había golpeado a otro. A través de estas palabras y situándonos en el caso en concreto de cómo son las relaciones en esta aula se pueden apreciar dos observaciones. Por un lado, la precedencia de este alumno hacia lo que le dice su padre que haga. Por otro lado, nos podemos hacer una idea de cómo la relación que se gesta entre el alumnado interfiere en la relación entre las familias y viceversa.

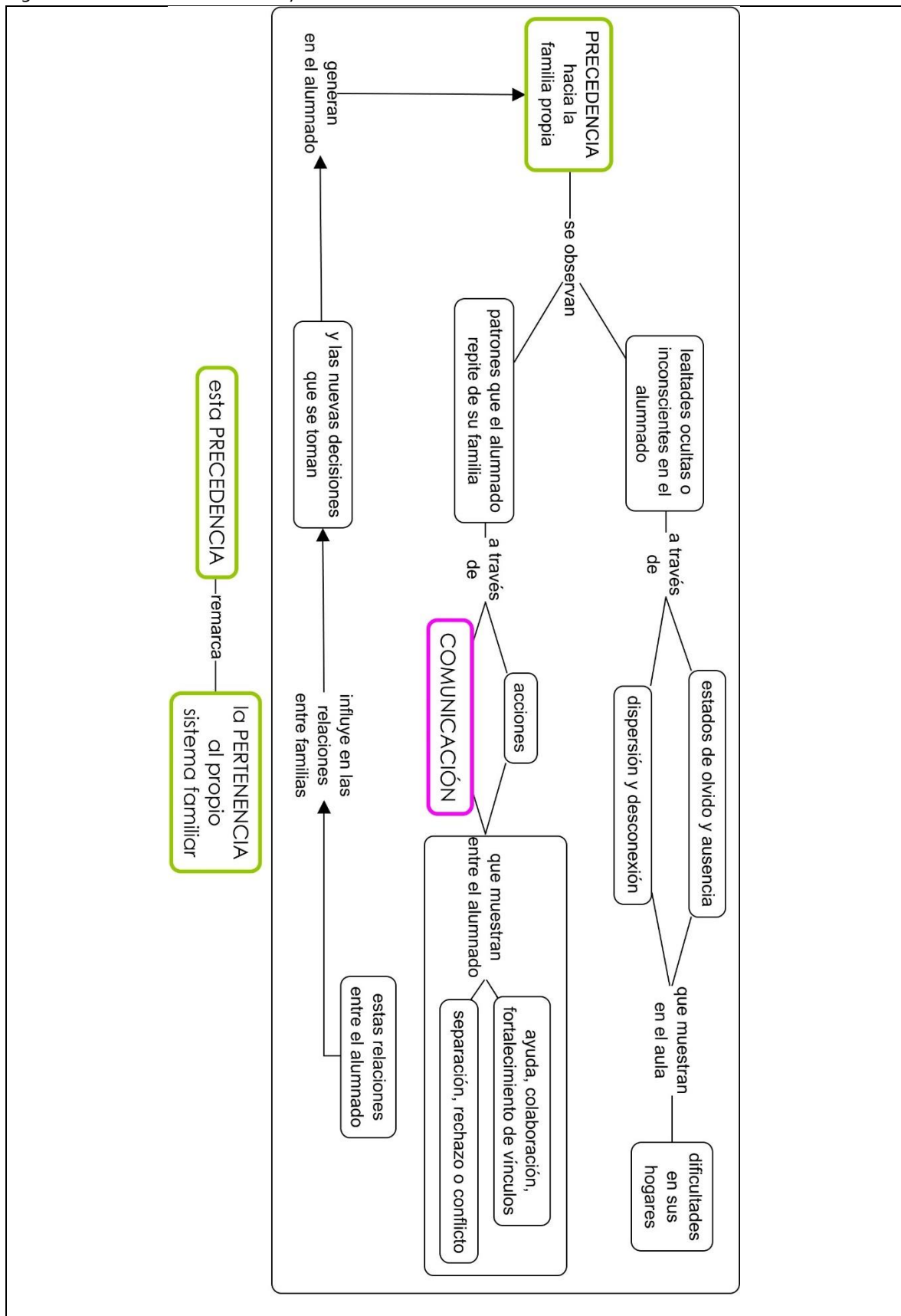
"(...) el padre siempre piensa que su hijo va a ser super discriminado, que su hijo tal, que su hijo cual y le ha enseñado que en la vida si te pegan tú has de pegar dos veces más fuerte, no se ha de dialogar, se ha de pegar dos veces más fuerte entonces... pues él lo ve lo más normal del mundo, o sea ve bien lo que hizo su hijo".
(P1-PRE-RFA-E-VC2)

Se observa cómo la familia es clave en la transmisión de valores, pues estos valores y educación que se transmite en casa baña la escuela. El alumnado siente una lealtad hacia su familia, lo que esta dice o hace tiene una repercusión profunda en las relaciones que se establecen más allá del hogar.

Podríamos enlazar esta precedencia que el alumnado establece de manera inconsciente hacia su familia con el lugar de precedencia que ocupa cada miembro de la familia en el hogar.

La conversación con uno de los vecinos de edad avanzada, abuelo, también nos puede servir para observar esta unión existente entre las categorías desde otra mirada. Solía utilizar la palabra padres y hablaba en masculino pero dialogando con él me comentó que se refería a ambos padres. Mientras conversábamos puntualizaba que algunos progenitores pasan demasiado tiempo fuera de casa trabajando y no tanto con sus hijos. El vecino expresaba su necesidad de que fueran ambos progenitores quienes eduquen y estén más tiempo con sus hijos en lugar de que el alumnado pase tanto tiempo con otras personas. Incidía al mismo tiempo, en la necesidad de establecer el sentimiento de pertenencia a la familia y de precedencia al hacer hincapié en que los padres han de reclamar ser respetados. *"El padre ha de ser figura de respeto, no que le tengan miedo, pero sí un respeto, porque una casa sin padre va como barco a la deriva"* (PRE-RFA-E-VV3).

Figura 21. Relación entre familias y alumnado PRE



Fuente: elaboración propia

7.2.1.2.2. Reconocimiento a las funciones como padres-madres

Podemos apreciar cómo el orden de precedencia que los progenitores tienen en cuanto a la educación de sus hijos está completamente vinculado con el reconocimiento hacia las funciones que ejercen los padres. Diferentes voces argumentan en torno a la necesidad que existe de que los padres ocupen su lugar y no dejen el peso de la responsabilidad en terceros como los abuelos o la escuela.

Sin embargo, a las propias familias les cuesta en determinados momentos valorarse y reconocerse a sí mismas por su dedicación, trabajo y entrega en sus funciones como padres. Diversas familias piensan de sí mismas que se equivocan y que no saben si lo estarán haciendo adecuadamente. Sucede también que a veces desde el alumnado no se aprecia el reconocimiento hacia sus propias familias. Como veremos a continuación, el reconocimiento de las propias funciones como padres se entrelaza con la compensación, pues valoran las acciones entre dar y recibir como parte del reconocimiento.

A través del siguiente comentario podemos observar cómo una madre expresa sus inquietudes personales acerca de la crianza. Son inquietudes que se han ido repitiendo de manera muy similar en diversas familias. Se observa una compensación desde la figura de padres-hijos, los padres dan y los hijos reciben, sin embargo, se busca la compensación a través de los valores y de un sentimiento de reconocimiento que les indique a sí mismos que como padres están actuando de manera adecuada, pues en ocasiones aparecen ciertas dudas y con ellas la necesidad de cerciorarse de que lo están haciendo correctamente:

"(...) yo me noto estresada, sobre todo con el segundo, que es un cambio importante porque el primero ya lo tienes criado, pero ya llega el segundo, que lo has decidido claro, y ya son dos. Ya empiezan a pelear entre ellos, ya llegas cansada. Un poco me noto últimamente que intento relajarme, pero salto, grito... Igual hago esto, que les doy besos, que les digo te quiero, y luego te sientes mal en el sentido de ¡jolín si son buenos chicos!, si lo normal es lo que hacen. Pero que te chuleen un poco, sobre todo el mayor, pues te sabe muy mal, porque inviertes mucho tiempo en ellos, porque todo el tiempo que te queda lo inviertes en ellos, entonces pues que encima luego no lo valoren... ¡Que yo tampoco he valorado a mis padres!, también es normal, necesitas una madurez y crecer para verlo. Pero bueno, por lo menos que se den cuenta, pues ponerte un poco seria y decir: ¡Oye!, que te llevamos aquí, que vamos contigo, que estamos aquí con los deberes... Hay momentos de crispación y yo qué sé, nos gusta estar encima de ellos en el sentido de que cuando sean más mayorcicos, o empiecen a la adolescencia pues que tengan un respeto por la gente, a sus padres...

Entonces, a lo mejor somos un poco estrictos en ese sentido, que no los dejamos sueltos, porque nos da un poco de miedo. Porque si no ellos enseguida se agarran

a lo bueno y ya no los puedes bajar. Tanto mi marido como yo intentamos hacerlo lo mejor posible, pero están los momentos esos de nerviosismo y de crispación. Pues eso, que intenten valorar las cosas buenas con respecto a los demás, hacia su gente. A veces tienen demasiado, y les damos todo, por eso a veces también quizás no valoran lo que cuesta". (P1-COM-REC-RFA-E-VF10)

Este reconocimiento hacia la dedicación y el esfuerzo que realizan las familias en la educación hacia sus hijos se percibe y se manifiesta desde la escuela de diversas maneras. Hay maestros que reconocen el esfuerzo y dedicación de las familias, otra parte del claustro considera que determinadas familias deberían invertir mayor tiempo de calidad con sus hijos e involucrarse más en la educación. Señalan que en estos casos concretos que se detectan, estas familias deberían realizar un seguimiento acerca de aquello que hacen durante el día en la escuela, revisarles la agenda para cerciorarse de que hacen las tareas pendientes, llegar puntuales a clase y, asegurarse que traen el almuerzo y la ropa adecuada para cuando hace demasiado frío...

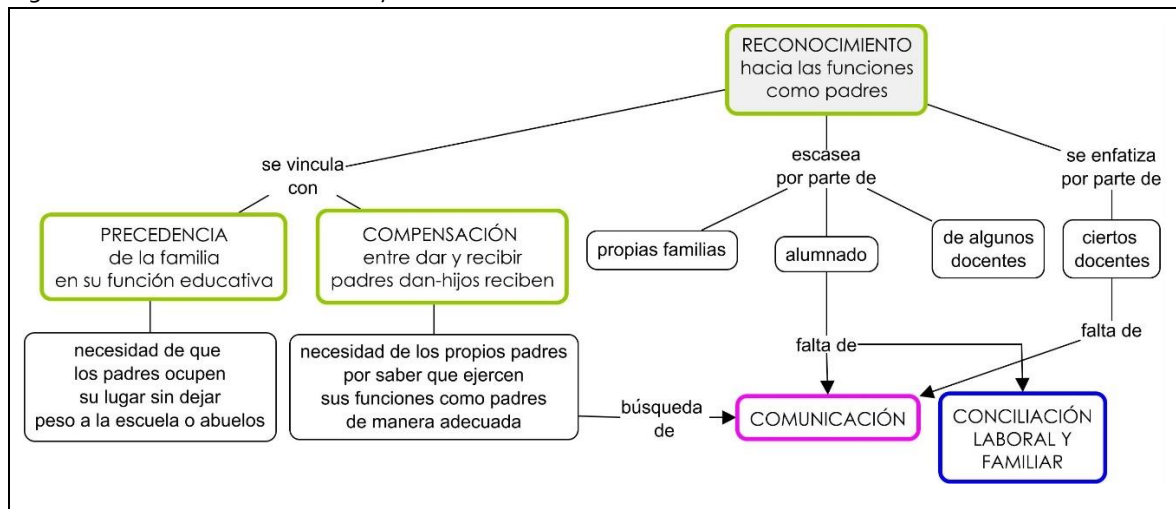
Al mismo tiempo, otros maestros se centran en reconocer el esfuerzo que realizan otras familias para que sus hijos estén lo mejor posible. Algunas de las maestras visibilizan este reconocimiento a determinadas familias monoparentales que además, presentan dificultades familiares.

"Él ha hecho de todo en el Ayuntamiento. Necesita ayuda para manejarse con los tres y hace todo lo que puede y más. Su hermana se ha trasladado a Torás y ella les ayuda. Tiene muchas ganas de que sus hijos estén bien". (P1-REC-RFA-E-VC5)

El reconocimiento de las funciones también está vinculado a la ausencia de comunicación, pues aunque haya docentes y alumnado que reconozcan las funciones de los padres no lo suelen verbalizar salvo en alguna excepción concreta. Los padres comentan que buscan el reconocimiento a través de ciertas compensaciones llegadas desde acciones de sus hijos, o a través de alguna forma de comunicación que les permita asegurarse que están realizando sus funciones de la mejor manera posible.

Es interesante rescatar que desde el alumnado se reivindica a las familias algunos aspectos que están relacionados con la comunicación y la conciliación laboral y familiar. Queda reflejado desde sus voces que les gustaría que les escuchasen más en sus casas, que les explicasen el porqué de ciertos castigos y que sus padres no trabajasen tanto fuera de casa para hacer más actividades juntos.

Figura 22. Relación entre familias y alumnado REC



Fuente: elaboración propia

7.2.1.2.3. Influencia de la valoración de la diversidad entre familias y alumnado

Trasladando el foco de atención a la valoración de la diversidad en estas relaciones, se observa el vínculo existente entre esta categoría y las de precedencia y pertenencia.

Vimos como ciertas características y peculiaridades que preceden en hechos históricos se han ido trasladando generación tras generación y algunas de estas diferencias entre familias se han llegado a manifestar en el aula a través del alumnado. Se observa que la diversidad que existe entre las familias tanto a nivel de valores educativos, nivel socio económico y cultural baña el aula a través del alumnado y como vimos, se repiten en el alumnado ciertos hechos que están relacionados con la diversidad entre familias.

“Ha habido temporadas en que las familias son diferentes, por ejemplo, el año pasado, había familias que estaban en una situación precaria digamos, y otras familias que... estaban en mejor nivel y eso acusaba en cuanto a cierta actitud entre el alumnado. Hemos ido intentando enderezar estas situaciones”. (P1-VDI-RFA-E-VC5)

“Muchos niños lo han visto en su casa, que se les han inculcado desde pequeños, conversaciones de sus padres y todo... hay niños que aquí lo han pasado mal en el colegio cuando han venido niños de fuera”. (P1-VDI-RFA-E-VPND1)

“Hay familias que se autoexcluyen de la convivencia con el resto de familias porque se creen que son mejores que otras y esas familias pues luego se reproducen en el colegio, en el alumno que es el que machaca o discrimina a otros por sentirse diferente y mejor”. (P1-VDI-RFA-E-VC3)

Igual que hay situaciones en las que las diferencias son señaladas, hay otras situaciones en las que la diversidad existente puede pasar desapercibida cuando el alumnado juega entre

sí sin marcar diferencias y cuando las familias participan en la escuela de manera conjunta y conviven con otras familias diversas. Tanto maestros como familias observan situaciones en las que las acciones suceden de manera espontánea y todos juegan con todos al igual que las familias colaboran todas con todas cuando es necesario. Hecho que no esconde las pequeñas diferencias que existen, pero sí se observa la reproducción de patrones entre familia y alumnado que muestra que cuando se ha de realizar alguna actividad conjunta se convive de manera cordial.

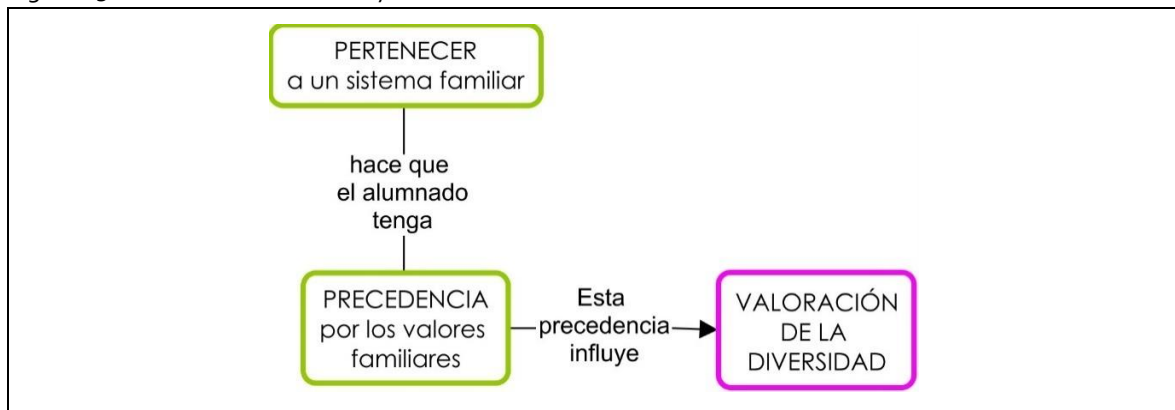
Por otro lado, hay familias que fomentan la valoración de la diversidad desde sus casas. Entendiendo ésta desde un sentido cultural, social, emocional... pues como ya vimos antes, hay familias que dialogan con sus hijos acerca de los momentos complicados que una familia puede atravesar. Se convierten en situaciones difíciles y muy diferentes a las que uno vive y cuando la familia acompaña desde casa este proceso, se transmite en el alumnado ciertos valores que disminuyen las diferencias en el aula. Se observa la relación entre aquellas familias que fomentan valores de convivencia en la diversidad y el alumnado que reproduce dichos patrones en el aula. Hay alumnado cuyos padres opinan de manera similar a la siguiente cita. Se transmiten ciertos pensamientos de padres a hijos y estos juegan sin detenerse a observar la diversidad existente.

“Yo soy más de apoyar a la gente, no soy nada de esto de: este es musulmán y no le hablo, mis hijos no dejen que jueguen con él. No. A mí me parece bien que jueguen, no sé, y si necesitan ayuda yo ayudo y eso. Si vienen a la escuela me da igual que sean pobres, que ricos, que sean negritos, me da igual”. (P1-VDI-RFA-E-VF11)

Como vimos en otro apartado, en estos pueblos se convive de una manera más cercana. La diversidad que podemos hallar en este contexto se enlaza con el sentimiento de pertenencia del alumnado hacia sus respectivas familias y puede causar desavenencias. El alumnado juega entre sí tanto dentro como fuera del aula por lo que en muchas ocasiones diferentes conflictos que puedan surgir en el aula se trasladan a las calles y viceversa, ciertos conflictos que surgen en las calles y en sus familias se trasladan al aula. Lo comenta de la siguiente manera una antigua maestra que trabajó en el centro años atrás.

“En general buenas relaciones, el inconveniente que veía, en lo que se reflejaba dentro del aula, es que también como son pueblos pequeñitos y hay mucha relación entre las familias, incluso la mayoría son primos hermanos, eso repercutía negativamente en el aula, porque claro, tanta confianza que se tenían... porque no es lo mismo que tengas un aula con unos alumnos y que fuera no se ven, a que estén juntos dentro del aula y prácticamente el resto de día también estén juntos, entonces muchas veces los problemas de fuera se trasladaban al aula. Comentarios de tipo familiar también repercutían, por ejemplo: tu mamá le ha dicho a mi papá que nunca viene a comer a casa de la abuela”. (P1-D-RFA-E-VAM1)

Figura 23. Relación entre familias y alumnado VDI



Fuente: elaboración propia

7.2.1.3. RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO

7.2.1.3.1. Las convivencias como punto clave para fortalecer sentimientos de pertenencia

El alumnado de un mismo aulario se conoce, en ocasiones juegan juntos y en ocasiones, a quienes van a primaria les gusta cuidar de los de infantil. Suelen identificarse como grupo de pertenencia a sus propios aularios, pues el aulario les sirve como una identificación al pueblo, es donde viven, donde pasan la mayor parte del tiempo y les gusta que su localidad se valore también como las otras, es algo común y necesario que sientan más arraigo a su pueblo, aunque comprenden la idea de pertenecer al CRA y que son todos uno.

Todas las voces coinciden en que el alumnado del CRA se conoce, aun así el alumnado recalca que no se conocen todos, como comenta uno de los niños:

“Hay algunos que no se conocen tanto, es lo que te digo. Nos conocemos mejor los de primaria y los de infantil, o sea los de primaria por ejemplo de Barracas no conocen tanto a los de infantil de Teresa o a los de Bejís” (P1-PER-RA-E-VA5).

Varios de ellos de diferentes aularios proponen que les gustaría conocerse más con quienes apenas conocen y saber los nombres de otros que no conocen.

Las convivencias son un punto de encuentro para compartir tiempos y espacios entre los cinco aularios, se mezclan, juegan, hablan, sin embargo, existen grupos más reducidos que buscan estar cerca de quienes pertenecen a su mismo aulario porque no conocen a los de los otros pueblos y pueden retraerse. Entonces, se puede observar como entre unos existe una relación cercana, desean encontrarse, se buscan para compartir juegos y divertirse con más niños, y como otros no se conocen entre sí y no saben sus nombres. En ocasiones se ha observado alumnado de diferentes aularios hablar y jugar juntos pero después cuando han llegado al gran grupo se han colocado cerca de sus compañeros de aulario, desde mi

interpretación resulta como si tuvieran que ser fieles a su grupo, como un clan, o a su "manada" como la llaman algunos. Una maestra lo detalla de la siguiente manera:

"Las convivencias a veces son difíciles para mí porque mira se pone el grupo de Barracas por un lado, el de Bejís por otro, se empiezan a insultar... luego los de Torás por un rincón que no me vea nadie porque se sienten que son menos número y se van retrayendo. Entonces ahí hay mucho trabajo por hacer". (P1-PER-IN-RA-E-VC₃)

La apuesta por las convivencias es un paso para que el alumnado de los cinco aularios se conozca y se sienta incluido en una misma zona rural. A nivel sistémico las convivencias actúan como la suma de las partes, por ello, esta maestra insiste en que queda mucho por trabajar, mientras tanto, se reconoce ese primer empuje desde afuera. Existen diferentes miradas hacia las convivencias, para ello hay que saber que antes no se efectuaban apenas estos eventos, poco a poco se ha ido aumentando el número de encuentros lo que ha facilitado que vaya aumentando un mayor sentimiento de pertenencia al CRA entre el alumnado. De todas formas el alumnado propone actividades de conocerse entre sí para saber más sobre sus compañeros. Mencionan también que cuando llegan niños nuevos a otros aularios no se conocen y les gustaría presentarse para conocerse.

Aunque busquen al alumnado de su mismo aulario para estar cerca de ellos en el instante de almorzar, comer u otros motivos, al alumnado le gusta las convivencias porque al ser más niños es más divertido, estas suponen un acercamiento hacia todo el CRA y también hacia sus compañeros de aulario. Uno de los niños del aulario de Barracas que como vimos es uno junto con Bejís, con mayor número de alumnos comenta lo siguiente: *"puedes jugar a más cosas, porque por ejemplo si solo estamos mi hermana, y yo y mi primo en un colegio no se puede hacer nada"* (P1-IN-DES-RA-E-VA₄) lo que muestra que no solo ellos se divierten más, sino que empatiza con que hay otros pueblos con menor número de alumnado y también para ellos puede ser bueno juntarse con más niños y niñas para poder jugar y conocerse.

Otro punto de enlace que otorga pertenencia al CRA es la revista trimestral que realizan entre todos los aularios, en ella pueden observar parte de las actividades que realizan sus compañeros en cada uno de los pueblos. A través de ella también les llega a las familias información acerca de quiénes son otros amigos y amigas de sus hijas que pertenecen a otros aularios.

Vivir en estos pueblos y asistir a la escuela rural hace que todos en un mismo aulario se conozcan y creen un vínculo de pertenencia. Comparten muchos momentos en las calles, en la escuela, en actividades extraescolares y algunos incluso comparten los fines de semana con actividades familiares. Las distancias cercanas que existen en el pueblo facilitan que el alumnado conviva por tiempos prolongados más allá del horario escolar

juntándose por rangos aproximados de edades, pues es extraño que quiénes son de primaria busquen a los de infantil y viceversa.

Cuando asisten a otras localidades cercanas a actividades extraescolares se unen con otros compañeros, no solo del resto de aulas del CRA, sino que conocen a alumnado de otras localidades con las que probablemente coincidan cuando vayan al instituto, pues compartir tiempos y espacios con alumnado de los pueblos aledaños favorece la ampliación del círculo de amistades.

Confluir en un ambiente rural hace que la escuela para el alumnado se convierta en un lugar de ambiente familiar lo que fortalece lazos entre el alumnado, por supuesto que la cercanía también conlleva ciertas discusiones, conflictos y rápidas reconciliaciones. Aun así, como comentan diferentes voces, es necesario atender los conflictos que surjan entre ellos.

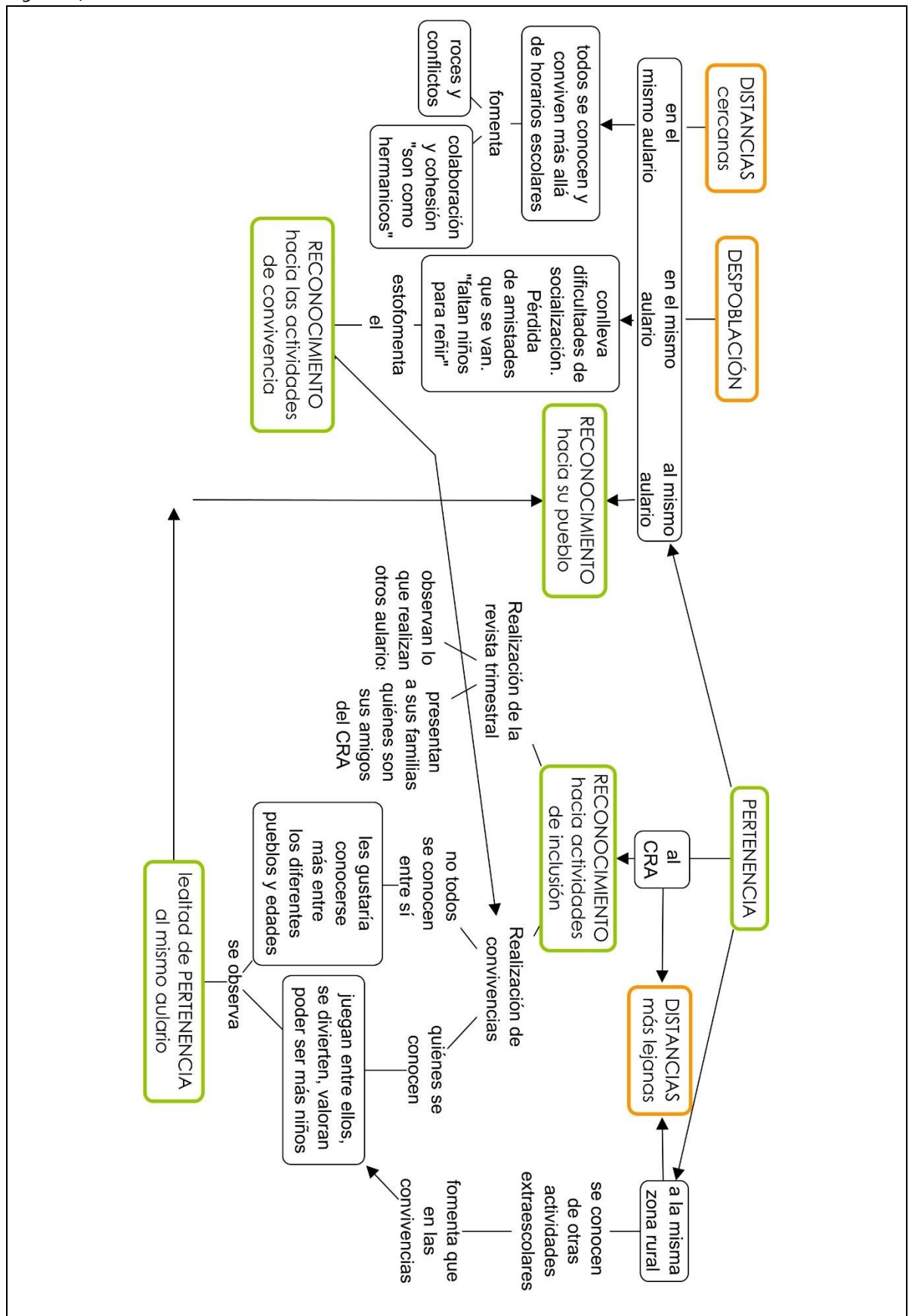
Otra de las dificultades de la escuela rural y sobre todo la que se observa en aquellos pueblos donde hay 4 o 5 niños por aula es la socialización, como expresa una madre: *"faltan niños para reñir"* (P1-DES-RA-E-VF3). El número reducido de alumnado puede presentarse como un inconveniente cuando este limita la socialización ya que disminuye el número de conflictos, lo que dificulta el aprendizaje de búsqueda de soluciones con sus iguales.

Otro de los aspectos de la despoblación es que para quiénes se quedan en el pueblo es una pérdida de amistad que consideran o consideraban valiosa, han remarcado en diversas ocasiones cómo no han vuelto a ver a niños y niñas que antes venían al aula.

Al mismo tiempo, una de las características del CRA que se considera uno de los principales aspectos que enfatiza su identidad, es que conviven niños y niñas de diferentes edades en una misma aula lo que es valorado por diversas voces de familias para que puedan tanto aprender otros contenidos de alumnado más mayor como repasar otro de alumnado menor. El hecho de que haya niños y niñas de diferentes edades fomenta la colaboración y cooperación porque entre ellos se ayudan lo que favorece la relación entre ellos y promueve la cohesión del grupo. Como comenta uno de los alumnos en cuestión a temas de diversidad *"no vamos a ser todos clones porque si no qué aburrido"* (P1-VDI-RA-VA2).

Se puede observar en la calle cómo juegan al fútbol niños de 6 años con niños de 12 y por lo tanto aprenden formas de hablar conjuntas que quizás corresponden a niños más mayores, pueden suceder ciertos roces pero finalmente son todos amigos y entre ellos se auto protegen como decía uno de los padres *"son como hermanicos"* (P1-PER-RA-VF6).

Figura 24. Relación entre alumnado PER-DES-DIS



Fuente: elaboración propia

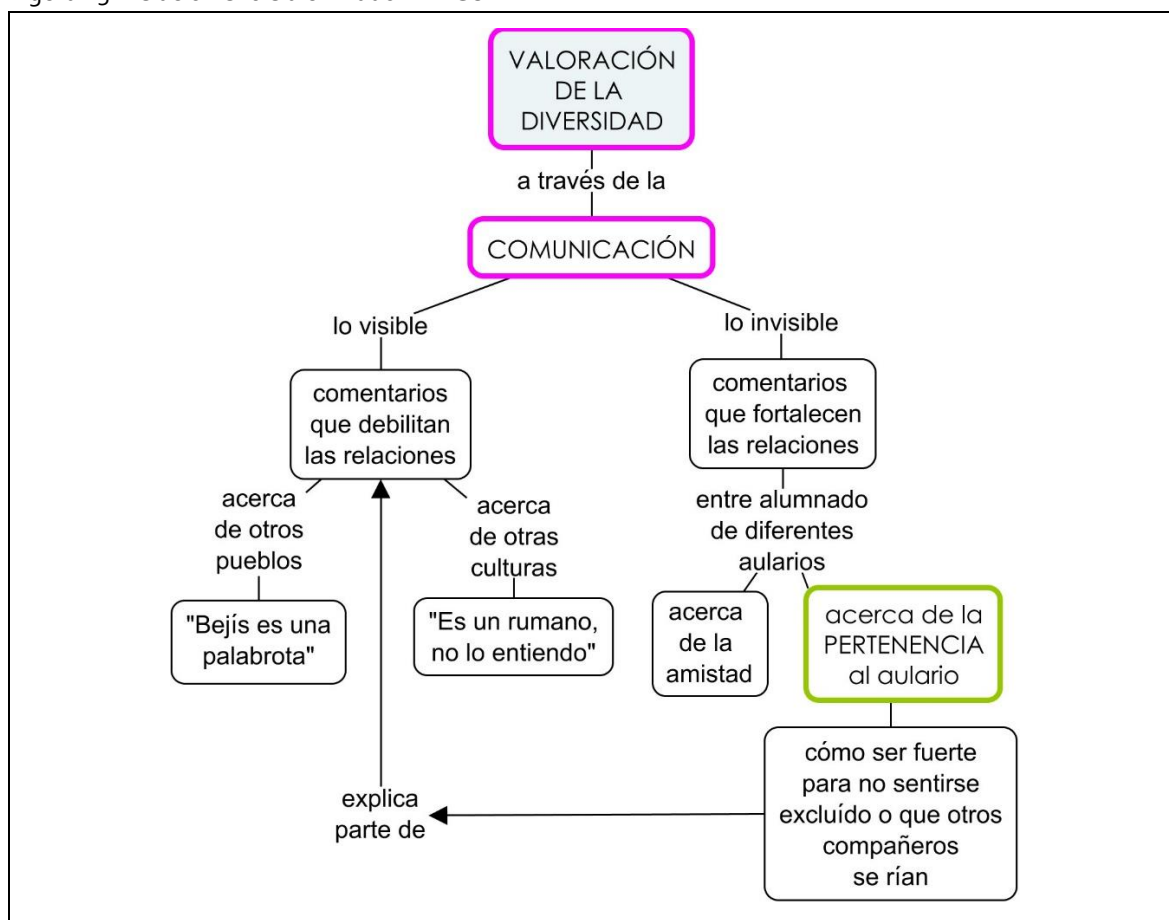
7.2.1.3.2. La comunicación visibiliza la valoración de la diversidad

La comunicación que se establece entre el alumnado también hace referencia a la valoración de la diversidad. Algunas formas de expresión que se emplean reflejan ciertos conflictos internos. Algunos expresan su incomodidad cuando el nombre de sus pueblos es utilizado como palabrota por el alumnado de otros aularios. Comenta uno de los alumnos que hay enfados en las excursiones cuando se comentan "*cosas malas*" (P1-CO-RA-E-VA2) de otros pueblos, no les gusta que se burlen de su pueblo.

Dos alumnos de infantil utilizan expresiones como "*es un rumano, no lo entiendo*" (P1-VDI-RA-NAU-VA) mientras repiten la frase que ha dicho. Se ríen para recordarle que lo está diciendo mal y no se dice así. Como comentan varias de las maestras y familias, estas frases que emplean algunos alumnos en esta aula pueden provenir de comentarios realizados por adultos de su entorno, pues como veíamos, el aula es un espacio donde confluyen valores, creencias y acciones que provienen de diversos sistemas familiares, el alumnado puede manifestar aquello que escucha en su entorno y reproducirlo.

Aun con ciertos roces que se establecen entre el alumnado se observa que de una manera íntima, lejos de tener que posicionarse por la presión grupal ante el resto de sus compañeros porque han encontrado un momento íntimo donde nadie les observa, dos alumnos de diferentes aularios conversan durante una excursión del CRA acerca del tiempo que se conocen, de los amigos que son, recuerdan aquello que han hecho y les ha divertido y hablan sobre los niños que muestran debilidad y qué sucede cuando uno es débil y el chico bruto y fuerte va a por ellos. Argumentan que deben ser fuertes y no débiles para que no se rían y no queden en la exclusión. Esta debilidad de la que hablan se enlaza con los casos en los que ciertos alumnos detectan que otros fallan más en cualquiera de las diferentes tareas y son comparados y dejados en evidencia ante otros compañeros.

Figura 25. Relación entre alumnado VDI-CO



Fuente: elaboración propia

7.2.1.3.3. Omitiendo o señalando las diferencias entre alumnado

En las convivencias hay quienes buscan niños de otros aularios y hay quienes prefieren jugar y sentarse con su aula durante el mayor tiempo posible. Sea como sea, en el momento de comer o almorzar suelen unirse por aularios. Por ejemplo, en el caso de un niño y una niña de El Toro, se observa que pueden jugar con otras niñas y niños pero de repente se buscan mutuamente para jugar juntos, en este caso pertenecer a otro país pasa desapercibido, lo que se busca es la pertenencia al mismo aula sin observar ciertas diferencias cuando se es uno más. Por lo tanto, hay alumnos que se interrelacionan sin hacer hincapié en que pertenecen a culturas o países diferentes. Han nacido en el pueblo y juegan siendo uno más del grupo, cuando celebran los cumpleaños todos asisten y juegan. En otro pueblo donde vive una familia árabe, son algunos niños y niñas del pueblo los que se preguntan por qué estas niñas no salen al parque a jugar y no están con ellos fuera del horario escolar, les sorprende que no jueguen en la calle con el resto de niños.

Familias apuntan a que la diversidad cultural favorece la convivencia entre el alumnado porque aunque surjan conflictos entre ellos debido a las diferentes culturas, estos sucesos les ayuda a buscar soluciones y aprender "tú tienes que aprender de una cultura que no sabes, ellos al revés" (P1-VDI-RA-E-VF6).

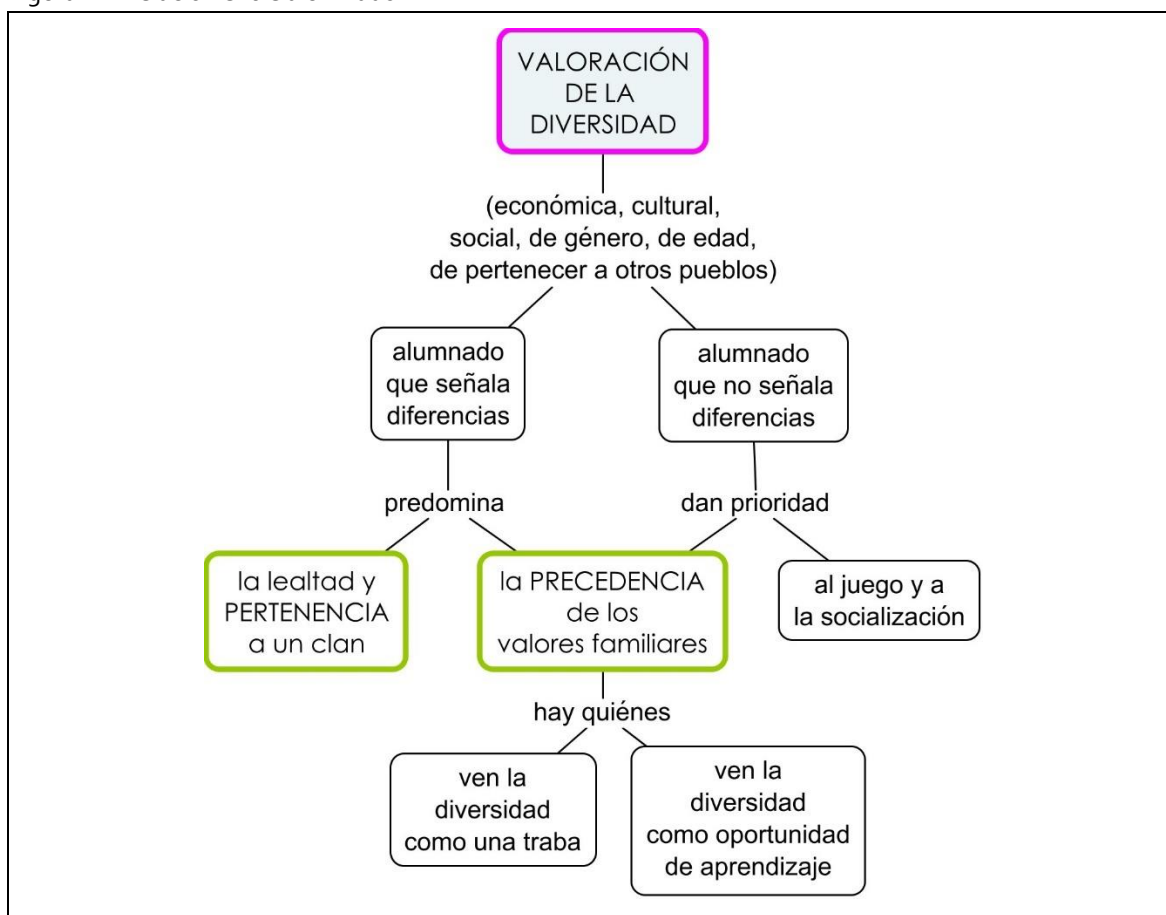
Se observa que la diversidad del CRA se manifiesta en mayor grado en la confluencia de alumnado de diversas edades, y en menor medida en las diferencias culturales, económicas, sociales. Vimos cómo hay casos en los que algunos alumnos han realizado algún comentario que pudiera menospreciar o herir a otros, lo hemos observado hacia alumnos de diferentes países, hacia alumnos que han llegado de otras localidades a vivir al pueblo, pero también hacia aquellos que son del pueblo, por lo que no se puede deducir que aquellos comentarios hirientes vayan dirigidos hacia personas que presenten rasgos de una determinada condición. Pues hay inmigrantes que están muy acogidos, y niños que proceden de otras localidades o niños en situación económica difícil que también. Las diferencias más bien ocurren cuando el carácter de unos niños choca con el de otros por otras razones. Sin embargo, recordemos que existían casos puntuales en los que se observaba cómo se manifestaban en el aula ciertas conductas, que algunos niños repetían de sus padres, las cuales sí han podido ser consecuencia de diferencias culturales, sociales, de género, o económicas.

Como ejemplo, nos situaremos en el aula de El Toro, este aula ha tenido inestabilidad en cuanto al alumnado matriculado durante el curso, quienes asisten de manera regular conocen de cerca las situaciones de cada uno y lo que supone ser tan pocos niños, por lo que cada vez que llegan niños nuevos al aula valoran tanto tener con quien poder jugar, que no se detienen a buscar detalles que marquen diferencias en si son niños de otros países o de otras culturas, o si atraviesan dificultades económicas. Para ellos lo importante es poder jugar. Por ello si ha habido casos en los que niños que han llegado a aulas como este, cuyas familias atravesaban situaciones difíciles, han pedido un balón de baloncesto de la escuela a la tutora para poder jugar con él durante el fin de semana, lo que muestra la confianza existente en estos aulas; el resto de niños no ha reclamado poder hacer lo mismo, compararse, o enfadarse de por qué unos sí y otros no.

En cuanto al género los chicos de Barracas y Bejís comentan que a ellos les gusta jugar a fútbol y a las chicas a otras cosas, sin embargo, en Teresa, Torás y El Toro donde el número de alumnos es menor suelen jugar más por edades que por género, e incluso en ocasiones juegan sin segregarse por género ni por edades porque al ser tan poquitos se entremezclan para divertirse.

Aunque falte mucho trabajo por hacer en las convivencias, como comentaba una de las maestras, el hecho de juntarse, unirse y buscar tiempos y espacios compartidos hace que sea un primer paso hacia la inclusión de todo el alumnado del CRA. Sirve para que se reconozcan como grupo. Aunque puedan aparecer ciertos roces entre los alumnos promovidos por el sentimiento de pertenencia al propio grupo y enfatizando qué pueblo es mejor, disfrutan de los encuentros. Las familias lo valoran porque es una forma de conocerse y estrechar lazos para un futuro próximo en el instituto donde probablemente compartan la misma aula.

Figura 26. Relación entre alumnado VDI



Fuente: elaboración propia

7.2.2 ESCENARIO 2 (CLAUSTRO, FAMILIA Y ALUMNADO)

7.2.2.1. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO

7.2.2.1.1. La influencia del contexto rural en las relaciones

El hecho de ser escuela rural determina aspectos que influyen en las relaciones. Veremos cómo se enlazan las categorías de escuela rural con otras categorías conforme avancemos en el relato. Por el momento, nos enfocaremos en cómo estas categorías influyen en las relaciones entre el claustro. En primer lugar, haremos mención a las distancias, los tiempos y espacios compartidos, la dificultad para gestionar los recursos y en la estabilidad de la plantilla.

Por un lado, se observa que los aularios de Teresa, Torás y El Toro son en los que se puede percibir en mayor medida la soledad. Son aularios unitarios, las tres tutoras están solas en sus aularios, excepto en aquellos días en los que llegan los maestros especialistas. Aun así, no pueden compartir muchos momentos porque cada quién está realizando sus funciones. Los maestros itinerantes tampoco pueden demorarse, porque tienen un horario ajustado

que cubrir para asistir a otros aularios. Aun así, las tutoras comentan que les sirve de apoyo poder hablar y compartir aulario con alguien más.

Al estar separados es inevitable conocer más a quiénes tienen más cerca. Sobre todo, es en el aulario de Bejís donde más maestros coinciden, a parte, la maestra de Torás también asiste a este aulario para no comer sola. Ello hace que en varias ocasiones se hablen de temas que competen a toda la escuela.

También la cercanía implica aprender a convivir forzosamente con las personas con las que se comparte el aulario. Aquí confluyen muy de cerca diferentes caracteres y formas de entender la educación. Estas cercanías suponen un mayor reto de aprendizaje para el claustro ya que estas diferencias pueden provocar algunos choques. Algunos comentan que con quién más afinidad pueden tener se encuentran en otros aularios y apenas pueden compartir momentos para conocerse mejor y sentirse un poco más arropados. Aun así, valoran de la cercanía que al conocerse más, quizás se pueden encontrar puntos en común con aquellas personas que se pensaba no compartían ningún ideal.

Los maestros especialistas al ser itinerantes son quienes más contacto tienen con el resto de maestras, a excepción de la logopeda y psicopedagoga. Como no suelen coincidir en horarios con ellas apenas tienen contacto, en algún caso ni se conocen. Como vimos este servicio que pertenece al SPE queda en el CRA de manera puntual y externo.

Las maestras suelen tener mayor relación con quienes están cerca y no con quienes puedan ser más afines. La distancia de lejanía hace que no se conozcan lo suficiente, como comenta una de las maestras que trabajó en el aulario de Bejís: *“me podría llevar genial con alguien de Barracas pero es que no lo sé, no lo he descubierto”* (P1-D-RC-E-VC15). Todos coinciden que falta tiempo para relacionarse, no solo a nivel personal, sino también a nivel profesional. La convivencia conjunta queda pobre al limitarse a los días de claustro.

Vemos cómo estar separados físicamente tiene algunas desventajas como las que influyen en la cohesión grupal del claustro. Sin embargo, también se observan algunas ventajas como por ejemplo: tener tiempo limitado de manera conjunta hace que en algunas sesiones de claustro no se divague y se concrete de manera rápida los temas de urgencia. Otra de las ventajas es que cuando ha ocurrido una situación difícil de manejar en alguno de los aularios, en otros no ha llegado a repercutir con la misma intensidad y aunque sí ha afectado indirectamente, el hecho de no influir de manera directa hace que se olvide más fácilmente. Esta separación entre aularios limita las relaciones para que sean estrechas y a su vez evita que existan *“roces espectaculares”* como comenta una de las maestras que trabaja en uno de los aularios más pequeños de una sola línea (P1-D-RC-E-VC5).

Otra de las ventajas que se señalan al trabajar en un aulario de manera autónoma es la libertad que se tiene en cuanto al empleo de metodologías, pues la responsabilidad recae

sobre ellas mismas y pueden organizarse, dentro de los requisitos a cumplir, como ellas desean.

Como vimos en el contexto, la distancia de lejanía entre los pueblos queda marcada entre una zona norte y una zona sur, estos dos núcleos geográficamente más distantes, junto con algunos roces que surgieron en tiempos pasados, hace que se organicen en algunas dinámicas por separado, de tal manera que se quedan El Toro y Barracas por un lado, y Bejís, Teresa y Torás por otro.

Las distancias se convierten en mayor dificultad cuando se realizan excursiones ya que el autobús recoge al alumnado en sus respectivos aularios. Esto hace que el primer aulario por donde pase el autobús ha de madrugar más para estar listos a las 8h. Por esta razón se decide que el itinerario sea rotatorio. De esta forma cada vez es un aulario el que tiene que levantarse más temprano.

Esta dificultad también se extiende a los maestros especialistas puesto que a diario deben de asistir a uno y otro aulario, lo que supone realizar varios viajes entre los pueblos en un mismo día.

También las distancias influyen en el reparto de los recursos humanos y materiales del CRA. La lejanía hace que los apoyos que recibe la escuela rural se repartan entre los aularios y aunque se intente repartir de manera equitativa, debido a la dificultad que acarrea es casi imposible que así resulte.

Los aularios de una sola línea solicitan la ayuda para que por lo menos, puedan dedicar momentos personalizados a trabajar con infantil y primaria. Mientras tanto, los otros aularios que están más poblados necesitan refuerzos para poder sostener la diversidad del aula. Recordemos que en algunas clases se imparte hasta cuatro niveles diferentes, llegando a ser diez o doce niños por aula.

Consensuar quiénes necesitan más apoyo y quiénes menos se convierte en una tarea muy compleja que sobre todo suele recaer en el equipo directivo. Lo resuelvan de una manera u otra, probablemente provoque alegrías para unos y descontentos para otros.

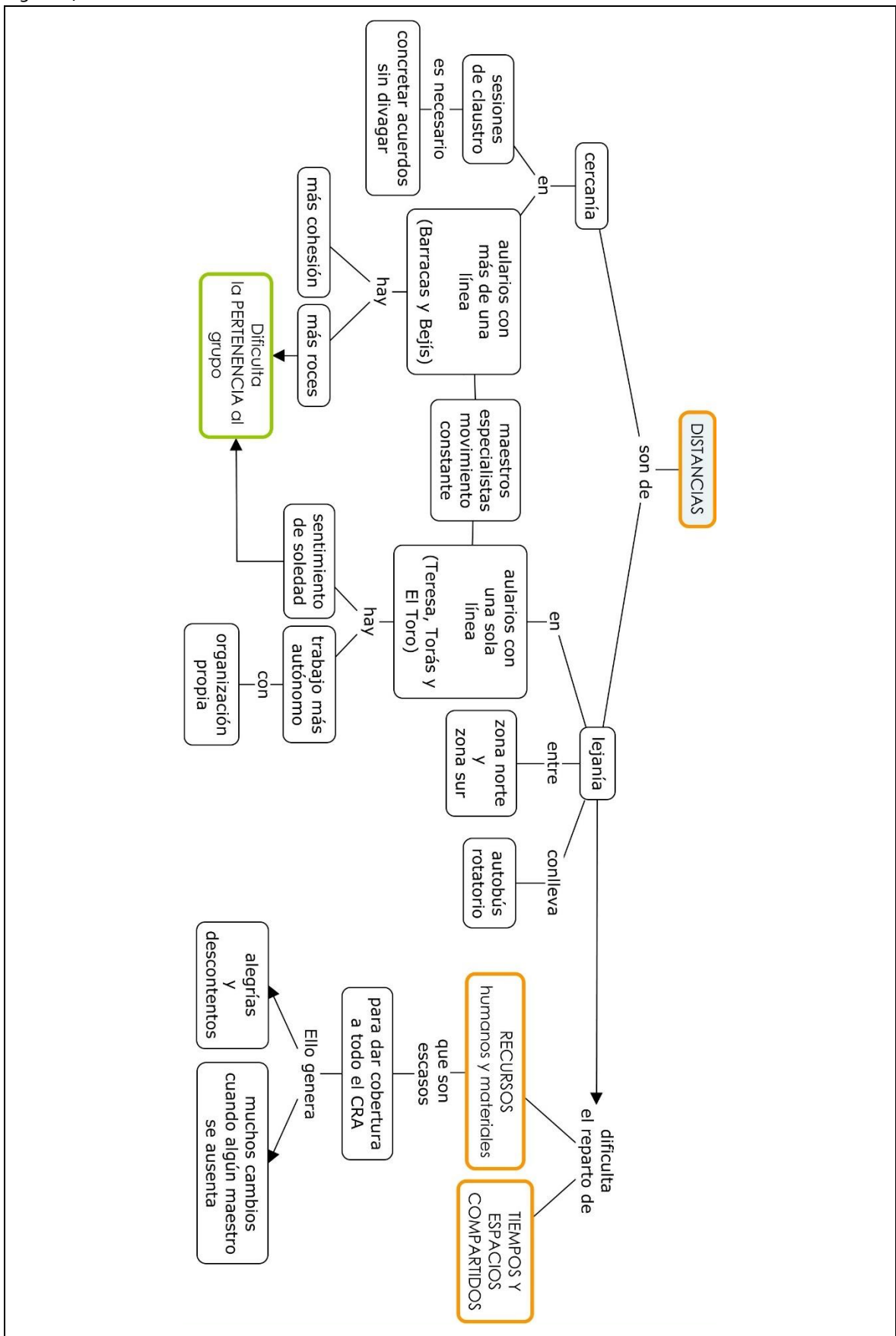
La falta de recursos humanos en las aulas para sostener una educación de calidad que se ajuste a las necesidades afecta de manera personal al claustro cuando comentan su frustración de no poder alcanzar ciertos objetivos que se proponen. El siguiente comentario es de una de las maestras que se encuentra sola en su aulario. El siguiente fragmento se encuentra inmerso en una conversación donde la maestra me comentaba acerca de la dificultad que conlleva llevar tres cursos diferentes de primaria y uno de infantil, aunque solo fueran cuatro alumnas de primaria y tres de infantil. Esta maestra reclama más personal no solamente para poder hacer frente a la diversidad del aula sino

para realizar posibles sustituciones si alguna cae enferma o ha de ausentarse por otros motivos.

“Algunos días me voy a mi casa con insatisfacción porque ;no lo he hecho nada bien!, o no lo he hecho todo lo bien que querría, he hecho lo que he podido y no hay manera, lo reclamamos, pero no hay, no hay. (...) Y claro, si yo por ejemplo no vengo porque me voy al médico, a mí me tienen que sustituir”. (P1-RE-RC-E-VC5)

Las sustituciones, que ya hablamos de ellas en un momento anterior, afectan al conjunto del CRA, porque si llega otro maestro especialista o la maestra de Pedagogía Terapéutica, que es como dicen algunos “*el comodín*”, se perjudica a otros aularios, sobre todo al alumnado que se queda sin esa clase. Por ello, por un lado, desde el equipo directivo se ponen facilidades para cubrir las ausencias, comentaban que todas las personas pueden enfermarse y necesitan cuidado. Por otro lado, cuando las ausencias se producen de una manera continuada se llama la atención porque ésta afecta a todo el CRA y perjudica de manera exponencial.

Figura 27. Relación entre claustro DIS-RE-TE

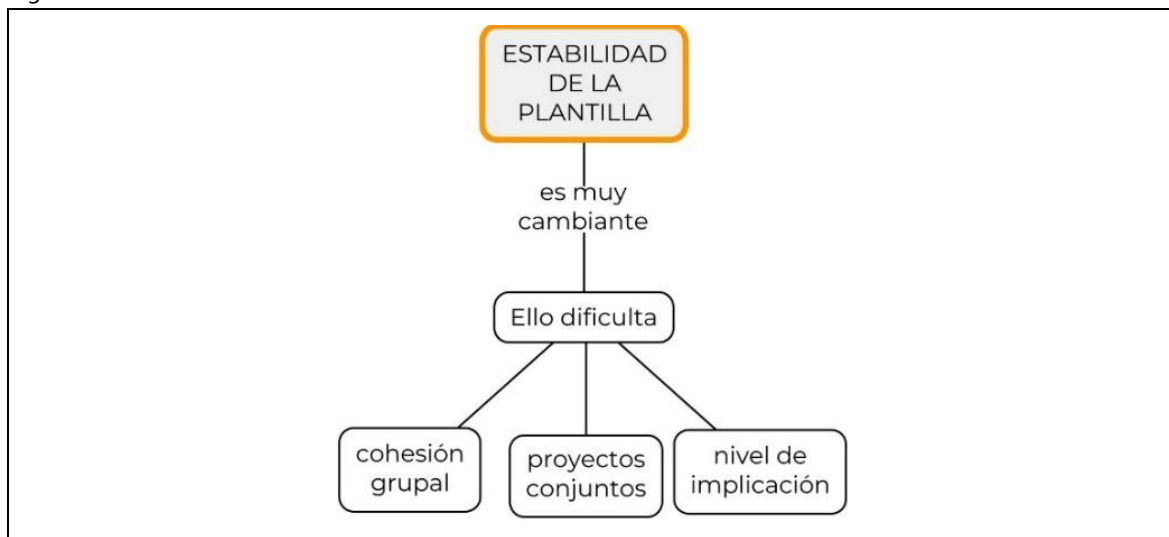


Fuente: elaboración propia

Por último, como vimos en el contexto, la falta de estabilidad de la plantilla se convierte en otro inconveniente para llevar a cabo proyectos conjuntos y crear cohesión grupal. Algunos quizás están tres años y piden traslado, otros no llegan nunca a ocupar sus plazas con lo cual los maestros que pasan por estas plazas cambian cada año. Y otras, llevan más de ocho años en el colegio. Este movimiento de maestros puede dificultar las tareas escolares tanto organizativas como las necesarias para afianzar vínculos. Todo el claustro coincide en que si la plantilla fuera un poco más estable se podría llevar a cabo otros proyectos y sobre todo una línea conjunta de trabajo. Algunos miembros comentan que el ir y venir de maestros conlleva en ocasiones a que ciertas personas no lleguen a implicarse en el CRA puesto que al año siguiente pueden estar en otro lugar y no desean seguir una línea común que, como comentaba el equipo directivo, no se puede forzar a que la sigan. Sin embargo, no siempre es así, pues hay maestros que han pasado un año en el centro y se han implicado al máximo, lo que produce mucha pena tanto en aquellos maestros que se quedan, como en los que se quieren quedar y no pueden.

En este curso, de los trece miembros que componen el claustro, siete son definitivos, la otra mitad de la plantilla va y viene. Sin embargo, cuatro de las maestras que tenían plaza fija están planteándose pedir un traslado debido a motivos personales, con lo cual en los dos próximos años la plantilla podría cambiar casi al completo, quedarían únicamente tres personas de las que están en la actualidad.

Figura 28. Relación entre claustro EP



Fuente: elaboración propia

Observamos cómo la distancia que existe entre los aularios es un factor de elevada importancia a tener en cuenta en las relaciones entre el claustro, sobre todo en relación a la pertenencia.

7.2.2.1.2. Factores que fortalecen y dificultan el sentimiento de pertenencia

A continuación, veremos cómo son las relaciones que unen al claustro desde el punto de vista de la pertenencia al CRA. Recordamos que el claustro lo forman trece personas, todas ellas repartidas entre los cinco aularios. Tres maestras tutoras de Barracas, dos maestras y un maestro de Bejís, una maestra en Teresa, otra en Torás y otra en El Toro. Como especialistas se encuentra un maestro de música, una maestra de educación física, una maestra de pedagogía terapéutica y una maestra de inglés y plástica. A parte, sin asistencia al claustro, acude puntualmente a dar la clase de religión una maestra, y en determinados horarios asisten una logopeda y psicopedagoga como personal del Servicio Psicopedagógico Escolar, para aquellos alumnos que requieran de este apoyo. Al pertenecer al SPE y compartir más horarios con otros colegios de la comarca es imposible que su implicación en el CRA sea la misma que el resto de maestros que permanecen día a día. Si el horario laboral del SPE en el CRA es reducido y a esto le sumamos a que en alguna ocasión no han asistido debido a algún motivo personal como baja por maternidad o debido a que surgen otros casos prioritarios en otras escuelas, el servicio que recibe el CRA en cuanto a logopedia y psicopedagogía se vuelve vulnerable. Aunque otros casos emerjan en otras escuelas y se consideren de orden prioritario, reducir estos servicios de asistencia al CRA, cuyos casos también requieren de acompañamiento, se convierte en abandono, sobre todo, cuando estas prioridades han emergido hacia colegios privados sostenidos con fondos públicos. En cuanto a la relación con el SPE una de las maestras comenta con decepción y molestia: *"A lo mejor hablas hoy con la psicóloga, le pasa una prueba y hasta dentro de quince días no le vuelve a pasar otra, entonces se hace todo muy lento, muy largo"* (P1-RE-RCA-E-VC15).

De entre todas las personas que trabajan en el CRA el peso fuerte y responsabilidad recae sobre el equipo directivo y resto del claustro. Son quienes se reúnen una vez a la semana para organizarse y coordinarse y, por lo tanto, son quienes más estrecha convivencia tienen. La pertenencia al CRA hace al claustro considerarse como un grupo, aunque como comentan diversas voces es complejo conseguir que se vaya *"todos a una"* como tal.

El deseo fuerte de formar el CRA y pertenecer al mismo de manera unida hace que el claustro visibilice sus propias diferencias a fin de poder superarlas para conseguir un grupo de maestros cohesionados. Este deseo de pertenencia viene impulsado por parte del equipo directivo y por parte de algunas de las maestras de otros aularios, sin embargo, comentan que para aquellas personas que suelen estar de paso es complejo transmitirles la misma motivación y dedicación y en ocasiones, realizan algunas actividades en su aulario por su propia inercia y aunque se realice con la mejor de las intenciones de cara al CRA da sensación de descoordinación.

La manera de buscar este sentido de pertenencia tiene diversos significados para las personas que componen el claustro, lo que para unas es simplemente buscar espacios y tiempos compartidos para otras implica una organización mayor para cohesionar la convivencia entre familias, alumnado y claustro.

Para aquellas maestras que se encuentran solas en un aula es imprescindible y necesario el sentimiento de pertenencia al CRA para sentirse arropadas y para compartir aquello que sucede en el día a día. En los aularios en los que son tres maestros se establecen temas de conversación que como comentan, si por cualquier razón son temas que no resultan ser afines es difícil pertenecer al grupo, como comenta una de las maestras: "*si no entras en ese círculo acabas aislado*" (P1-PER-RC-E-VC3). Desde diversas voces se ha comentado que, si eres una persona que no te gusta hablar de las demás personas o realizar otro tipo de comentarios muy aceptados socialmente pero que no se asemejan a la forma de pensar de uno, a veces uno mismo se va apartando al considerarse que no encaja.

Aun así, el claustro se reúne los miércoles de claustro para comer juntos, suelen acudir todos a uno de los bares de Bejís y compartir convivencia desde un espacio más distendido. Cuando acaban las reuniones también algunas maestras se quedan hablando en la calle y alargan un poco la partida.

La pertenencia al CRA viene también empujada por aquello que precede, conflictos anteriores siguen permeando en la actualidad. Esto fomenta la exclusión ya que cierta información que no incumbe a todos, llega a oídos de nuevos maestros y maestras que se incorporan. Uno de los maestros que es partidario de sanar viejas heridas comenta que en ocasiones, la forma que se tiene de hablar acerca de sucesos pasados salpica y según qué día tenga cada quién, la herida se puede hacer más grande, o disminuir si se apoya con un diálogo amable.

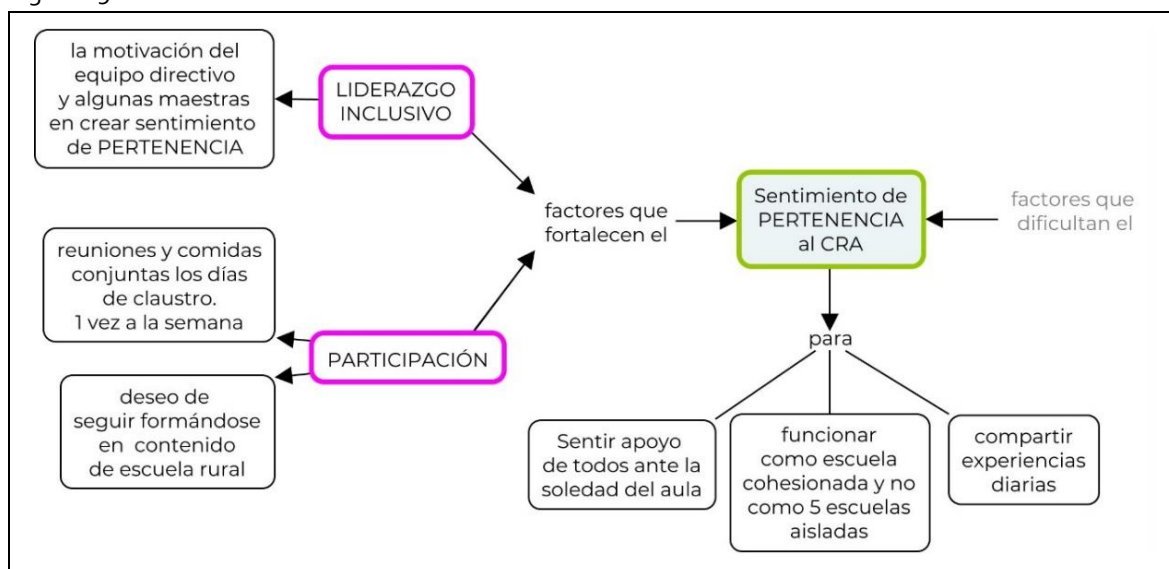
Se observa, en cuanto a la precedencia que aquellos hechos que sucedieron en el pasado siguen manifestándose de una u otra forma. Durante el curso anterior se atravesó una situación difícil con dos de los maestros que componían el claustro, tanto los maestros como las familias de dos de los aularios experimentaron un curso agitado y algunas de las maestras sintieron parte de la carga al quedarse al frente de un aula con el conjunto de familias que pedían ciertas explicaciones, situación que expresa parte de la soledad que vive el maestro rural.

La participación del claustro en actividades conjuntas como CRA viene motivada por el equipo directivo y algunas maestras en su afán de crear convivencias entre los cinco aularios. Se aprecian diferentes grados de participación e implicación en las actividades por parte de los diferentes miembros del claustro. Este hecho ha provocado algunas dificultades entre ellos y hace que se generen ciertas exclusiones, algunas promovidas por voluntad propia al desear participar en un nivel interno de aula. Se observa ante estos

sucesos cómo la categoría de pertenencia se enlaza con la participación y la compensación. Algunas maestras se implican más que otras y ocasiona en algunos momentos ciertos roces entre el claustro, se observa en contestaciones en tono elevado o comentarios que pueden resultar hirientes. Lo volveremos a retomar más adelante desde la categoría de liderazgo inclusivo para observarlo desde diferentes focos, todos ellos conectados.

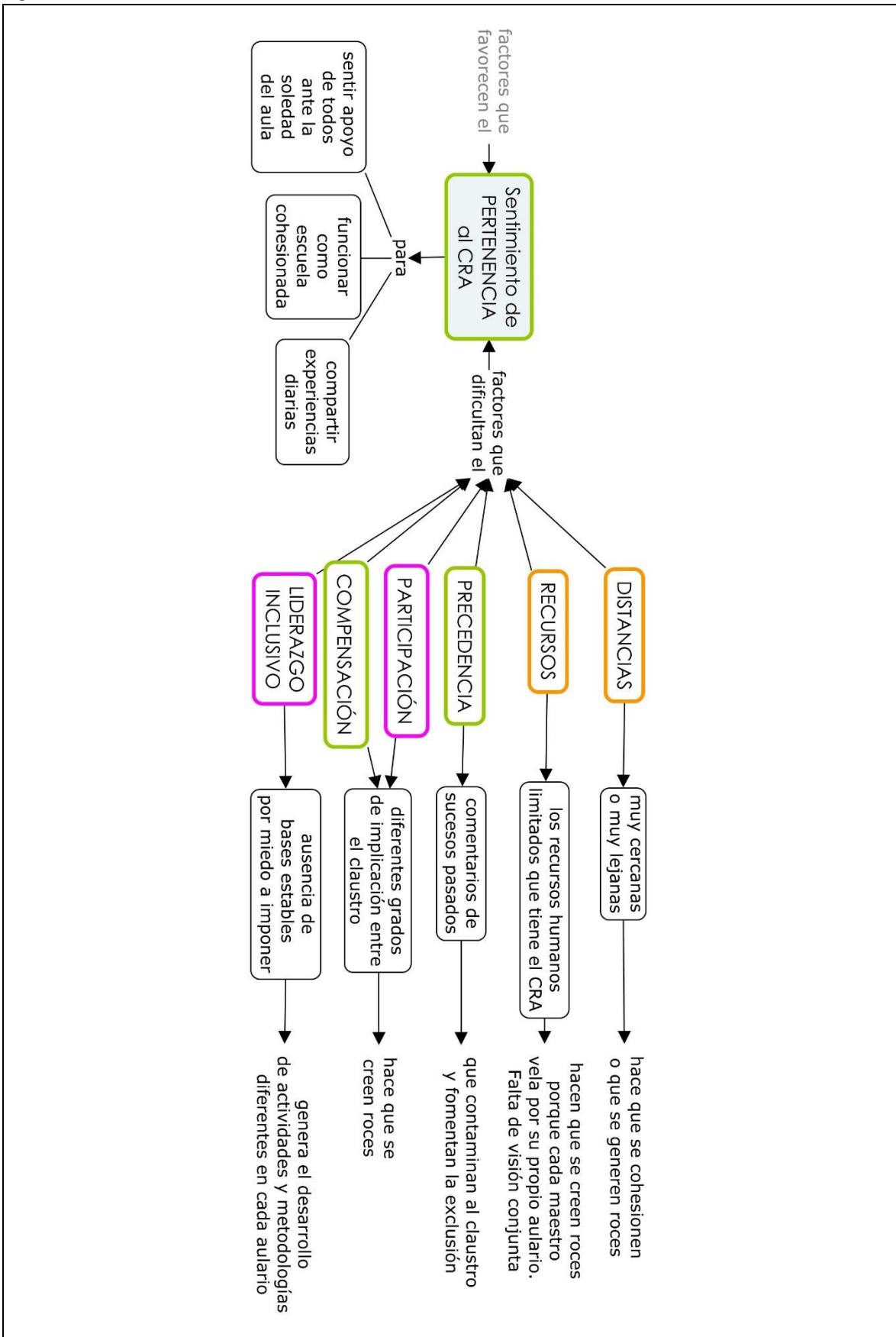
Más allá de estos hechos puntuales, existe una alta participación de manera generalizada. Se intentan realizar actividades novedosas y parte del claustro presenta motivación por asistir a cursos externos de formación que van encaminados hacia la mejora de la escuela rural. En los claustros aparecen diferentes propuestas encaminadas a una mejora en el CRA. Desde el punto de vista como investigadora se observa un deseo e inquietud por participar conjuntamente. Sin embargo, también las anotaciones reflejan la sensación de desear hacer muchas más actividades de las que puedan cubrir y eso les lleva a realizarlas de manera rápida ocasionando descoordinación.

Figura 29. Relación entre claustro PER



Fuente: elaboración propia

Figura 30. Relación entre claustro PER2



Fuente: elaboración propia

A continuación, veremos los enlaces que se producen entre diversas categorías, para ello nos basamos principalmente en el liderazgo inclusivo. Desde esta iremos observando cómo se producen los cruces con las categorías de participación, comunicación, precedencia y compensación.

7.2.2.1.3. Interferencias en el liderazgo para una comunicación clara y concisa

Coordinar el funcionamiento del CRA resulta una tarea compleja a nivel organizativo, sobre todo cuadrar horarios y sustituciones. Desde el equipo directivo no se pretende imponer la forma de trabajar que se ha de llevar en cada uno de los aularios, ni las actividades que se deban realizar, se respeta la forma en la que cada tutor desea llevar su funcionamiento en el aula para no ejercer ninguna presión. Esto conlleva a que se realicen actividades diferentes y no exista una metodología que vaya al unísono en todo el CRA. Aquí el liderazgo inclusivo puede confundirse. Ante el deseo de respetar el trabajo de cada tutora y de no querer imponer una metodología para que cada quien se sienta a gusto en su aulario, se emplean diversas y muy diferentes metodologías y actividades. Este hecho de realizar actividades diferentes genera en ocasiones conflictos tanto entre maestras como entre familias que realizan comparaciones entre los diversos aularios. Esta confusión viene dada entre la idea de imposición y la búsqueda de un orden de precedencia de objetivos que establezca y oriente el trabajo para seguir una misma línea. De este desequilibrio surge el deseo de trabajar en una línea conjunta por parte de algunas maestras que desean caminar en la misma dirección aunque haya diferentes formas de lograrla.

“Pues mira en El Toro se hace por la tarde Halloween y ya se habla con las mamás y gente del pueblo para que tengan caramelos y vamos disfrazados, eso por ejemplo se hace en El Toro, pero en Bejís, Teresa y Torás creo que de Halloween se hace poco, y en Barracas van a la hora del patio a hacerlo. Yo creo que un poco de coordinación e ir todos más a una. (...) Se supone que están en el mismo centro, deberían todos hacer lo mismo. Trabajar lo mismo, pues un poco la coordinación esa, aunque luego cada uno dentro de su aula haga lo que quiera a la hora de contenido”. (P1-LI-RC-E-VC11)

A través de la revista se aprecian los diferentes proyectos que se realizan en cada aulario. Éstos aparecen de manera aislada unos de otros, sin un hilo conductor que una las actividades entre los aularios.

Por un lado, se coordinan más entre Bejís, Teresa y Torás “los de abajo” y por el otro, Barracas y El Toro “los de arriba”. Así es como llama el claustro a las dos zonas geográficas. Otros maestros lo que reclaman no es tanto el hecho de que se hagan actividades conjuntas, sino que se comparta con el resto de aularios lo que se pretenda realizar. En diversas ocasiones la falta de tiempos y espacios compartidos hace que la comunicación

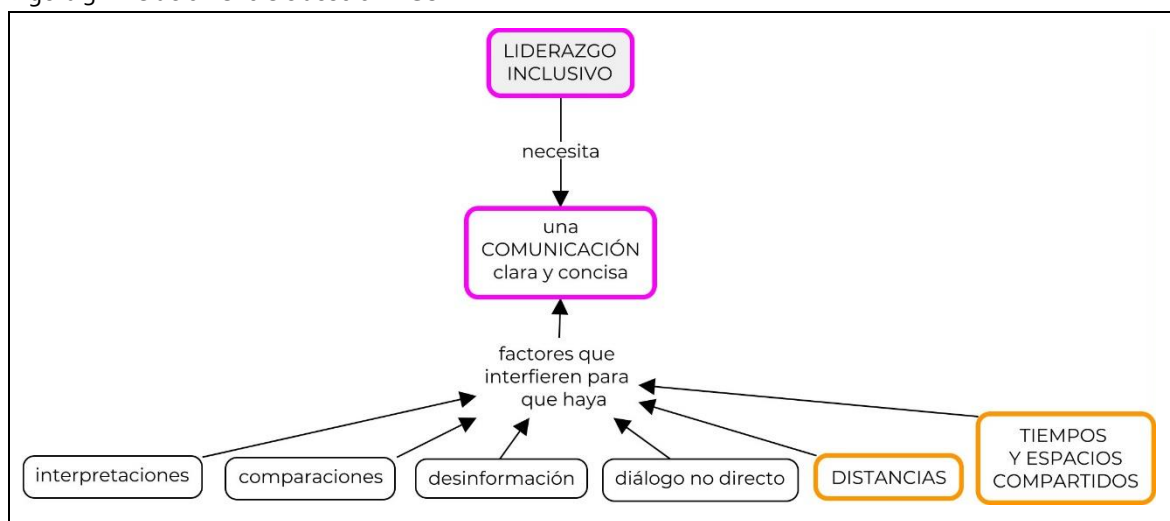
se dificulte y esto provoca que se busquen alternativas comunicativas. La distancia entre los pueblos tampoco facilita la comunicación entre los mismos y una reunión de claustro de dos horas a la semana no es suficiente para sostener todos los temas que se han de debatir para conocer las diferentes realidades de los aularios y coordinarse en cuanto a las actividades. Esto hace que en ocasiones aquellos conflictos o situaciones que tengan lugar en un determinado aulario queden silenciadas y resueltas de manera individualizada pues no hay tiempo ni lugar para que se valoren detenidamente de manera global, en todo caso se trata con los especialistas pues estos pasan por todos los aularios y por lo tanto, pueden llegar a conocer más casos.

Vamos observando cómo se enlazan las categorías de liderazgo inclusivo y comunicación en temas de organización del centro. Ahora veremos este enlace en la transmisión de información. Como los claustros tienen lugar una vez a la semana y el resto de días las tutoras no se ven entre sí, es imprescindible que cierta información llegue por otras vías. Esto ocasiona que a veces surjan malentendidos, sobre todo cuando alguna maestra ha interpretado la información que se transmite de una manera diferente o cuando ni siquiera la información ha llegado. Algunas maestras proponen que se comuniquen las actividades que se desean realizar en cada aulario para que todos estén enterados.

Otras veces la forma en la que están redactadas las notificaciones ha dado pie a confusiones e interpretaciones, para resolver las dudas creadas ha sido necesario comprobar de nuevo los mensajes en gran grupo. El propio claustro comenta que la comunicación a veces no es clara y concisa, tampoco se aseguran de que la información que se ofrece la entienda todo el claustro de la misma manera.

Por lo tanto, el liderazgo inclusivo necesita una comunicación clara y concisa y a su vez, para que exista dicha comunicación se precisa un liderazgo que la asegure.

Figura 31. Relación entre claustro LI-CO



Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.4. La participación y precedencia de objetivos clara para un liderazgo inclusivo

Ahora observaremos el enlace entre la categoría de liderazgo inclusivo y la categoría de precedencia. Veremos esta última desde la precedencia de objetivos es decir, desde la prioridad en la toma de decisiones.

En ocasiones surgen conflictos cuando algunas personas han manifestado sus preferencias mediante opciones que favorecen sus intereses personales. Sin embargo, se suele llegar a consenso. Cuando no es así y el consenso no llega, la decisión es tomada desde dirección con el objetivo de favorecer al alumnado. Las decisiones se toman en claustro pero tal y como sucedió durante el curso anterior, desde dirección se decidió tomar la rienda y realizar cambios entre las funciones del claustro para repartir responsabilidades en el mayor beneficio del alumnado y de las familias a fin de suavizar la situación.

Otra de las tomas de decisiones que se ha trasladado a claustro es la gestión de sustituciones. Este otro ejemplo sirve para contemplar la precedencia de objetivos velando por el bienestar mayor del centro. El claustro en general apoya a los maestros que necesiten ausentarse por algún motivo personal. Sin embargo, este tema de ausencias se ha llevado a claustro cuando se han considerado algunas ausencias como un abuso que perjudica a todo el conjunto. La falta de uno de los maestros supone toda una transformación de logística en todo el centro. Por ello, aquellos casos concretos en los que algún maestro ha faltado varios y diferentes días, se han tratado para esclarecer las consecuencias que tiene para otros aularios que una persona falle.

Por otro lado, se observa que la motivación de ciertos miembros del claustro por realizar actividades teniendo en cuenta la precedencia del alumnado se contagia al resto aun cuando otras personas con carácter de liderazgo no desean dichas actividades. En el comentario que se observa a continuación se muestra un ejemplo de cómo entre ellos llegan a acuerdos y se motivan. El siguiente diálogo se presencié en uno de los claustros que se trataba el tema de "Les trobades". Es un encuentro de diferentes colegios e institutos de la comarca del Alto Palancia y otros centros de comarcas aledañas en el que suelen reunirse cerca de dos mil personas aproximadamente. Se trata de una fiesta cultural reivindicativa de las escuelas en valenciano. Recordemos que esta zona es castellano parlante y el tema de la lengua valenciana es motivo de conflicto.

Este año le tocará la gestión de Les Trobades al CEIP Virgen de Gracia, un centro escolar situado en el municipio de Altura. Al curso siguiente le tocará a Bejís. En este contexto de debate surge la siguiente conversación en el claustro entre la secretaria, directora y una maestra:

"Marian: El año que se celebre aquí no se puede.

Amalia: Sí se puede.

Tonica: No se puede.

Marian: No se puede, ¿cómo vas a meter aquí a 1700 niños?

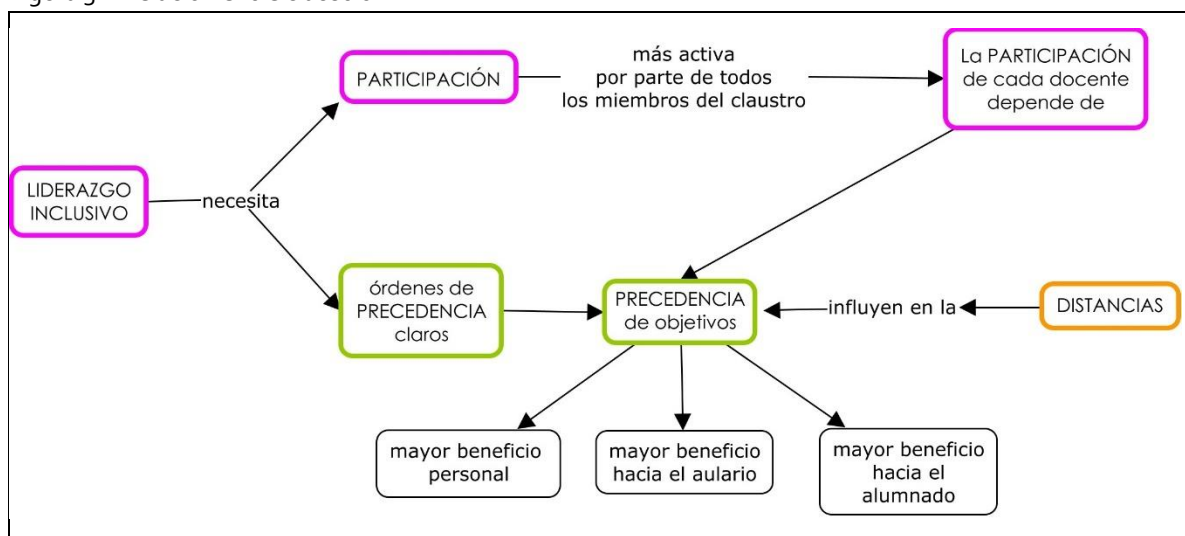
Amalia: Sí se puede, se cortan las calles del pueblo y listo. Sí se puede, es querer no poder". (P1-LI-PRE-RC-NCL-VC2-7-12)

Se percibe diferencia entre dos de las personas que se ciñen (podría decirse) a una "comodidad" ante la complejidad de cierta organización y cómo la persona que ejerce de secretaria empuja o motiva a la misma directora y a otros miembros del claustro que ven ciertas gestiones u organización como imposible. Este liderazgo se observa en varias personas y se considera un motor necesario para la realización de ciertas actividades. Es un ejemplo que marca las diferencias existentes entre la precedencia por intereses personales y la precedencia por la búsqueda de un beneficio mayor. Es decir, por un lado, encontramos a personas que les supone un esfuerzo aumentar su grado de participación y otorgan precedencia a un beneficio personal y, por otro lado, se establece como precedencia el objetivo de beneficiar al centro, al territorio y a la comunidad escolar en general sin fijar la mirada en el esfuerzo que supone aumentar el grado de participación. Se observa también como liderazgo inclusivo, precedencia y participación quedan enlazados.

Ciertas voces echan en falta una filosofía y metodología detallada que apoye el objetivo central para facilitar una toma de decisiones conjunta en base a ellas, incluso piensan que el equipo directivo debería llevar más la rienda. Por un lado, se destaca que el hecho de no imponer es positivo porque el equipo es horizontal y todos participan. Por otro lado, se perciben consecuencias negativas cuando se desconoce lo que sucede en otros aularios y hay carencia de una misma línea a seguir en todo el CRA.

A continuación, veremos cómo la toma de decisiones se enlaza también con la distancia. Una vez más se observa cómo la distancia influye en las relaciones. Bejís, como sede central donde se encuentra el equipo directivo es el lugar donde se reúnen a comer la mayor cantidad de maestros. Coinciden de continuo los tres tutores y la maestra de Torás que acude cada día para comer acompañada y esporádicamente, otros maestros especialistas que hayan asistido a Bejís a dar la clase. Cuando han coincidido varios maestros han aprovechado para comentar y en algunas ocasiones se han llegado a tomar ciertas decisiones en las que no se ha tenido en cuenta al resto de aularios. Desde su visión, no se hace de una manera interesada, sino todo lo contrario, con la idea de facilitar el trabajo y de adelantar ciertos temas que pueden quedar pendientes. Sin embargo, este hecho ha causado conflictos entre los aularios, a algunas personas no les ha gustado que se tomaran decisiones sin tenerles en cuenta.

Figura 32. Relación entre claustro LI-PRE-PAR



Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.5. Delegar responsabilidades y realizar devolución y seguimiento de las mismas en un liderazgo inclusivo

Siguiendo el enlace entre las categorías de liderazgo inclusivo y la precedencia, ahora llevaremos la atención a la precedencia de funciones. Desde esta precedencia vemos cómo la compensación entre recibir y dar se liga a ambas. Esta compensación está relacionada con la responsabilidad que tiene cada quién en cuanto a sus competencias en sus puestos de trabajo. Como vimos en otro apartado, el equipo directivo cree que no debe imponer cómo se tiene que trabajar en cada aula, desean respetar la forma de trabajar de cada tutora o tutor para no inmiscuirse. Este posicionamiento hace que en determinados casos no se comenten ciertas dinámicas que se realizan entre los aularios con las cuales no se está muy de acuerdo. De la siguiente manera lo expresa una de las maestras que pertenece al equipo directivo: *“no podemos obligar a nadie a hacer nada que no lo quiera hacer”* (P1-LI-COM-RC-E-VC2). Sucede lo mismo cuando cada tutor es responsable de llevar a cabo un seguimiento de conflictos que puedan suceder en el aula. Desde el equipo directivo y resto del claustro se desconoce si este se realiza.

“Aurora: O sea, se confía en el tutor.

Amalia: Sí, lo hace.

Aurora: Pero ¿no hay como una devuelta al claustro de ver cómo van ciertos casos (...)?

Amalia: No”. (P1-LI-PRE-RC-E-VC2)

Como se comenta, confían que así es, que si las maestras de cada aula dicen que sí realizan el seguimiento tal y como se establece su protocolo es porque se está realizando. Es un hecho en el que se puede apreciar la precedencia de las funciones. Por un lado, se deposita confianza delegando en las funciones que competen a las demás compañeras, hecho que demuestra el equilibrio de compensación entre el dar y el recibir. Por otro lado,

como este trabajo queda acotado al aula y no se traslada la información al claustro ni al equipo directivo. Se podría decir que las funciones de seguimiento que correspondería al equipo directivo no se realizan. Por lo tanto, estaríamos hablando de un liderazgo no inclusivo ya que no vela por la globalidad del conjunto, sino por las partes de manera aislada.

Desde este ejemplo, se puede observar que el liderazgo está relacionado con la precedencia de las funciones y con la compensación entre dar y recibir. Por un lado, como compañeros y como tutores se confía y se demuestra que cada quién es responsable para ejercer su trabajo de calidad lo que nos acercaría a una compensación entre dar y recibir. Por otro lado, no se realiza una devuelta al claustro de lo que se está llevando a cabo a nivel de aula por lo que la categoría de precedencia de funciones nos muestra que ciertas funciones como las que deberían de ser de seguimiento y de conocimiento de todo lo que sucede en el centro no se están realizando. Esto nos muestra a su vez que situándonos desde la categoría de precedencia de funciones se contempla que sí existe una descompensación entre el dar y recibir ya que la ausencia de seguimiento es una evidencia de no estar realizando un liderazgo inclusivo.

Se puede apreciar de nuevo el cruce entre las categorías liderazgo inclusivo, precedencia en cuanto a funciones y compensación entre dar y recibir en el siguiente ejemplo: la coordinación de la revista. Son tres personas las encargadas de gestionarla, se ha observado cómo otra maestra ha deseado intervenir en diversas ocasiones sin que sea esta su competencia. Este hecho ha llegado a molestar a quienes cumplen esta función. La inquietud y entusiasmo de esta persona por desear participar ha llevado al desempeño de actividades que no le corresponden. Estas acciones en lugar de convertirse en un apoyo se perciben como una especie de control por parte de quienes llevan la gestión. En este caso no se estaría respetando la precedencia de funciones, tampoco la compensación entre dar y recibir. Como esta maestra ya tiene otras gestiones asignadas, se estaría inclinando la balanza hacia el dar y como vemos, ocasiona distorsiones. Por último, el grupo de coordinación de la revista desea ejercer su propio liderazgo en cuanto a esta, sin embargo, se entremezcla con la comunicación ya que no saben cómo comunicar a esta persona que desearían poder realizar el trabajo a su forma como equipo sin que ella se entrometa.

En otras situaciones sucede al contrario, hay maestras que se dejan llevar, prefieren que las demás lleven la rienda y resuelvan ciertas situaciones. Se observa en el siguiente diálogo que se dio en uno de los claustros al que todos debían acudir con unas fotocopias que se habían enviado.

“Marian: tú te vienes conmigo, ¿sabrás dónde toca estar?”

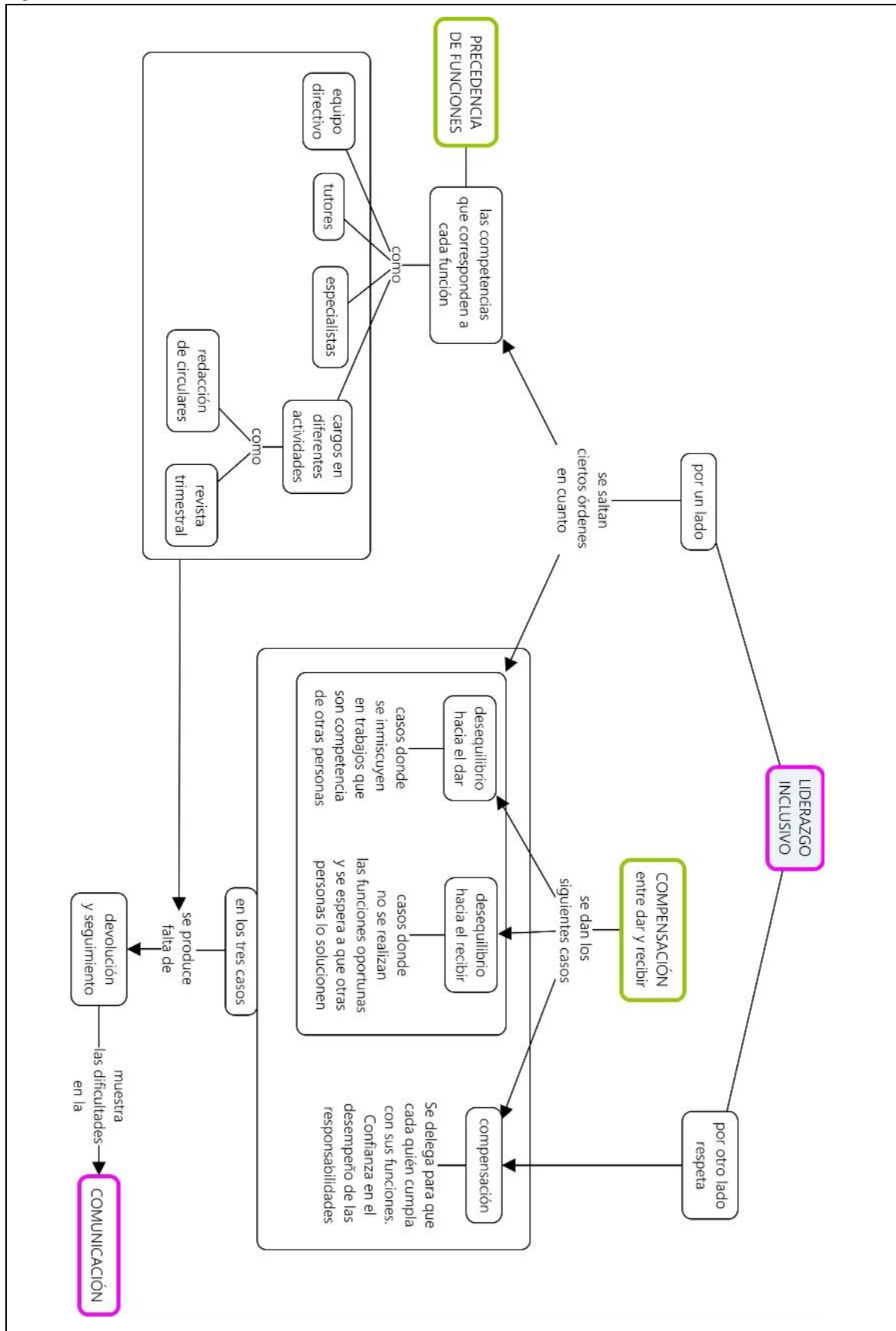
Blanca: Me fío de tí”. (P1-COM-LI-RC-E-VC7-1)

Se observan ciertos roles que se tienen. Se puede apreciar el posicionamiento entre Marian, cuyo carácter tiende al liderazgo y Blanca, cuyo carácter tiende a dejarse llevar. En este caso Blanca no había llevado las fotocopias y comentó que si Marian ya sabía dónde debían estar, la seguiría. Como observamos en este ejemplo existe una falta de compensación entre dar y recibir pues en este caso, la balanza se inclina hacia el recibir.

En ocasiones, según bajo qué circunstancias, el equipo directivo ejercía un liderazgo motivando e incluso arrastrando a algunas maestras que por la razón que fuese, tendían a dejarse llevar prefiriendo que otras resolviesen ciertos asuntos. Desde fuera, como observación de investigadora pudiera apreciarse una similitud con el rol que se establece entre madre-hija, cuando debería de tratarse de adulta-adulta. Estos roles ocasionaban en algunos momentos un desgaste extra en la parte del grupo que tomaba las riendas. A través de esto se puede observar nuevamente cómo el liderazgo queda unido a la compensación entre dar y recibir en ciertas responsabilidades.

En cuanto al reparto de responsabilidades se observa que cada vez es una persona la encargada de redactar las circulares, esto es una manera de que entre el claustro se vaya compensando esta tarea. En el caso que exponemos a continuación se acordó desde el claustro que se invitaría a las familias a participar activamente en el carnaval disfrazándose junto al alumnado y claustro. La persona encargada redactó la circular y esta se repartió entre las familias. La circular decía lo siguiente: "*Las familias serán bienvenidas a partir de las dos y media para ayudar con los disfraces y poder disfrutar del desfile*" (P1-CO-RFC-C). Más adelante, la analizaremos para destacar acerca de la comunicación entre la familia y el claustro. Mientras tanto, se escoge como ejemplo para detectar cómo la precedencia de funciones, la compensación y liderazgo se vuelven a unir. La falta de seguimiento y devolución de las tareas que corresponden a cada quién pueden dar lugar a malentendidos. La comunicación es imprescindible para no interpretar y asegurarse que lo que uno entiende es lo que ha entendido todo el claustro. Por todo ello, el hecho de confiar en que cada quién realice su quehacer como se ha acordado, requiere también de un liderazgo que lo sostenga para que no surjan malentendidos.

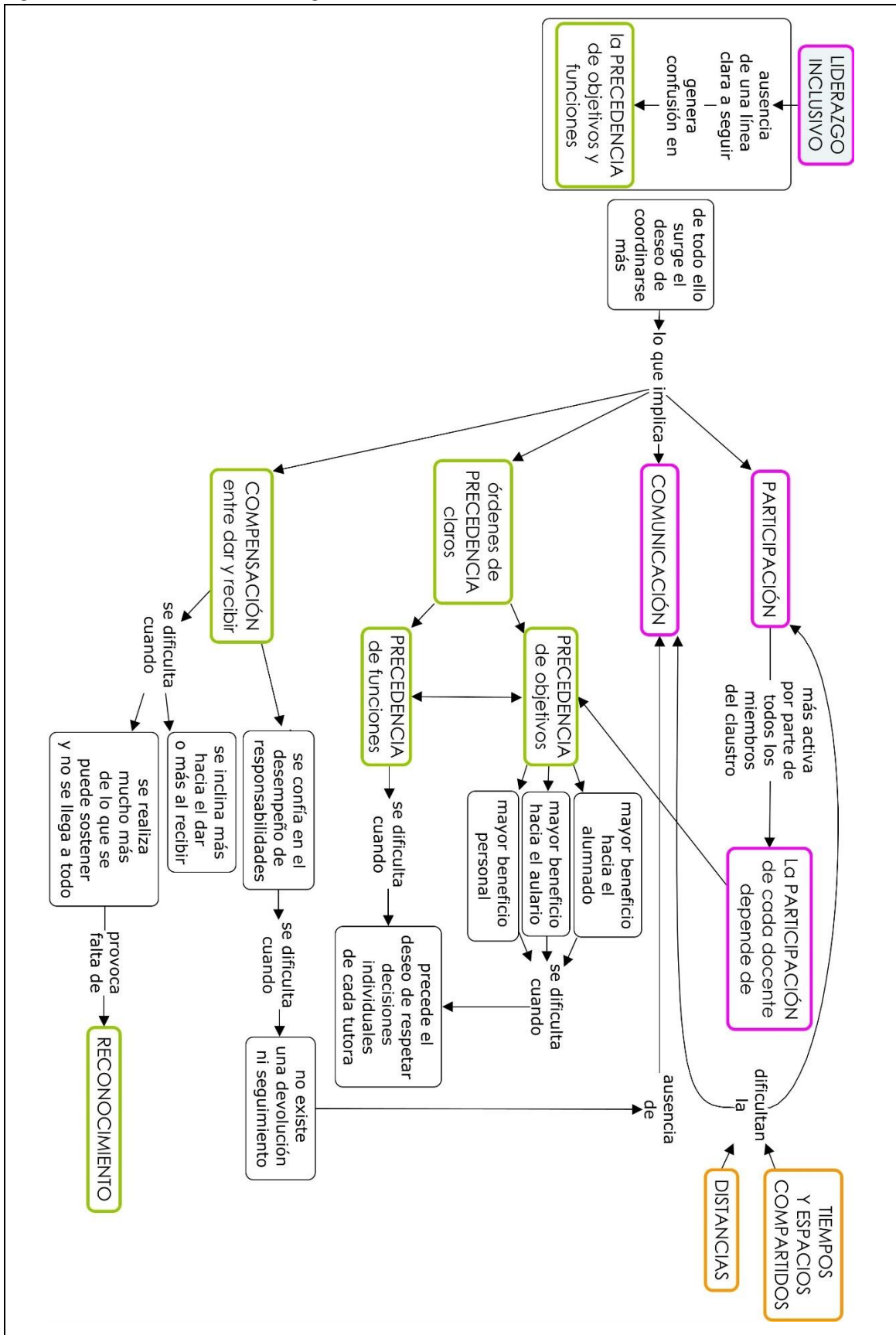
Figura 33. Relación entre claustro LI-PRE-COM



Fuente: elaboración propia

A nivel general, se puede decir que en cuanto a la compensación se observa la existencia de un gran potencial en el claustro. Desean desarrollar nuevas propuestas y, aunque cada quien las lleve a cabo a su ritmo y a su forma, se han llegado a desgastar cuando en algunas ocasiones se han cargado de más faena. Aquí observamos esta descompensación nuevamente entre el dar y recibir, porque después, este esfuerzo no se ha llegado a trasladar, a veces no se traslada al propio claustro y se estanca en el aula, otras veces no se traslada a las familias. De alguna manera, este deseo por realizar más actividades de las que se pueden sostener favorece el desequilibrio. A parte, cuando este esfuerzo no queda plasmado visiblemente y se pierde, es difícil poder reconocerlo.

Figura 34. Relación entre claustro LI general



Fuente: elaboración propia

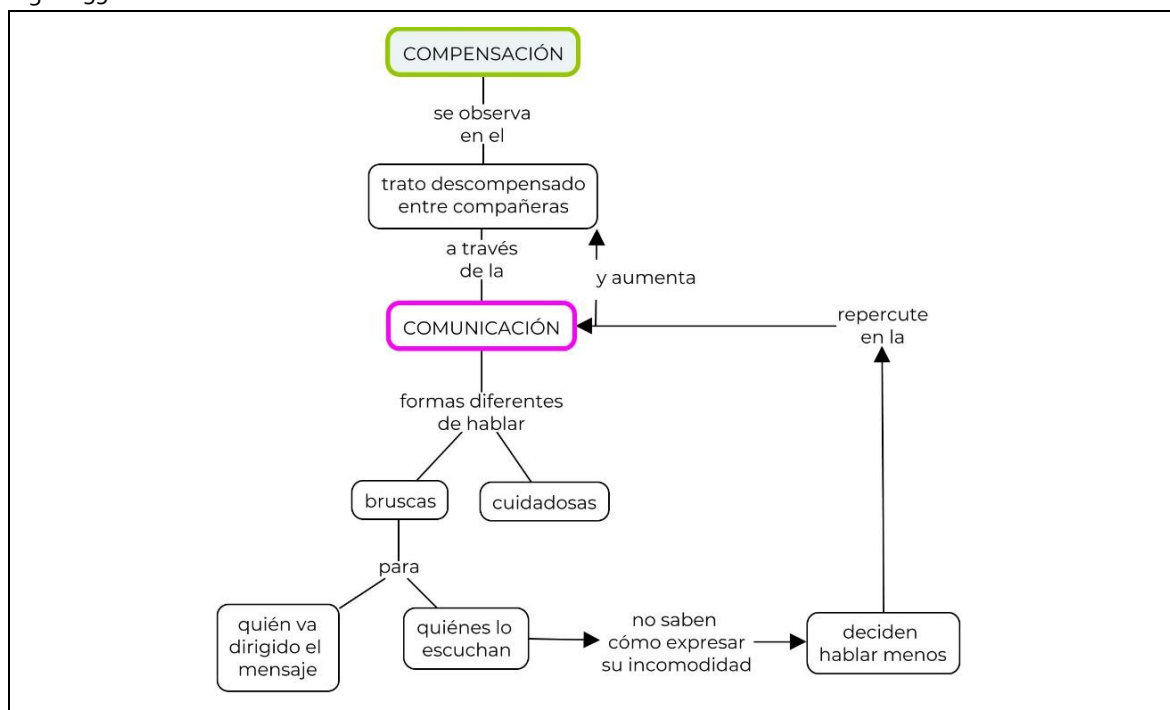
7.2.2.1.6. Descompensación a través de la comunicación

El orden de compensación también se detecta en las relaciones interpersonales entre el claustro. Se observan tratos diferenciados hacia determinadas personas. Diferentes voces han observado cómo algunas personas del claustro son menos flexibles ante los fallos de otras compañeras, llegando a recriminar a unas más que a otras.

Adentrándonos únicamente en patrones comunicativos, se detectan formas de expresarse diferentes, mientras algunas personas son muy cuidadosas con su lenguaje tendiendo a la reconciliación y pensando cómo decir las cosas para no herir, otras personas cuyo carácter es un poco más fuerte, resultan ser más bruscas en el momento de transmitir sus opiniones. Dependiendo de las diferentes sensibilidades de las personas que reciben los mensajes, estas se sienten más o menos vulnerables ante comentarios de otras compañeras.

En otras ocasiones, no solamente se han sentido dolidas las personas afectadas directamente, sino que otras personas del claustro han comentado su incomodidad ante este tipo de situaciones llegándose a sentir culpables por no haber defendido o contrarrestado ciertas maneras de hablar que han atacado a otras compañeras. Estas actitudes hacen que haya personas en el claustro que se cohíban y no se atrevan a debatir por miedo a recibir una contestación, como lo expresan dos de las maestras *“es que si eso me lo dice a mí, yo me iría llorando a mi casa”* (P1-CO-RC-E-VC11). *“A veces hay malos entendidos, y a veces se dicen las cosas y cuando se dicen, se dicen mal, me refiero en cuanto a se personifica algo”* (P1-CO-LI-RC-E-VC5).

Figura 35. Relación entre claustro COM-CO



Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.7. Los tiempos y espacios compartidos, las distancias y opiniones personales en la comunicación

Añadiremos otro enfoque situándonos ahora en la comunicación. Se aprecia que desde el claustro se enfatiza la complejidad de establecer un diálogo directo en el CRA cuando solamente se comparte un día a la semana en el horario de claustro. Hay aspectos que no se comentan personalmente entre todo el claustro y sí se comentan con las personas con las que se tiene mayor cercanía. Este hecho ha llegado a provocar desinformación, malentendidos y en algunos casos se ha convertido en una tendencia a hablar por detrás. Un ejemplo de esta falta de comunicación lo encontramos en la siguiente cita, una de las maestras tutoras expresa su inconformidad con la falta de información.

“El otro día me hacía falta algo y pregunté al grupo de whatsapp, nadie me respondió, le tuve que decir a Elena si ella podía mirar en el resto de aularios. La chica de audición y lenguaje no vino el lunes, miércoles tampoco pienso a ver si le ha pasado algo a la chica pregunto: - Oye, ¿la chica de Audición y lenguaje ha ido a algún lado? Aquí no ha venido. Y me dice Tónica: no, es que lunes no venía y miércoles tampoco por algo”. (P1-CO-RC-NAU-VC13)

Dependiendo de la relación de confianza que se tenga con determinadas personas, la comunicación es más o menos directa. Al mismo tiempo, una comunicación fluida con ciertas personas influye en la relación de cercanía sin importar la distancia física que les separe.

Algunas opiniones o formas de contar eventos con matices de exageración, han calado en ciertas personas. Algunas de ellas comentan que inconscientemente se han dejado influir para ejercer acciones o comentarios que no se pretendía hacer. Describen su incomodidad por su forma de reaccionar y aseguran que hay que cuidar mucho el lenguaje para no contaminarse de unos a otros. En el claustro hay maestras que evitan ciertos comentarios y se alejan, y otras que se empapan y se introducen en diálogos de corrillo.

Por lo tanto, dependiendo de con quién se establezcan las conversaciones se puede pedir opinión para mirar el conflicto con otras lentes, lo que servirá para buscar una solución conjunta que ayude a restaurar la relación; o los comentarios podrán encaminarse a ponerse de parte de quién habla enfatizando el conflicto. Como comenta uno de los maestros son situaciones nada ajenas a lo que nos sucede a todos los seres humanos, sobre todo en los pueblos donde todos nos conocemos. Por lo tanto, que la relación sea más o menos estrecha entre los compañeros depende de las actitudes de las personas y de la forma en la que estas se comunican. A continuación, vemos un fragmento de cómo se expresa uno de los maestros al respecto.

“...a veces aunque sea de manera inintencionada, creamos etiquetas de la forma más admitida, no somos conscientes y eso nos sucede a todos los seres humanos.

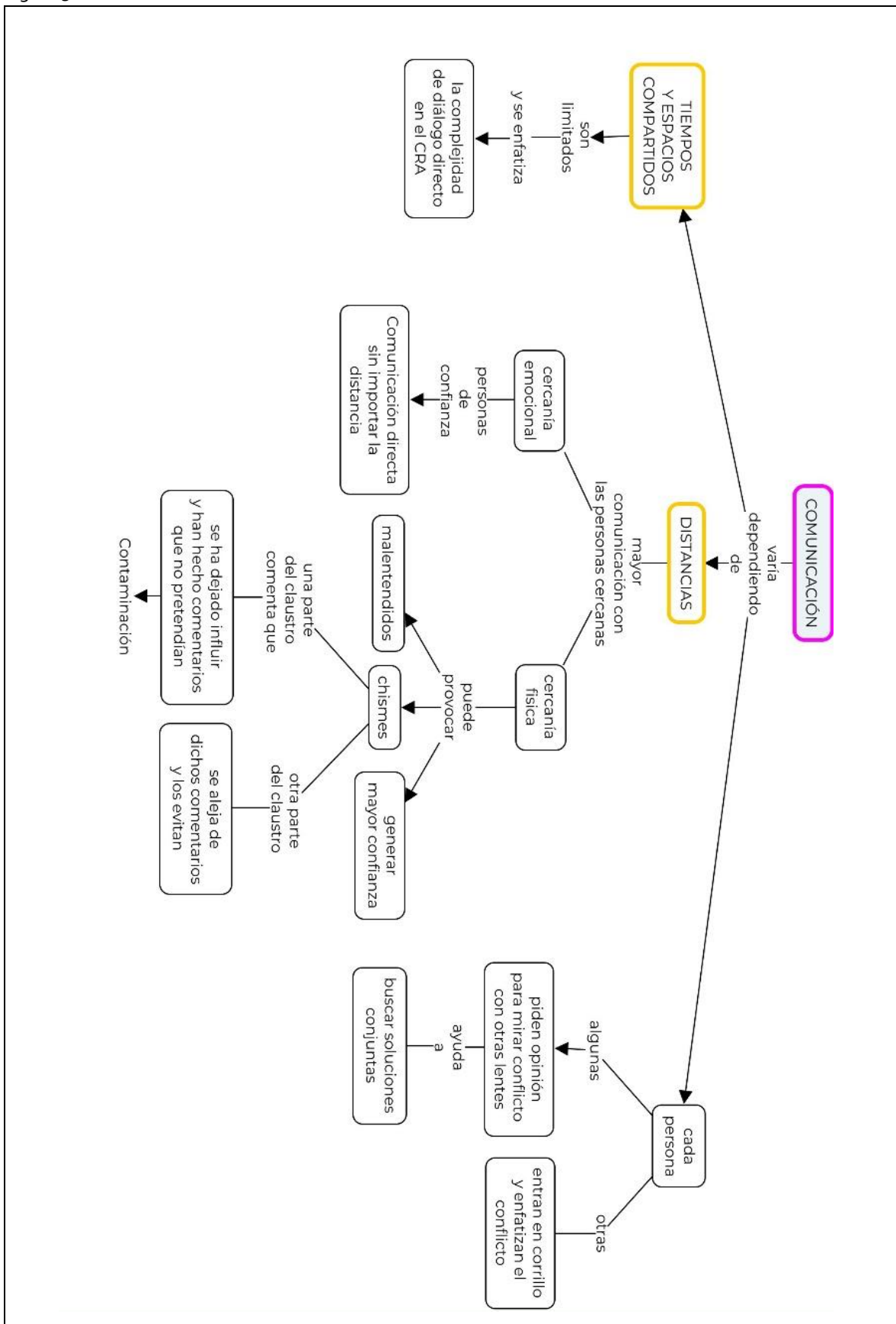
Nuestra comunicación emite juicios, presupone, atribuye ciertos pesos y nuestro lenguaje nos limita en determinadas ocasiones porque nos generamos ideas u opiniones de las demás personas que hace que podamos mirar de manera abierta y nos frena a tener una mirada sistémica, nos frena la oportunidad de poder mirar diferente y prestar atención a otros detalles. Y esto hace que las relaciones se inclinen hacia una forma u otra, por lo tanto, también en la escuela, como microsistema y ejemplo de una parte de lo que sucede en la sociedad se generan estos vicios que tenemos como seres humanos, entonces influye en las relaciones".
(P1-CO-RC-E-VC8)

En concreto, son cuatro las personas del claustro las que se sienten incómodas ante comentarios o bromas que se realizan ya que consideran que se entra en un terreno que no corresponde porque puede resultar hiriente, tanto si están o no están presentes dichas compañeras de las que se comenta, no les gusta que hablen de otras personas. Para una de ellas, tal y como se lee en la cita, es fortalecedor encontrarse con otras personas similares a ella en el claustro para no sentirse un "bicho raro" cada vez que alguien comenta algo fuera de lugar acerca de otras personas.

"...no voy a conocer a compañeros y voy a ser un bicho raro y ya verás... pero es que claro, al final ves que le pasa a más gente lo mismo que a ti y para mí que soy tan insegura, es como un... un alivio, de que no es mi percepción sola". (P1-CO-RC-E-VC3)

Sin embargo, para otras personas las bromas o comentarios acerca de otras personas son naturales y hace que el ambiente sea más relajado y divertido. Dependiendo de las personas dichos comentarios tendrán una repercusión u otra.

Figura 36. Relación entre claustro CO



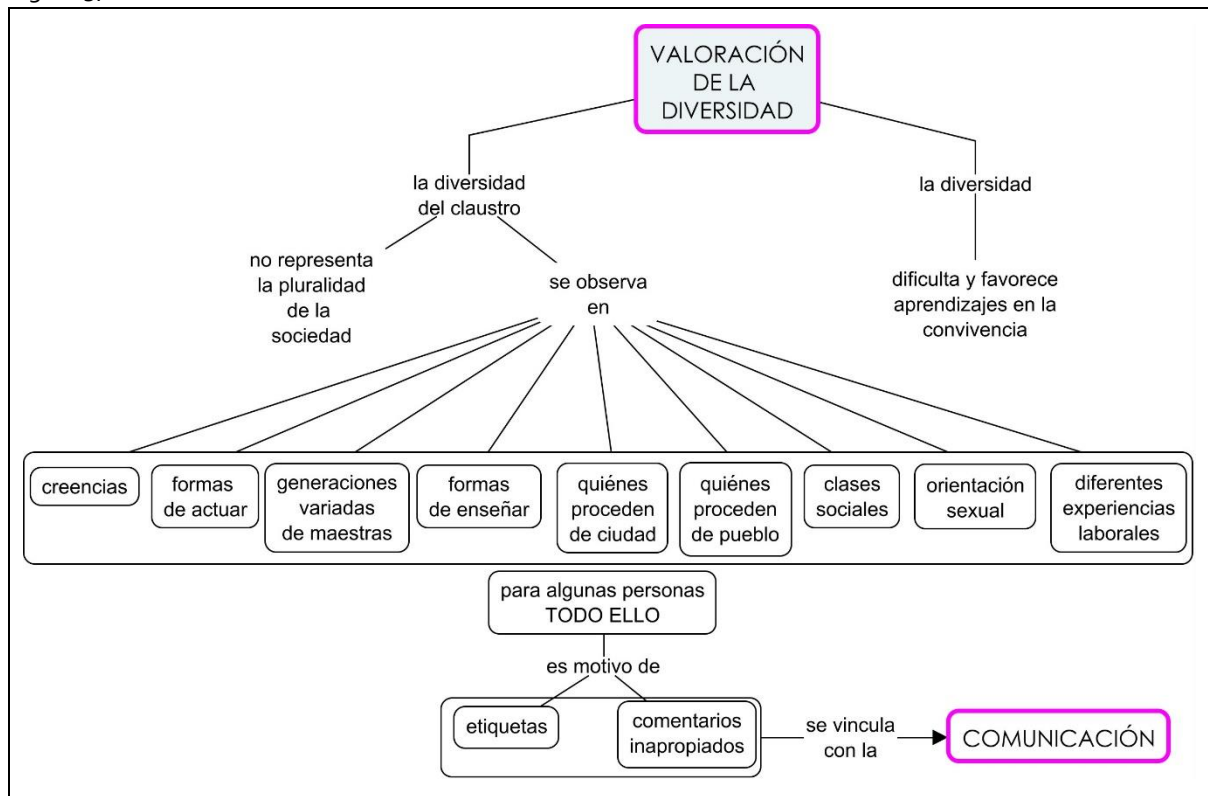
Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.8. Diferentes miradas hacia la diversidad

En cuanto a cómo se percibe la diversidad del claustro, nos aporta información acerca de la misma. A excepción de alguna voz, se afirma que el claustro no representa la pluralidad de la sociedad. En el conjunto de voces se observa que se refieren a diversidad en cuanto a creencias, formas de actuar, en las diferentes generaciones que hay de maestras, diferentes formas de enseñar, quiénes vienen de ciudad, quiénes vienen de pueblo, orientación sexual, en las diferentes experiencias laborales y diferencias en cuanto a la clase social. También se señala que la diversidad que existe dificulta y al mismo tiempo favorece los aprendizajes en la convivencia.

Esta categoría se relaciona con la de comunicación ya que algunas maestras utilizan etiquetas entre los miembros del claustro. Éstas pueden llegar a contaminar el ambiente porque en lugar de crear cercanía, generan lejanía entre ciertos miembros.

Figura 37. Relación entre claustro VDI



Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.9. Escasez de muestras de reconocimiento

Vimos cómo la precedencia se relacionaba con el liderazgo inclusivo, ahora veremos cómo la precedencia se enlaza con el reconocimiento. Por un lado, hacia la antigüedad y por otro lado, hacia las funciones y responsabilidades que desempeña cada quién.

Se observa que una de las maestras que se ha incorporado este año a su plaza, Paloma, ha manifestado su descontento hacia ciertas dinámicas que se estaban desarrollando antes de su llegada para visibilizar todo lo nuevo que ha realizado y mostrar su compromiso con sus funciones. Por un lado, señala el descontento hacia la antigua maestra que ejercía en su aula antes de su llegada. Desde su percepción, ésta no había dedicado tiempo a solucionar ciertos desperfectos relacionados con la calefacción y con una tapa de WC. Por otro lado, marca el descontento hacia otras actividades que se estaban realizando en el centro con anterioridad. Como se refleja en las anotaciones de la investigadora: *"Sí, seguimos la costumbre pero hay que cambiar, somos un claustro, si hacemos lo que se ha hecho siempre aun estaríamos con la regla en mano"* (P1-PRE-REC-RC-NCL-VC13). En relación a este tipo de comentarios, algunos miembros del claustro tanto recién llegados como antiguos, lo perciben como una desvalorización. Por un lado, creen que se menosprecia las actividades existentes y por otro, hacia quienes han dedicado mucho tiempo en incluir nuevas dinámicas para que el CRA se vea como un solo centro y no 5 aulas.

También otras situaciones acontecidas el curso anterior con dos miembros del claustro no resultaron ser gratificantes. Estos hechos siguen permeando en comentarios en este curso presente, de manera que quiénes se incorporan este año al claustro han generado un concepto de rechazo hacia aquellas personas que protagonizaron los eventos.

Tres de los maestros que se incorporaron este año comentan que no se atreverían a menospreciar ciertas actividades previamente propuestas. Consideran que como últimos en llegar a la escuela, primero han de seguir la línea marcada por el centro para observar su funcionamiento antes de juzgarla y transformarla. Se aprecia parte de lo comentado en la siguiente cita.

"...el claustro está muy tranquilo, excepto Paloma que sigue un poco fuerte en el claustro. (...) se puso como una histérica porque decía que no quería gastarse el dinero de la escuela en un regalo para lo de Navidad, que era un gasto innecesario y que prefería hacerlo de otra manera. Pero fue la única persona que se contrapuso". (P1-PRE-RC-E-VC2)

Por lo que se observa en el claustro, algunas dinámicas se centran en la queja hacia lo existente deseando cambios inmediatos. Otras dinámicas se enfocan en valorar lo que ya está funcionando antes de manifestar sus desacuerdos. Se observa cómo impactan las formas de actuar de una persona en un grupo. En lugar de ser propuestas que se acerquen a la valorización y a la cercanía, son propuestas que crean ciertas distancias como argumentan algunas personas.

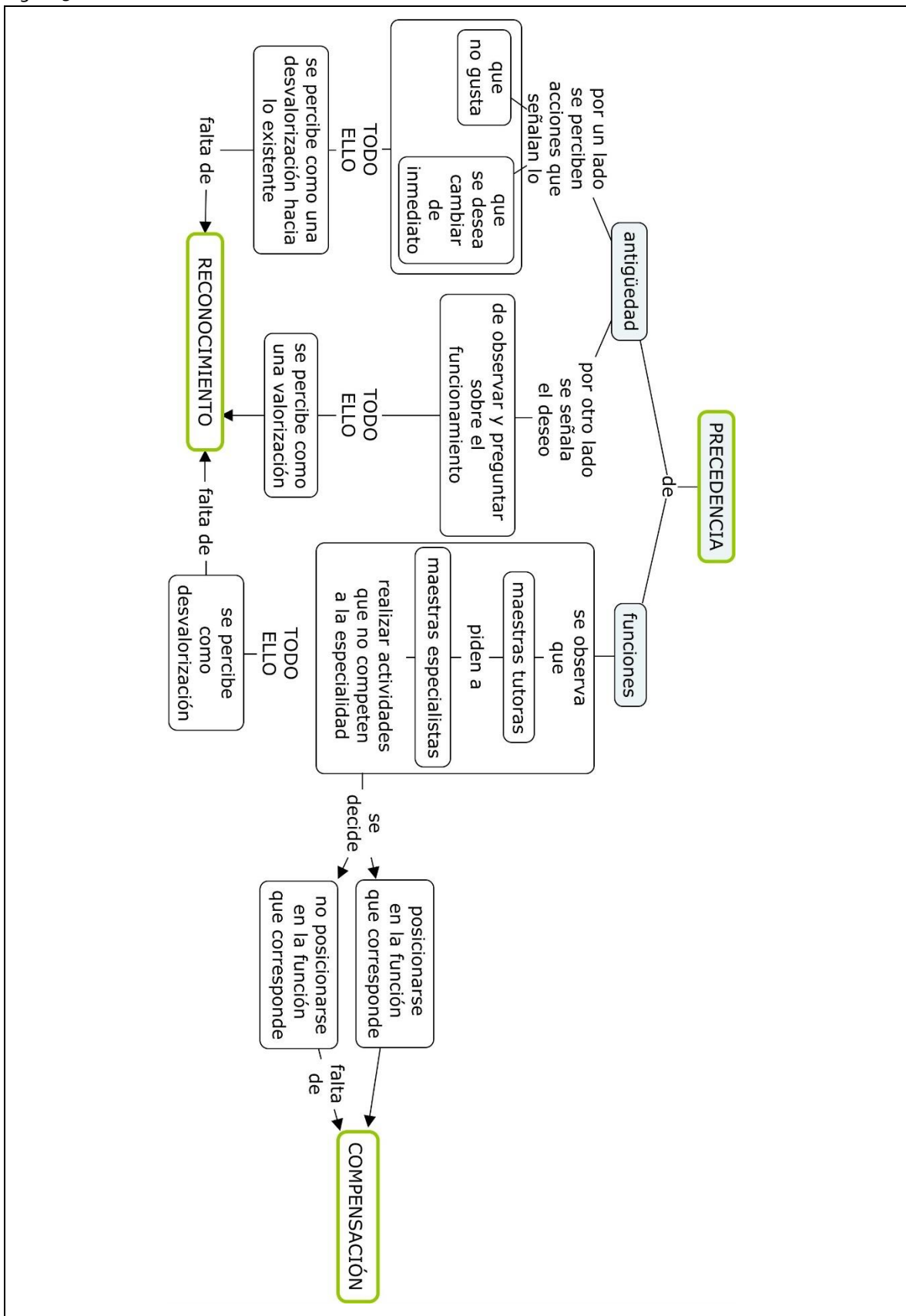
En esta línea otros maestros recién llegados comentan que si han tenido dudas han preguntado a quiénes llevan más tiempo en el CRA para que les puedan explicar el funcionamiento y orientarles, se piensa que es una forma de valorar lo que ya está funcionando.

Por otro lado, en cuanto a la precedencia de funciones se ha observado que algunos maestros tutores han podido desvalorizar, sin darse cuenta, el trabajo de otros compañeros especialistas al pedirles que en su horario laboral realicen dinámicas que no competen a la especialidad sino a la tutoría. Como por ejemplo el día en que Quica, maestra tutora, le pidió a Lucía, maestra de especialidad, que si en su horario podía terminar una actividad que no había dado tiempo a finalizar. Quica no entendía por qué Lucía se había negado a hacerla.

Otros maestros especialistas comentan que en ocasiones se han tenido que ceñir a las indicaciones de los maestros tutores y dejar su planeación de la especialidad pendiente para otra ocasión. Por ejemplo, Elena nos comenta que realiza actividades como maestra de especialidad y como apoyo. Sin embargo, en ambas funciones recibe indicaciones de la maestra tutora. Comenta que como apoyo se ha de ceñir a la tutora pero como especialista no le gusta cuando no puede realizar su trabajo como le gustaría.

En estos ejemplos ambas categorías, precedencia y reconocimiento, se relacionan con la compensación. Pues se observa una falta de reconocimiento hacia las funciones que ejercen otras compañeras. Se observa en el caso de Quica y Lucía que debido a la precedencia que ella misma otorga a su especialidad sí se percibe el orden de precedencia de función a la especialidad cuando es su momento. Podemos observar también la compensación ya que ella mantiene su posicionamiento y planificación correspondiente a su especialidad. Sin embargo, en el caso de Elena se observa el orden de precedencia disfuncional. Es cuando se produce una descompensación al no mantenerse en su lugar de posicionamiento. Ahí se observa cómo las funciones de maestra de especialidad pasan a un lugar de no reconocimiento.

Figura 38. Relación entre claustro PRE



Fuente: elaboración propia

En la línea del reconocimiento observamos que de manera general se reconoce la unión del equipo directivo en su empeño por transformar la visión del CRA hacia un solo centro. También se observa una falta de este entre los compañeros cuando los comentarios se suelen enfocar más hacia lo que resta o hace falta que hacia lo que suma. Las citas siguientes se ubican en el diario personal de la investigadora, sucede durante una comida ordinaria en uno de los aularios. Se aprecian comentarios de tres maestras, dirigidos hacia otra maestra que no está presente por ser de otro aulario. Ella siempre sale un poquito antes de acabar la sesión de claustro para asistir a su clase de inglés en Valencia. *“Ya ves tú, me dirás a mí para qué va a necesitar ella el inglés”* (P1-REC-RC-DP-VC7).

“De pronto hacen comentarios sobre Blanca. Una de ellas argumenta que lleva años intentándose sacar el inglés y nunca lo saca. Además, comenta que con la edad que tiene ya no le hará falta y que más valdría que asistiera a la sesión de claustro completa que al inglés. Al mismo tiempo se percibe que el cuarto maestro que está comiendo permanece en silencio sin entrar en los comentarios”. (P1-REC-RC-DP-VI)

Determinadas personas han valorado el esfuerzo y dedicación de cada una de las compañeras en conversaciones puntuales con la investigadora, estos comentarios no se han realizado de manera directa y/o pública. Se reconoce, desde esta intimidad con la investigadora, a compañeros concretos con los que han sentido apoyo, a otros se les reconoce por su labor como docentes, por ejemplo, en el empeño por incluir a las familias. Sin embargo, dichos comentarios que reforzarían el reconocimiento que sienten unos hacia otros, no se han llegado a manifestar en grupo. Es más común que se priorice la queja que el halago. Los reconocimientos suelen quedar detrás, sellados.

A parte de todos aquellos reconocimientos que sí se observan y no se comentan, existe una carencia de reconocimiento hacia ciertas funciones. Por ejemplo, falta reconocimiento de funciones en acciones que han conllevado más tiempo y dedicación personal para conseguir material o algún beneficio para la escuela. Lo podemos observar en este ejemplo:

“Se propuso el plan de fomento lector nuevo desde dirección al claustro. Nos propusimos voluntarias Quica y yo y por circunstancias lo hice yo. Nos conceden la dotación. Aún estoy esperando palabras de agradecimiento, solo Quica me las dio. El único interés del resto fue que cuánto nos teníamos que repartir por centro. Solo nos quedamos Manuel y yo viendo cómo nos repartíamos el dinero y algunos ya se habían ido del claustro. El agradecimiento recibido solo es por whatsapp, aplausos”. (P1-REC-RC-NAU-VC13)

Otro ejemplo se encuentra cuando se invade el lugar de trabajo de determinados especialistas en aquellos aularios donde no existe un aula específica, como en el caso de

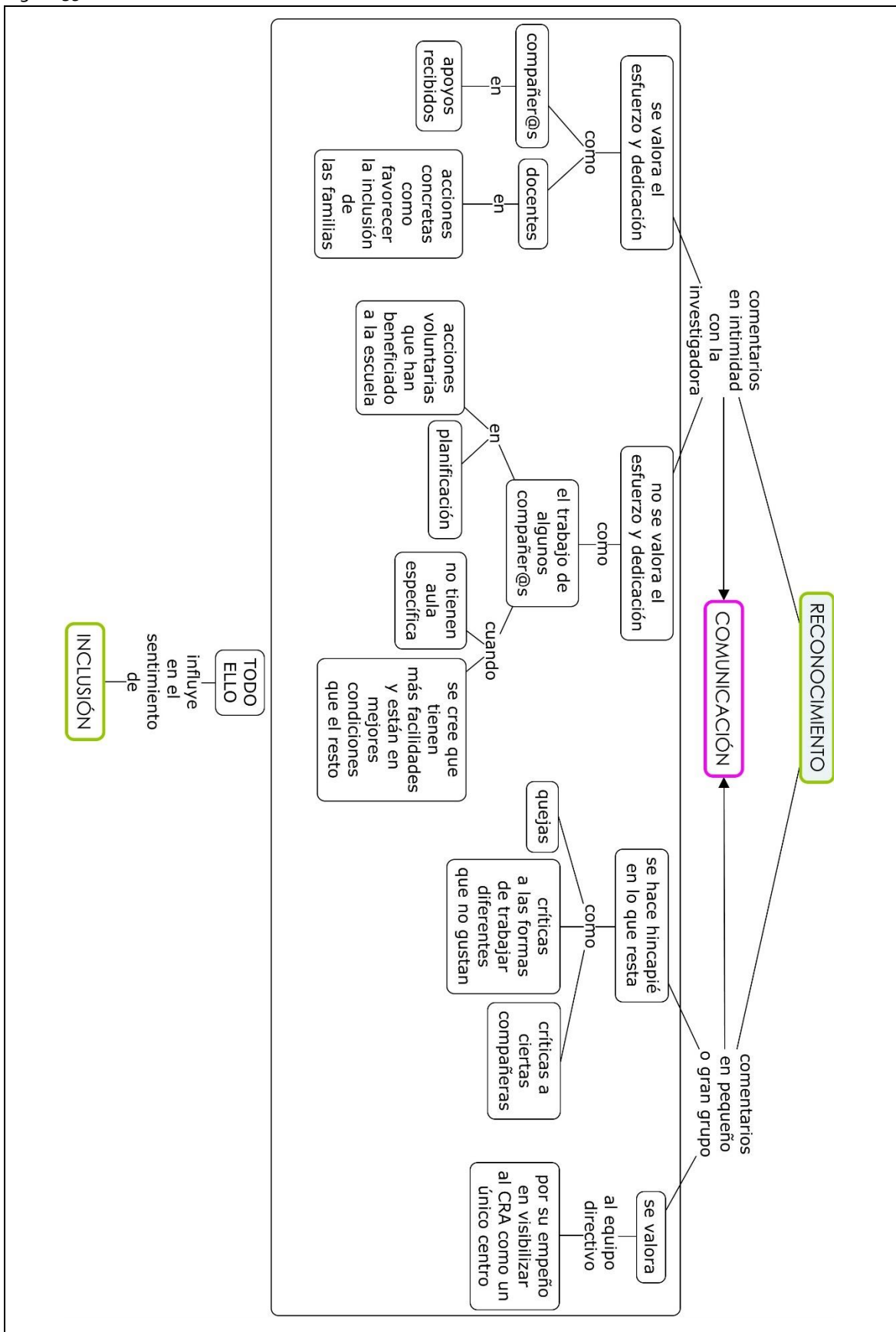
pedagogía terapéutica. Los maestros que han cubierto esta plaza coinciden en que se interrumpe entrando y saliendo sin saludar para realizar fotocopias dejando en alguna ocasión la puerta abierta. Se suma la falta de reconocimiento ante la dificultad que puede conllevar dar clase a alumnado con edades diferentes cuando es la primera vez que se incorporan al cuerpo como maestros. Se observa en frases como: *“es que estás muy cómodo solo con cuatro”* (P1-REC-RC-DP-NCL-VC7-10-12) que proviene de varias personas con mayor antigüedad en el centro y años de experiencia laboral. Todo ello ha hecho que algunas personas sientan desvalorado su trabajo cuando sus esfuerzos no se han visto reconocidos de manera general.

Lo anterior nos lleva a enlazar el reconocimiento y la comunicación. La forma de expresarse va acompañada en algunos momentos de esa falta de reconocimiento hacia una función o persona. Se observa cómo el reconocimiento pierde valor cuando este no se comunica, aunque sí se aprecie. Fomentar más la queja o aquellos comentarios que restan en lugar de potenciar los que suman, se convierte en una dinámica oculta que puede resultar como algunos dicen: desgastante y contagiosa.

Podríamos ver la relación del reconocimiento con aspectos de inclusión. Ya que el hecho de que no se reconozca lo suficiente genera sentimientos de desvalorización y hace que algunas personas tomen distancias con otras. De mis observaciones por cada uno de los aularios rescato lo siguiente:

“Tienen una parte muy valiosa que la estoy viendo individualmente al pasarme por cada aulario. He visto todo el potencial, el amor, y la entrega que están dando, y de ahí la fortaleza que tienen que por algún lado se pierde, no están lo unidos que debían estar y no creo que todo sea debido a la distancia. Por un lado, está la comunicación y por otro lado, ciertas piñas que se crean y favoritismos que dificultan la inclusión. Hay ciertas miradas, ciertas posturas que en lugar de acercar, alejan, no invitan a quedarte. Las bromas a veces dan risa y según para quiénes no son bromas. Todo esto hace que algunas relaciones se conviertan en relaciones cordiales por parte de algunas personas del claustro, quizás no es un claustro tan unido como aparente serlo. La falta de reconocimiento influye en el sentimiento de inclusión entre los compañeros”. (P1-IN-RC-NAU-VI)

Figura 39. Relación entre claustro REC



Fuente: elaboración propia

7.2.2.1.10. Diferentes formas de acoger

Otras actitudes percibidas que fomentan o se alejan de la inclusión son las relacionadas con las actividades de acogida que se desarrollan en el CRA. Nos referimos con acogidas a las acciones emprendidas cuando alguien nuevo se incorpora al CRA y a la forma de acogerse que se tiene entre los miembros del CRA, en este caso entre las compañeras del claustro.

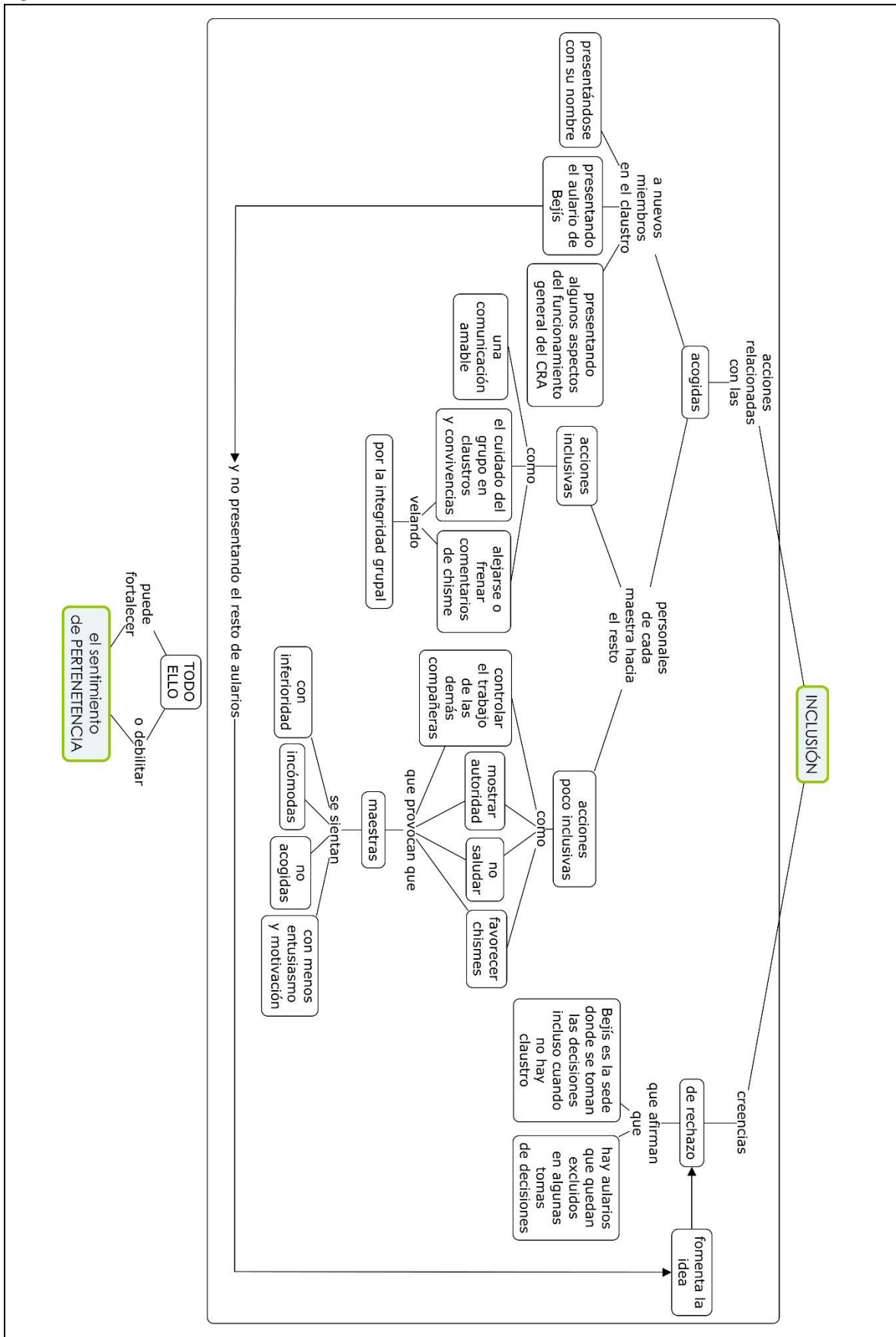
Para el grupo de maestros la acogida es únicamente presentarse, conocer el centro de Bejís y comentar algunos aspectos acerca del funcionamiento general del CRA. Es a medida que avanza el curso cuando se van aprendiendo otras formas de hacer.

Como la sede es Bejís, y es ahí donde coinciden más maestras, en alguna ocasión se han tomado algunas decisiones que repercuten a todo el CRA. Para otras maestras de otros aularios existe un pensamiento común de que es ahí donde se toman las decisiones y no se les toma en cuenta. Esta creencia predomina en el resto de aularios salvo en el de Bejís, sobre todo se remarca este pensamiento entre los aularios de la zona alta (El Toro y Barracas) y los de la zona baja (Teresa, Torás y Bejís). Este sentimiento de exclusión contribuye a que se genere cierta distancia entre los aularios.

Se comenta, sobre todo por parte de aquellos maestros itinerantes, que la atmósfera que se respira en dos de los aularios, debido a ciertas actitudes de las personas que trabajan allí, hace que no se sientan acogidos. En uno de ellos el personal itinerante que asiste comenta que cuando llega y saludan nadie les responde. En el otro, alguna maestra especialista comenta que cuando asiste, percibe como si la maestra tutora controlase su trabajo y fuera la jefa del aulario. Ante esta percepción se siente en inferioridad y observa cómo su motivación ha bajado. Les sucede lo mismo a las personas que han asistido a este aulario, si bien no comentan que se sienten en inferioridad, sí han percibido ciertas actitudes que han catalogado como de poco inclusivas. En ambos aularios describen que no se asiste a los mismos con el entusiasmo que les gustaría. Por lo que observamos, marcar ciertas barreras en los aularios, ya sean comunicativas o con acciones, hace que se establezcan diferencias y que no se puedan sentir todos los maestros, tanto especialistas como tutores, incluidos en el mismo nivel de pertenencia.

Otras actitudes que se relacionan con aspectos inclusivos son aquellas que envuelven de amabilidad sus palabras para dirigirse a todas las personas por igual, no solo se observa en sus expresiones, sino también en sus acciones. Hablan de forma cuidadosa, no conversan cuando aparecen chismes o en tal caso intervienen para frenarlo. Cuidan con ciertos detalles a todas las personas del claustro, como las observadas durante las convivencias o claustros en donde se busca que estén todas presentes en el momento de hacer alguna foto conjunta, que tengan todas las personas un lugar en la mesa o su plato de comida. No quiere decir que el resto no tenga visión de cuidado, sino que no prestan esa atención minuciosa al cuidado del grupo.

Figura 40. Relación entre claustro IN



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO Y FAMILIA

7.2.2.2.1. Acciones de inclusión en bienvenidas y acogidas a las familias

Comenzaremos en esta ocasión con la categoría de inclusión ya que nos aporta mucha información de cómo son los primeros contactos entre ellos. Recordamos que esta categoría se tiene en cuenta desde una de las acciones de la perspectiva sistémica. En este caso hallamos la inclusión en la forma de realizar las bienvenidas y cómo estas van desencadenando en acogida.

La escuela da la bienvenida con entusiasmo a las nuevas familias que llegan pues la despoblación en estos lugares hace que la escuela rural penda de un fino hilo. Que una nueva familia se incorpore, alimenta parte del futuro inmediato de la escuela rural además de ser un aliciente y apoyo para todo el CRA.

Desde el claustro se interpreta por Plan de acogida a la recogida de los documentos necesarios para la matrícula. Remarcan que las puertas del CRA están abiertas a aquellas personas que deseen llegar. Las familias que asisten al centro y tienen bajo nivel de recursos económicos reciben la ayuda necesaria tanto del centro como del ayuntamiento, para que puedan permanecer en el CRA el tiempo que ellas consideren.

Algunas familias comentan que no se les explicó el funcionamiento del CRA cuando se matricularon. Sin embargo, estas familias afirman que una vez inició el curso el día a día fue muy claro y poco a poco, fueron comprendiendo las convivencias y otras formas de funcionamiento. Para otras familias la acogida es la primera reunión que se tiene con la tutora donde esta se presenta. Los miembros antiguos del CRA comentan que no se realiza algo exclusivo que de la bienvenida tanto al alumnado, sus familias y al claustro de manera conjunta entre los 5 aularios. Este hecho para algunos miembros del claustro es innecesario puesto que al ser una escuela pequeña argumentan que se conocen desde el primer día. Sin embargo, las familias encuentran a faltar una presentación formal de todos los maestros que asistirán al aulario.

Por otro lado, el hecho de que las reuniones sean en Bejís implica el desplazamiento de las mismas personas. Ante ello, algunas familias remarcan que les gustaría que el claustro quisiese subir al resto de pueblos a presentarse y también a conocer el resto de aularios.

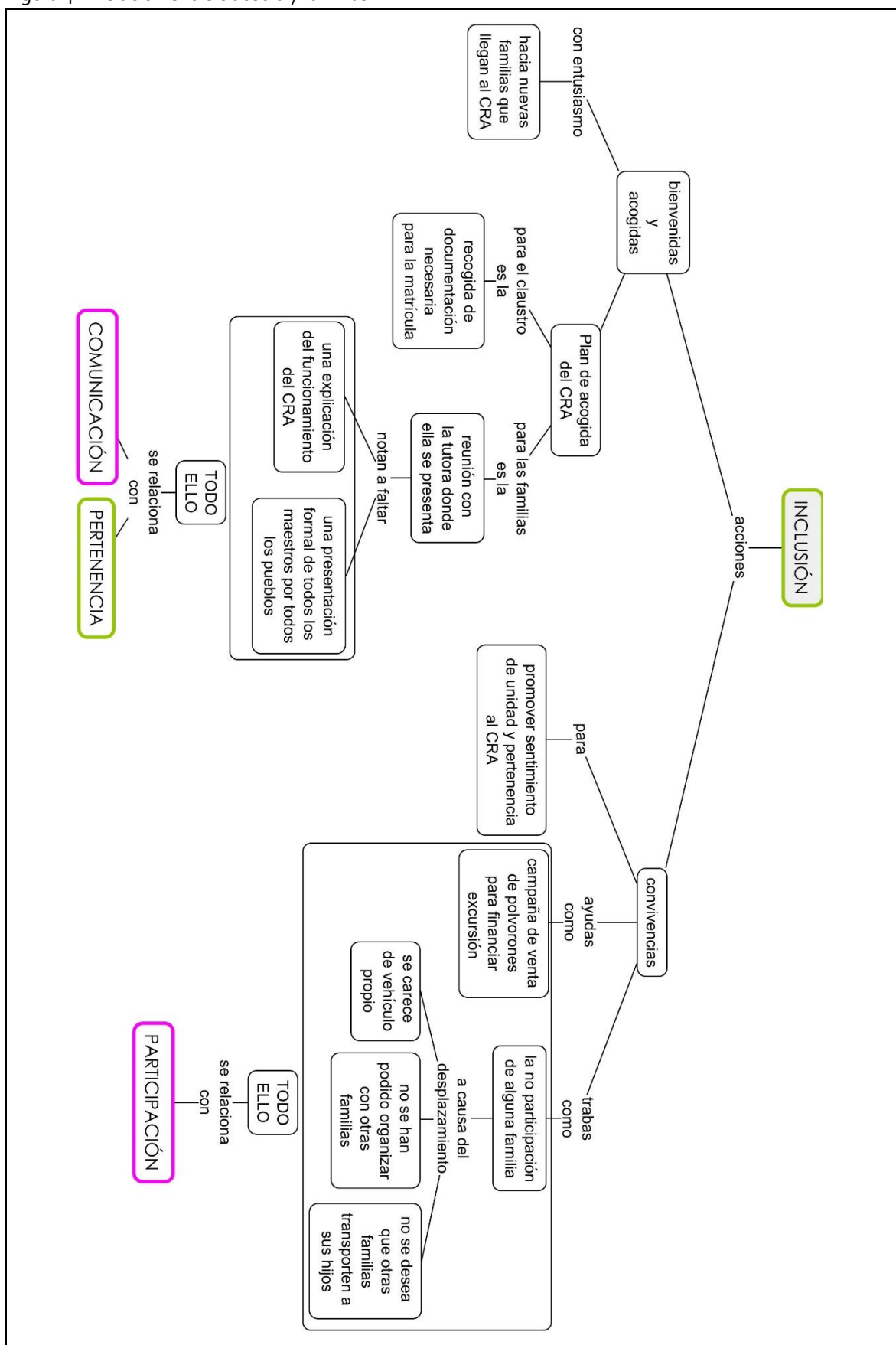
Como vimos, se realizan convivencias entre los 5 aularios con el fin de promover un sentimiento de unidad y pertenencia a un único colegio. Al mismo tiempo que pretenden llevarse a cabo como gesto de inclusión, en algunos momentos algunos niños o niñas se han quedado sin participar si los padres no han podido acercarlos. Este tipo de trabas puede suceder por dos motivos: quizás la familia no tiene automóvil y no se ha podido organizar con otras familias, o quizás al no poder recogerlos ellos mismos, no han deseado que los trasladara otra familia en sus vehículos.

Por otro lado, se encuentran de nuevo gestos de acogida en actividades como la que se decidió organizar desde el claustro para financiar el coste de una de las excursiones. Se realizó con el fin de que todo el alumnado pudiera asistir, se tuvo en cuenta que ningún niño o niña se quedaran excluidos debido a la economía. Se decidió realizar una campaña de venta de polvorones en la que se pidió participación a las familias por igual para evitar distinciones por dificultades económicas.

Aunque más adelante profundizaremos en otras categorías, desde aquí se observa cómo la inclusión está relacionada con la comunicación, con la participación y con la pertenencia.

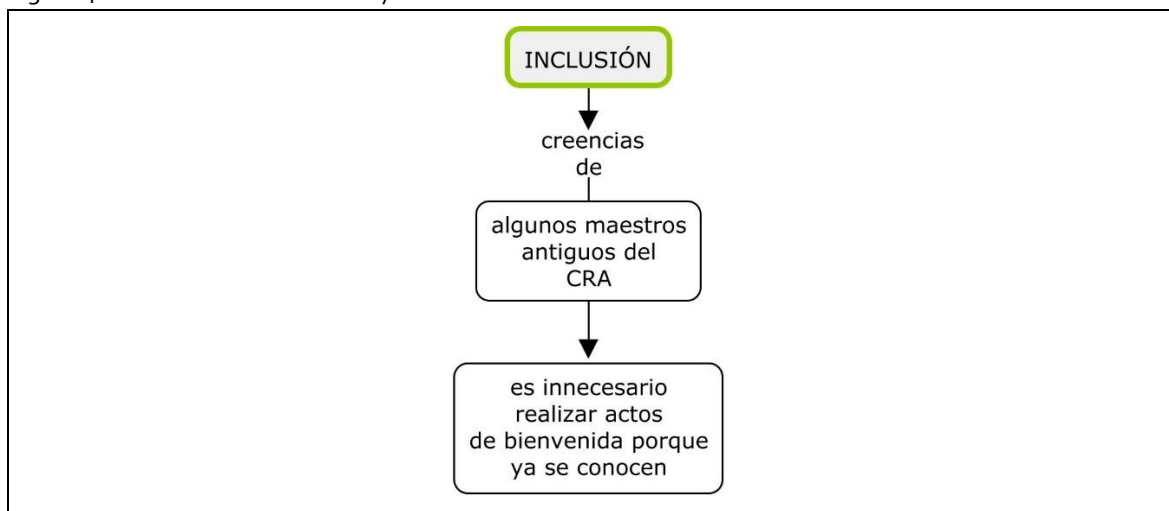
Por un lado, porque el hecho de comunicarse permite organizarse para realizar los eventos y que se sientan más o menos incluidos. El hecho de recibir información acerca del CRA también influye en que las familias se sientan más o menos acogidas. Por otro lado, la necesidad de que se presenten los miembros del claustro, a las familias y al alumnado, o de crear un acto de bienvenida donde todos se puedan presentar, deja entrever que no todos se conocen y, por lo tanto, se desconoce quiénes pertenecen o no pertenecen al CRA. Al mismo tiempo, se observa por parte de las familias cómo se reclama la pertenencia al CRA cuando piden que los maestros pasen por cada uno de los aularios. Existe una necesidad de que todos los pueblos se incluyan por igual.

Figura 41. Relación entre claustro y familias IN



Fuente: elaboración propia

Figura 42. Relación entre claustro y familias IN2



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.2. El liderazgo inclusivo desde el claustro a las familias

En cuanto al liderazgo que se establece desde el centro en el reparto de responsabilidades, las familias comentan que se han sentido muy apoyadas por el claustro y por el equipo directivo cuando ha surgido algún conflicto a resolver. Desde el equipo directivo nos comentan que han asistido a los aularios cuando ha sido necesario, hecho que ha dado respaldo a las familias. La directora comenta que las familias tienen los teléfonos personales del claustro. Cuando ha sido necesario, ha atendido llamadas en su teléfono personal fuera del horario escolar para solucionar ciertas situaciones. Las familias, aunque no lo reconozcan de manera personal y directa, saben que algunas maestras del claustro se involucran en la resolución de aquellos conflictos que aunque surjan fuera del aula, atañe a su alumnado. Valoran que las maestras se muestren disponibles en sucesos como estos.

Se observa también el liderazgo cuando los tutores encabezan y ponen en marcha ciertas acciones para implicar a las familias. Todo ello está vinculado a la participación de éstas en las actividades propuestas, a la comunicación que se establece entre ambas partes para favorecer la participación y por supuesto, a la inclusión. Por ejemplo, hay tutoras y tutores que lideran y promueven actividades para que las familias entren a las aulas y realicen actividades con el alumnado. Resaltan la importancia de la participación junto a sus hijos para la motivación de estos y para estrechar lazos de convivencia entre familia y escuela.

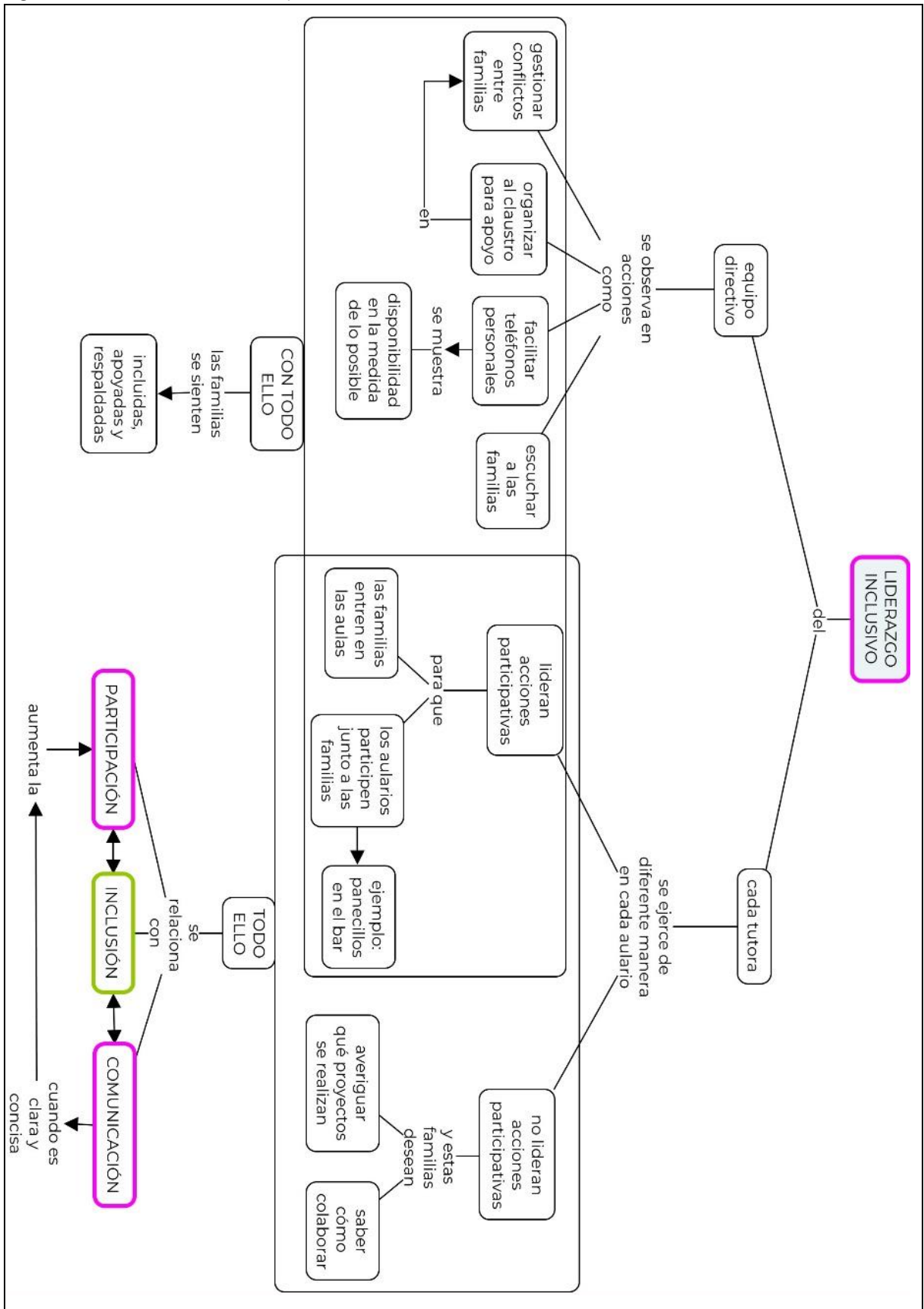
La maestra del aulario de Teresa nos ha comentado que cuando alguna familia, debido al horario laboral, no ha podido participar en la escuela, ha buscado la manera de acercar la escuela al hogar. En lugar de pedir a la familia que llegue al aula, ha pedido permiso para acercarse con todo el aulario al lugar de trabajo y realizar en su local la actividad. En este caso, la familia regenta un bar, la tutora pensó que sería buena idea asistir allí y hacer

panecillos al horno. En este caso, en lugar de incorporarse la familia al aula, la tutora ha liderado el movimiento para participar junto a la familia.

Aun así, liderar actividades que promuevan la participación de las familias dentro del aula depende de la elección de cada tutora y tutor, pues como se comenta, no a todos les gusta debido a la sensación que puedan tener de sentirse vigilados. Por lo general, si a las familias les acopla las actividades con su horario laboral, están gustosas de participar junto a sus hijos y sus maestras. Todo ello también queda relacionado con la categoría de inclusión. Por un lado, se muestran acciones de acogida entre claustro y familia. Por otro lado, se observan acciones que aunque no forman parte del Plan de acogida del CRA, sí se convierten en acciones inclusivas en determinados aularios.

De todo ello, se vuelve a observar que según el aula y las tutoras que estén al frente del mismo, las relaciones familia-claustro varían. Algunas familias comentan que la tutora es clara en cuanto a la realización de proyectos, emprendedora y está motivada por la puesta en marcha de nuevas y diferentes propuestas. Dichas familias se sienten incluidas en alguna toma de decisiones. Otras familias piden poderse reunir más veces con su tutora para saber qué tipo de proyectos se realizan y de qué manera pueden colaborar o participar en el aula. El liderazgo inclusivo en este sentido de emprender acciones conjuntas se ejerce de diferente manera en cada uno de los aularios.

Figura 43. Relación entre claustro y familias LI



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.3. El liderazgo del claustro y la participación de las familias

Cuando las propuestas de liderazgo para invitar a las familias a participar son claras y concisas, las familias comprenden qué han de hacer y de qué manera. Esto hace que la participación sea más elevada, aunque conlleve más trabajo para éstas. A nivel de liderazgo de CRA, tanto las familias reconocen que hay muchas actividades que promueve el claustro para su participación, como la escuela reconoce que las familias participan, aunque les gustaría que las familias también elaborasen propuestas de participación.

Veamos a continuación más detenidamente cómo es la participación de las familias en el CRA, tanto a nivel de aula como en las convivencias.

La participación de las familias en cada aula consiste en el desempeño de actividades como: asistir a las reuniones, firma de justificantes, preparación de materiales, preparación de la fiesta en los auleros donde se realiza, preparación de los disfraces...

La participación de las familias en relación al CRA consiste en: organizar las convivencias cuando les toca celebrarlas en su aula, preparar el chocolate del almuerzo, preparar la comida para todo el alumnado y el claustro, organizar las mesas y sillas necesarias para el evento, decorar el lugar, recoger y limpiar el espacio y gestionar los apoyos con cada uno de los ayuntamientos. Recordando que en algunos auleros son cuatro familias, se ha hablado con los ayuntamientos y con familias de otros auleros que se han ofrecido e implicado para ayudar personalmente. Ello ha sucedido en los casos de Teresa y Torás en los que el personal del ayuntamiento ha colaborado en las actividades. En las convivencias, como las familias conocen su funcionamiento de años anteriores, son ellas mismas las que lideran esta organización.

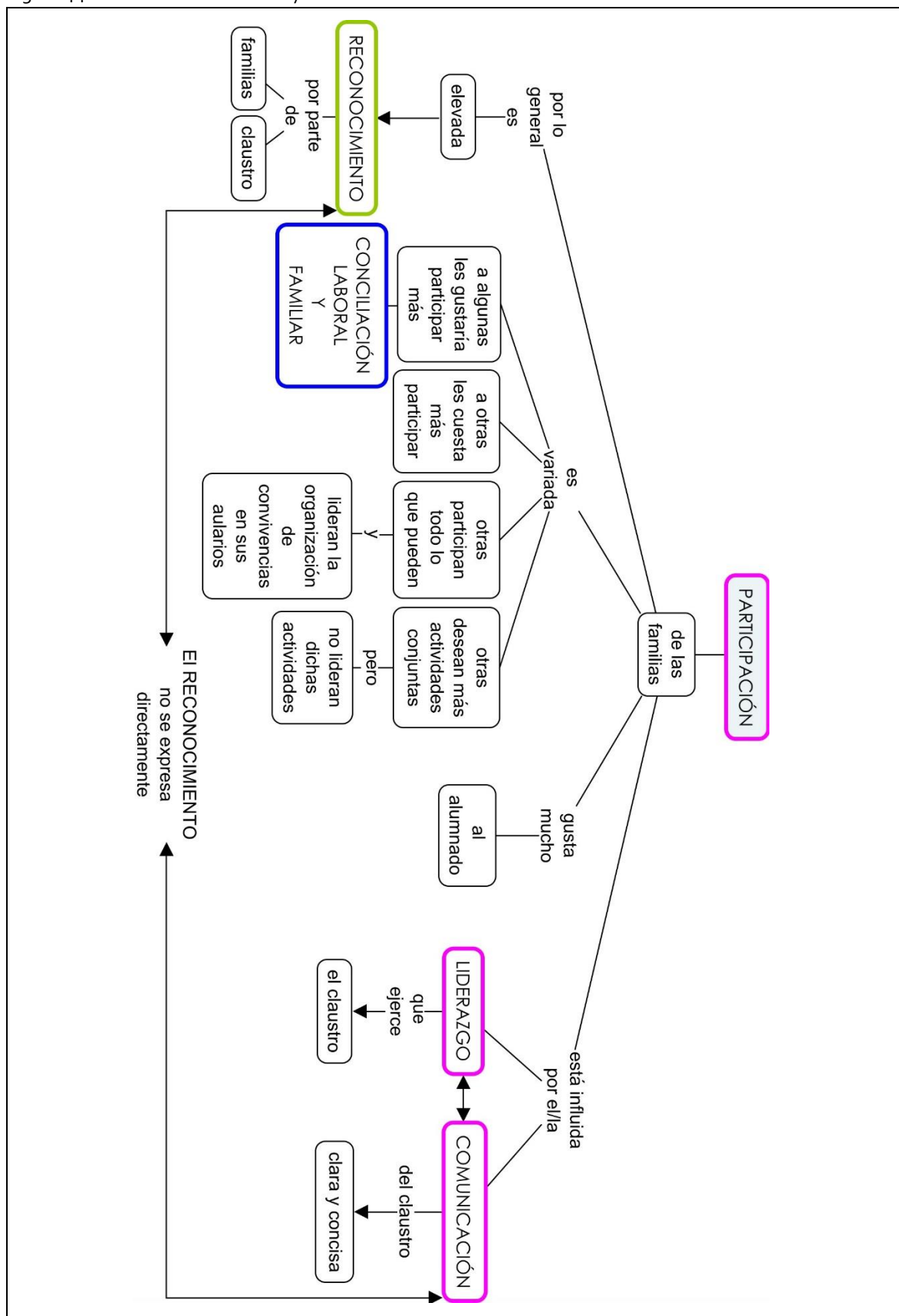
Aunque de manera general la participación por parte de las familias se podría decir que es elevada. Se observa que hay alguna familia que le cuesta un poco más participar. Otras, participan en todo lo que pueden y a otras, les gustaría participar en más actividades conjuntas para disfrutar junto al claustro y al alumnado, pero su horario laboral se lo impide. Estas últimas recuerdan con entusiasmo actividades conjuntas que se realizan como las que se han promovido en bicicleta, carreras o excursiones a la montaña, incluso algunos proponen realizar acampadas. Sin embargo, estas familias no han liderado las propuestas para llevarla a cabo, se tiene la creencia de que es el centro quien debe encabezar estas actividades. En cuestión de liderazgo es el claustro y equipo directivo el que une a todos los pueblos, pues es complejo que las familias se organicen por su cuenta con el resto de auleros si no es mediante el centro.

Otro de los aspectos fundamentales en cuanto a la participación de las familias en la escuela tiene que ver con la conciliación laboral y familiar, tanto del claustro con sus propias familias, como de las familias con sus respectivos trabajos. Diversas voces provenientes de madres y padres, comentan que les gustaría participar más y a causa de

la no compaginación de las actividades escolares con sus horarios laborales no pueden hacerlo. Debido a los horarios y ritmos de la vida diaria algunas familias apenas tienen tiempo para quedarse a hablar cuando recogen a sus hijos en la escuela porque han de comer y volver al trabajo lo antes posible. Comentan que acuden cuando les llaman para reunirse.

El alumnado comenta lo feliz que se siente cuando sus familias participan en las actividades del centro porque se divierten todos juntos. Les gusta que asistan a la escuela a hablar con las maestras para conocerse y como apunta un alumno: *“no me gusta que hayan problemas entre profesora y madre porque también luego la profesora te puede tener manía por la madre”* (P1-PA-CO-RFC-E-VA4).

Figura 44. Relación entre claustro y familias PA



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.4. El orden de compensación y la comunicación en la participación

Ligado a la participación encontramos la categoría de compensación. Se relacionan debido a que a veces el lugar que debe ocupar cada quién se desconoce. Por un lado, la participación y por otro, el posicionamiento de cada quién mientras participa. Iremos viendo esta relación en los apartados siguientes.

Uno de los maestros que vino a realizar una sustitución por un breve periodo de tiempo comentaba que le hubiera gustado que las familias no se quedaran en la puerta y participasen en el aula.

“Yo esperaba sinceramente, esperaba que al ser un colegio rural, igual de manera... no se, un poquito idealista, es que esas familias trabajaran dentro del colegio. A ver, me explico... que pudiesen no dejar a los niños en la puerta del colegio, esto no es un colegio de quinientos alumnos. Si no que de alguna manera, traspasar esa frontera, romper las barreras, y... desde dentro echar una mano, la verdad... Esa era la percepción que tenía yo de cómo iba a funcionar. Sí que he visto que ahí pues eso es lo que me ha faltado, ver que los padres colaboran más allá de una AMPA que, es el mínimo exigible, que estuviesen metidos dentro de lo que es la vida del colegio”. (P1-PA-COM-RFC-E-VC14)

Lo que este maestro podría desconocer es que tanto las familias como el claustro están intentando encontrar su lugar. Por un lado, el claustro desea que las familias participen en la escuela y por otro lado, desea que confíen en su trabajo y les permitan hacer. Encontrar este lugar de equilibrio es otro de los puntos que influye en cuanto a la participación. Las familias desconocen cuál es su lugar en la escuela, comentan que no quieren entrometerse de más porque consideran que es competencia de las maestras. Reconocen que en ocasiones no saben dónde colocarse porque ya les ha sucedido algunas veces que por error se han involucrado más de lo que les correspondía y ha causado algún conflicto. Por otro lado, las construcciones de las escuelas no dan lugar a que las familias formen parte de la escuela, pues no existe una sala, un recibidor donde ellas tengan cabida. Esto hace que haya familias que entran con confianza a hablar con la tutora y haya otras que prefieran esperar afuera hasta ser invitadas para no causar molestia.

Desde el claustro se percibe de diferentes formas, por un lado, se comenta que es agradable cuando hay familias que se implican y entran al aula a dialogar con confianza sin tener la necesidad de ser invitadas. Por otro lado, se percibe como intromisión el hecho que entren a menudo e indican que es afuera donde deben esperar por comodidad de la maestra. Se encuentran otras perspectivas que indican que algunas familias se esperan en la puerta porque no desean entrar a la escuela. Se observa diferentes perspectivas dependiendo de cada familia y tutora. También se encuentran ejemplos de algunas maestras que han compartido momentos conjuntos en las casas de aquellas familias que

les han invitado. Sin embargo, hay otras maestras que no desean aceptar este tipo de invitaciones y prefieren mantenerse en el espacio de la escuela. Afirman que no desean compartir momentos íntimos más de los que correspondan a sus funciones para evitar problemas futuros.

Siguiendo la línea de cómo se pide la participación, se observa que en la mayoría de ocasiones esta sucede cuando la escuela pide. Desde aquí veremos la compensación como el dar y el recibir. Existen pocas situaciones de participación que vengan propuestas por parte de las familias, que es lo que algunos miembros del claustro reclaman.

Desde esta perspectiva de dar y recibir en equilibrio se observa que la escuela suele posicionarse en situación de pedir y las familias en situación de dar. Como veíamos, algunas propuestas de las familias no están acompañadas de un movimiento de liderazgo, mucho menos que este liderazgo pueda sostenerse desde todos los aularios al unísono.

Observamos que se han desencadenado algunos pequeños conflictos entre las madres de uno de los aularios y el claustro. Estas madres pedían más apoyos a la directora ya que sabían que uno de los maestros tenía cuatro alumnos. El curso anterior las familias de dicho aulario habían vivido una experiencia de conflicto con uno de los tutores que no se haya en el claustro en la actualidad. Este suceso hizo que se posicionasen en un lugar de exigencia ya que el curso anterior había resultado muy tenso. Cuando la directora les dio a conocer la realidad del curso actual y lo que sucedía en otros aularios, comprendieron y asintieron.

En otras ocasiones el claustro ha manifestado que algunas madres se ciñen a colaborar cuando se les pide y otras cruzan la línea que le compete al maestro para comentarle cómo lo debe de hacer. Esta línea de posicionamiento es compleja, pues en algunos casos la familia exige a la escuela que ejerza un tipo de presión en tareas educativas que la familia no realiza desde casa.

En todas estas compensaciones entre recibir y dar apoyo para encontrar el lugar de posicionamiento, la comunicación juega un papel fundamental. A continuación, veremos los diferentes puntos de vista que existen entre algunas voces de familias y del claustro.

"A ver, si me pides ayuda yo te la ofrezco, pero yo estar cotilleando o estar preguntándote todo el tiempo si necesitas, si quieres esto o lo otro, no soy así. Tú me dices: Oye, Esperanza, necesito que miremos esto y yo te ayudo, pero sino... no me gusta tampoco estar cotilleando entre comillas". (P1-PA-COM-RFC-E-VF3)

Este primer comentario pertenece a una madre que, además, participa en el consejo escolar. Este comentario deja muy clara su posición, comenta que está involucrada, sin embargo, en cuanto a la participación en el aulario, espera a que sea la maestra quien de el primer paso para ella colaborar. Considera que el centro es un terreno que a ella no le corresponde si no le invitan. Desde su visión es el claustro quien ha de tomar la iniciativa.

Son varias las madres de diferentes aularios las que también se encuentran en esta posición y otras, que desconocen qué les compete y qué no, comentan que no saben a veces cómo actuar.

El siguiente comentario pertenece a Amalia, una de las maestras que lleva varios años en la escuela *“les cuesta mucho dar el paso, pero cuando dan el paso colaboran muchísimo, pero no están acostumbrados a colaborar con la escuela, no saben cómo hacer ¡y eso que mira que sí que ponen todas sus ganas!”* (P1-PA-COM-RFC-E-VC2). Se observa cómo esta maestra reconoce que las familias son participativas. Cuando comenta que les cuesta dar el paso se refiere a tomar la iniciativa en las propuestas. Las familias participan con soltura en aquellas actividades que ya conocen, mientras que si son actividades que desconocen se muestran más confusas. Esta maestra que ya las conoce de varios años detecta que pueden mostrarse más participativas cuando les explican qué han de hacer y lo comprenden. Amalia comenta que las familias no saben cómo participar cuando no sienten seguridad de que lo pueden hacer para que coincida con lo que la maestra pide.

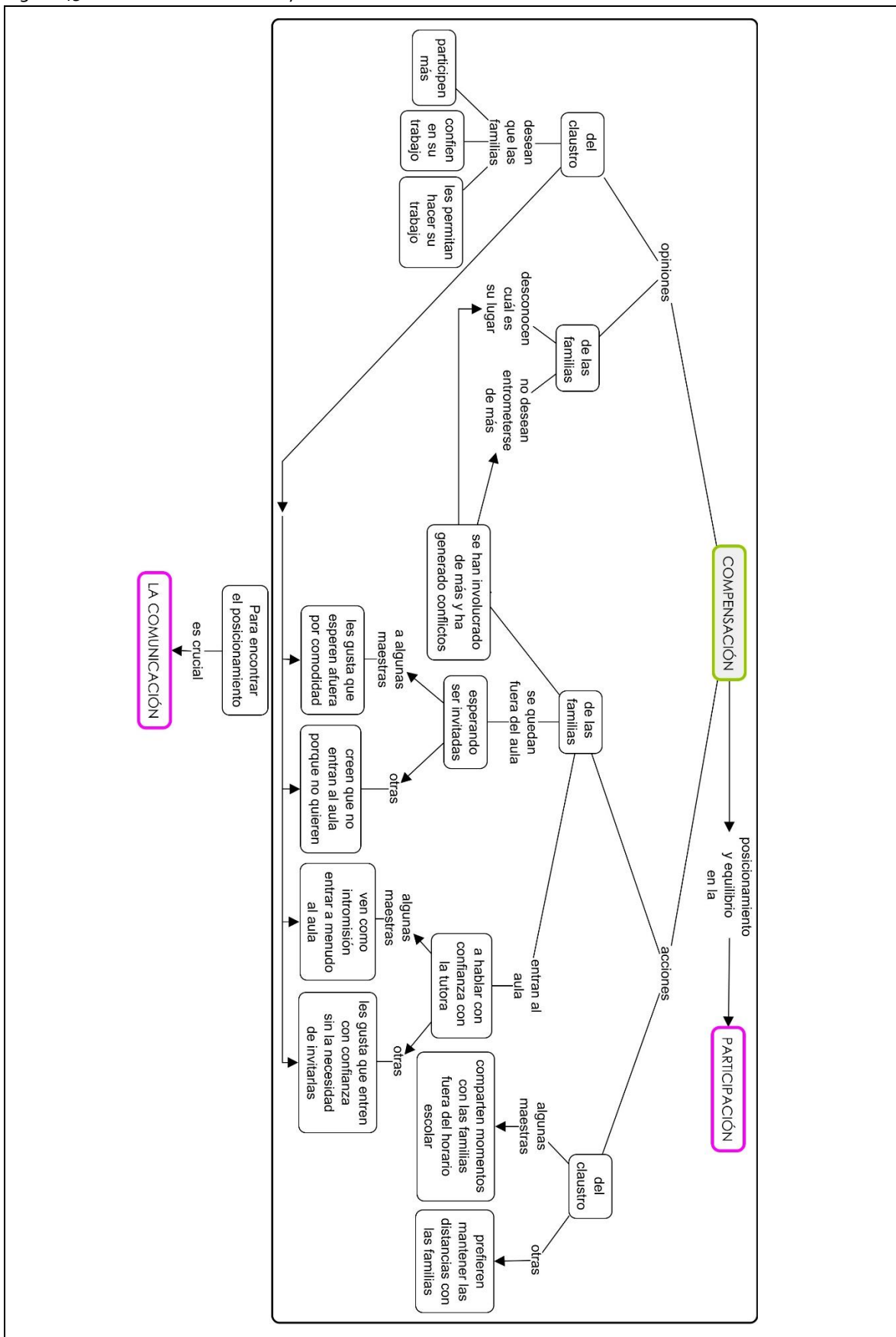
Teniendo en cuenta esta visión pasamos a otro de los comentarios que pertenece a una tutora que estuvo en el CRA unos años antes. Sofía nos comentaba que en esta zona las madres eran *“duras de pelar”*, en el sentido de que se *“hacían de rogar”* para participar en el aula.

“A principio de curso lo propuse, quiero que las mamás y los papás, los abuelos, los tíos, abro el abanico a quien sea, un vecino, alguien que venga a contarnos algo, de qué trabaja. Un cuento, una actividad... Que os vean aquí adentro, (...) pues no vinieron. Les cuesta, ¡claro, tampoco les quiero obligar!, eso tiene que salir de ellas”.
(P1-PA-COM-RFC-E-VC15)

Comprendiendo el contexto donde nos encontramos y la manera de funcionar que se tiene, los dos comentarios primeros (tanto de una madre, como de una maestra que lleva en la zona varios años) nos sirven de indicador para observar que quizás, una invitación como la que se muestra en esta última cita puede no funcionar.

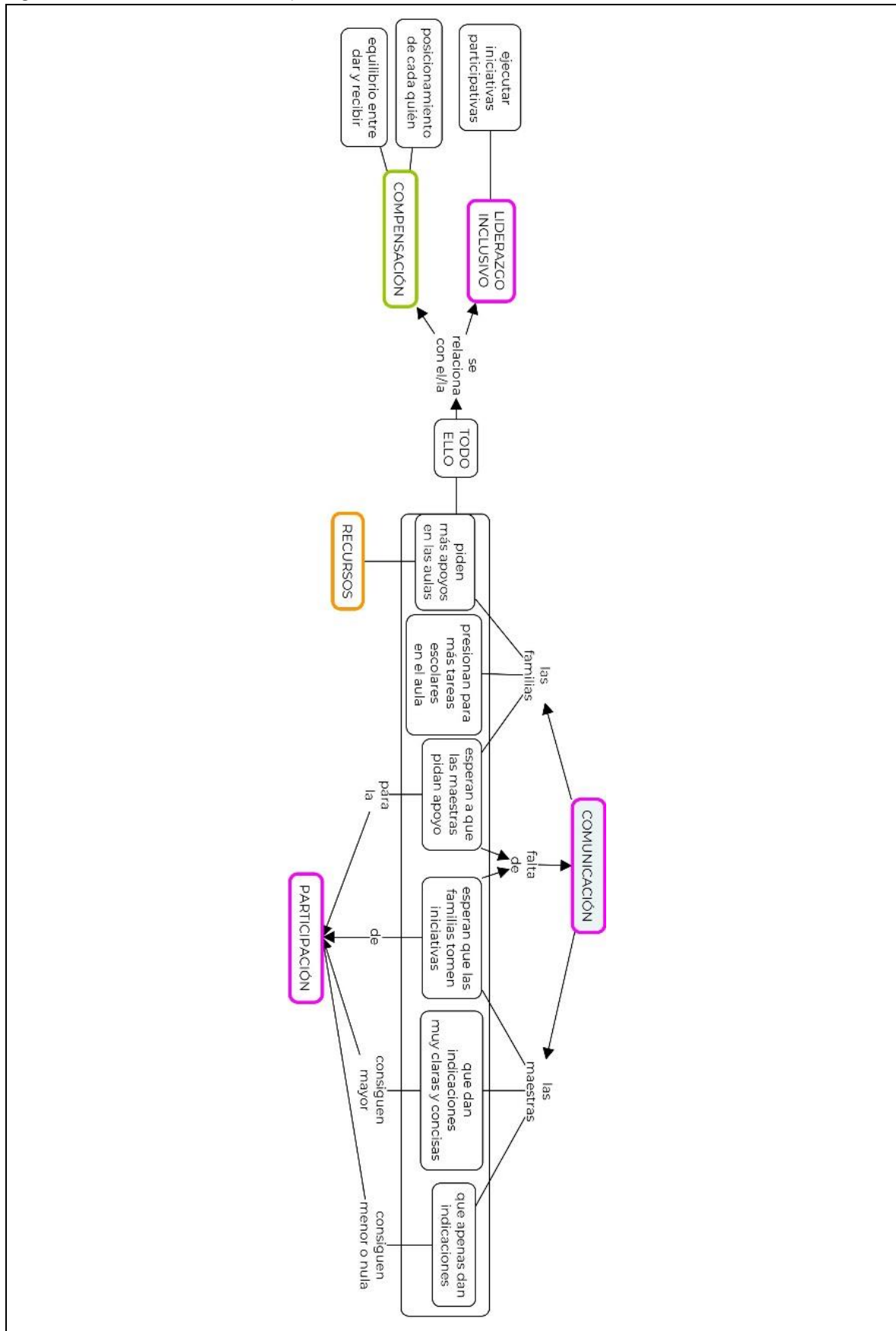
En estas tres últimas citas se puede apreciar, todavía más, cómo la compensación se vincula a la comunicación. Se observa que la manera de pedir la participación es crucial para el desencadenamiento de la misma. Por ello, el posicionamiento de cada quien, el liderazgo que establezca y la comunicación se ligan a la participación. A continuación, se presentan varios mapas conceptuales para visualizar el cruce de datos desde las diferentes categorías. Se observa cómo se enlazan y complementan todas estas categorías desde diversas miradas.

Figura 45. Relación entre claustro y familias COM-PA



Fuente: elaboración propia

Figura 46. Relación entre claustro y familias CO-PA



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.5. La falta de comunicación en el claustro se traslada a las familias

Siguiendo el hilo de todo lo anterior, pasaremos ahora a observar a través de un ejemplo cómo el liderazgo se liga con la participación y la comunicación.

Se acordó en un claustro que se iba a invitar a las familias a que se disfrazaran junto a ellos en la convivencia de carnaval. Uno de los miembros del claustro se encargó de la redacción de la circular. Una vez finalizada se envió a cada uno de los aularios para repartir a las familias. Más adelante, durante una entrevista que tuvo la investigadora con una maestra, ésta comentó que las familias no se habían disfrazado. En ese momento tomamos como referencia la circular para comentar al respecto lo sucedido. Se presenta a continuación parte de la entrevista en la que tuvo lugar la lectura de una parte de la circular a través de la voz de la maestra. Aparece el diálogo que se mantuvo al respecto entre la maestra y la investigadora:

"Elena: El horario de las actividades será el siguiente: Almuerzo con chocolate a cargo del AMPA de Teresa, talleres educativos "Basubanda", construiremos instrumentos (...), comida a cargo del ayuntamiento de Teresa: ¡Todos a disfrazarse! (...) desfile de disfraces por las calles de Teresa, fin de la jornada. La jornada de convivencia no conllevará ningún gasto para las familias, y no será necesario llevar almuerzo ni comida, a no ser que se quiera un almuerzo-comida alternativa... Las familias serán bienvenidas a partir de las dos y media para ayudar con los disfraces ¿y poder disfrutar del desfile?"

"¿Lo pone así solo?" (sorprendida). "¡Pues claro!, yo tampoco me hubiera disfrazado". (voz decepcionada)

Aurora: ¿Para qué se está invitando ahí a las familias?

Elena: para que disfracen a los niños y los vean. ¡Claro!, para disfrutar del desfile, para ayudar con los disfraces... claro... y disfrazar.

Aurora: para vestir a tu hijo...

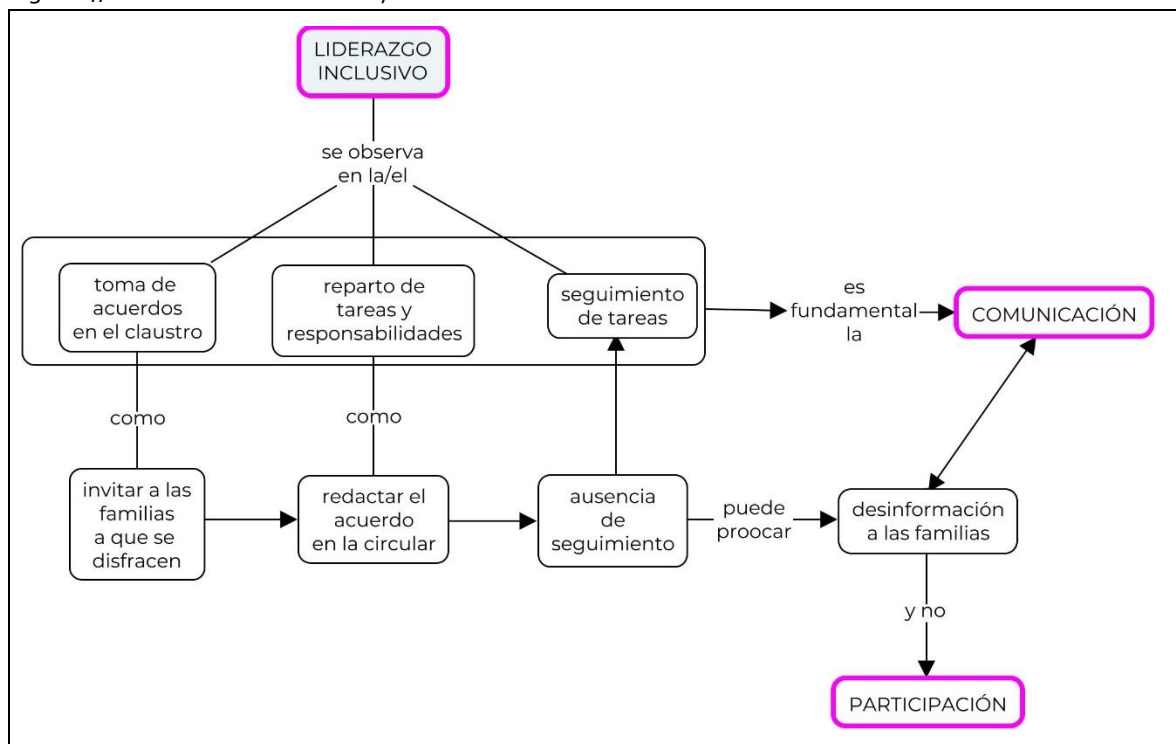
Elena: Claro... ¡Ostras!, pues yo en el claustro pensaba que se había quedado... "¡hombre, te lo he dicho directa!" (con sorpresa) ¡mira en carnaval que se les invitó a que vinieran disfrazados y no vino nadie! (...) Pero entonces ahí en esa línea, en lugar de poner eso... las familias serán bienvenidas a partir de las dos y media para ayudar con los disfraces, ¡así como disfrazarse... yo que sé!, como participar ¿no? o algo así, participar en el desfile". (P1-LI-RFC-E-VC11)

Este suceso es un ejemplo de cómo ciertas responsabilidades que se reparten entre el claustro carecen de un seguimiento grupal para asegurarse de que el claustro entiende la misma noticia por igual. Tampoco se comprueba así que se traslada la misma información a todas las familias. Las únicas madres que se disfrazaron fueron las madres del aulario de Teresa, la maestra había invitado personalmente a las familias y les había animado a

participar, por lo que para ellas fue claro el mensaje y se organizaron para disfrazarse. Aunque muchas familias dijeron que de haberlo sabido se habrían disfrazado, se desconoce si alguna familia sabía de la invitación a pesar de la circular y no quiso hacerlo.

Situaciones como las del ejemplo se han reproducido en otros momentos, en el momento en que existe un fallo en la comunicación entre el claustro debido a interpretaciones o falta de atención y liderazgo, tiene a su vez una consecuencia en la comunicación con las familias y su participación. No asegurarse de que todos los miembros del claustro han comprendido de la misma forma los acuerdos, influye exponencialmente en la transmisión de información a las familias.

Figura 47. Relación entre claustro y familias LI-CO-PA



Fuente: elaboración propia

La comunicación es fluida en lo referente a las cuestiones del día a día en el aula, aunque en alguna ocasión ha surgido el tema de los avisos por parte del claustro a última hora. La cercanía hace que las familias tengan fácil acceso a cada tutor y no hay necesidad de establecer horarios para tutorías debido a que en cualquier momento pueden llegar a al aula a conversar. Al ser un número reducido de alumnado el trato que establece cada familia con la tutora de sus hijos es muy familiar. Las familias tienen la confianza para hablar y expresar libremente sus inquietudes, y el claustro está dispuesto a escuchar y ayudar en lo que sea necesario. Para aquellas familias a las que su horario laboral les impide acercarse a la escuela tanto como quisieran, el grupo de whatsapp que tiene cada tutora con las familias de su aula les facilita la comunicación y la escuela se asegura de que todas las familias reciben la información necesaria. Varias familias apuntan a que la

comunicación en el aula es muy buena y favorece en la relación con sus hijos. Así si el alumnado realiza alguna acción en el centro a comentar, saben que la información la van a recibir por parte del claustro y le pueden dar seguimiento desde casa. Cuando esto sucede el claustro se siente apoyado e igualmente valoran mucho la disponibilidad de la familia para trabajar conjuntamente. Sin embargo, este reconocimiento no siempre llega a las familias. Este reconocimiento ha sido rescatado de las diversas entrevistas que se han realizado en la intimidad. Por lo tanto, entre claustro y familia no existe ese feedback de reconocimientos mutuos de manera directa.

Sin contrarrestar lo anterior, existen otras situaciones donde la escuela enseña ciertos ejercicios de una manera y en casa les enseñan de otra, con lo cual esta falta de establecimiento de acuerdos hace que el niño o niña se confunda. La escuela reclama mayor comunicación, cosa que el alumnado agradece, este prefiere que se establezca vía directa entre sus padres y las tutoras para que llegue toda la información precisa.

Por otro lado, algunas familias reconocen que en algún momento dado han hablado de ciertas cuestiones delante de sus hijos en las que no han defendido la figura del maestro. Comentan que sus hijos lo ven y se dan cuenta de ciertos comentarios que realizan las familias. Otras voces han comentado que al observar conductas diferentes en una de las maestras se percataron de que algo sucedía. Después, cuando descubrieron que la tutora estaba atravesando un momento duro en su vida, dijeron que si ella lo hubiera comentado podrían haberla ayudado y que al no saber nada de lo que sucedía, la habían llegado a juzgar. Ante este hecho se puede observar que si las familias comprenden una parte de lo que sucede en el aula, aunque no sea todo, puede facilitar el vínculo de cercanía y de apoyo mutuo.

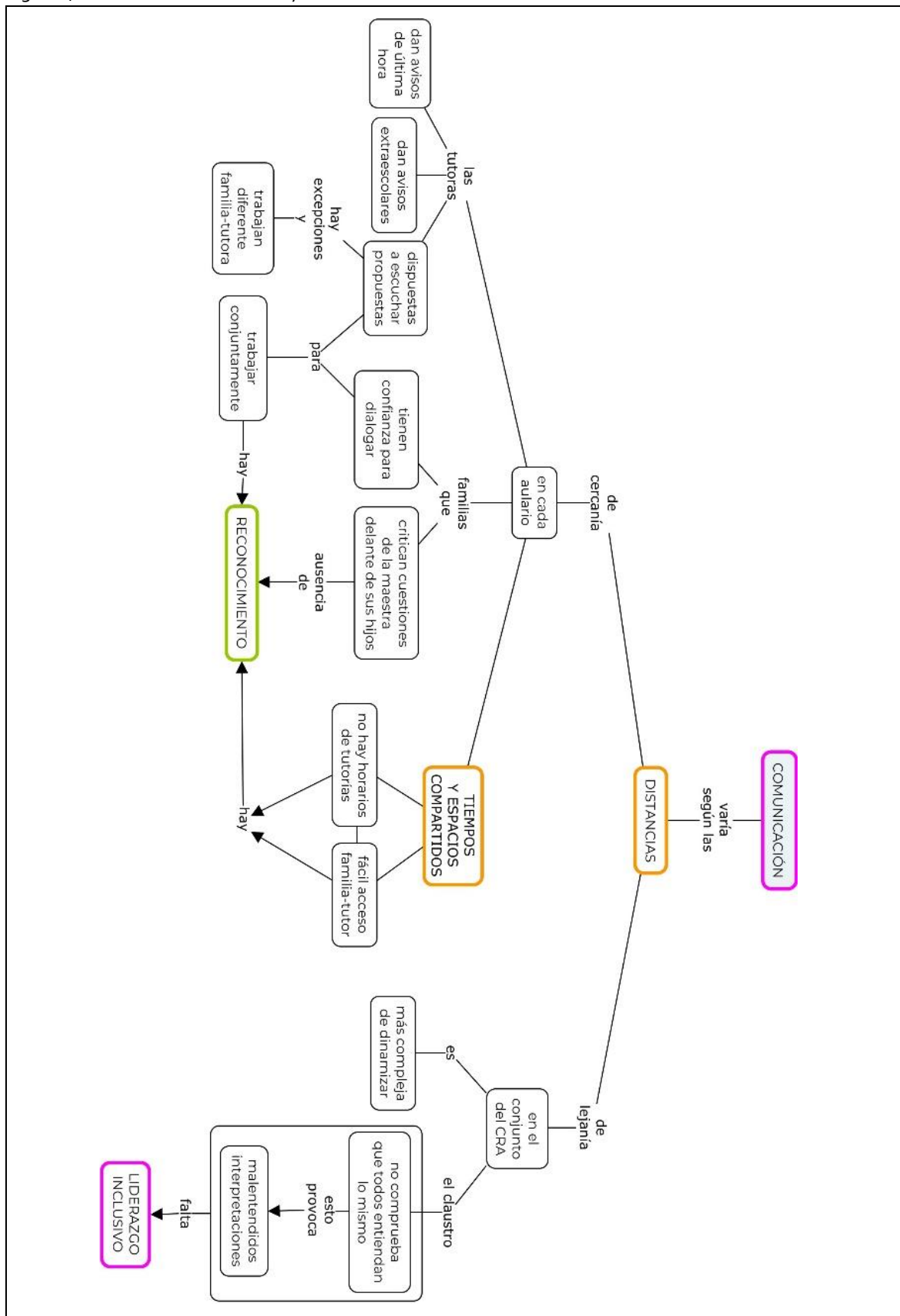
En más de una ocasión el claustro ha enviado circulares o avisos a las familias sobre aquellas cuestiones que no competen al CRA y pueden favorecer al alumnado, como puede ser el día del niño de la feria de Segorbe donde las atracciones son más económicas, u otros eventos como las jornadas deportivas en las que participa alumnado del Alto Palancia, cosa que las familias agradecen mucho.

La comunicación que compete cuestiones entre los cinco aularios es más compleja de dinamizar ya que entran en juego diferentes factores influidos en su mayor parte por la distancia. Ante la pregunta de si se acostumbra a realizar una escucha activa durante las reuniones, algunas madres comentan que en ocasiones ninguna de las personas participantes se asegura de que la información que se transmite se comprenda de la misma forma para todas y puede suceder que cada quién se lleve una idea diferente a su aula como ha sucedido en alguna ocasión. En este sentido se descubre que para algunas personas el hecho de transmitir la información de lo que sucede, significa que existe comunicación. Sin embargo, como vamos observando, suceden interpretaciones y

malentendidos en cuanto a diferentes consignas ya que no existe un feedback que asegure que la información se ha comprendido.

Claustro y familia valoran la cercanía al tratarse de una escuela pequeña, algunos comentan que les gusta salir a la calle en el momento en que los padres vienen a recoger a sus hijos y conversar con ellos, cosa que facilita mucho y estrecha la relación de confianza. Otras familias no acuden a la escuela y aunque la información les llega mediante whatsapp u otras madres, el hecho de no acercarse al aula dificulta la comunicación.

Figura 48. Relación entre claustro y familia CO



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.6. El orden de precedencia en las relaciones entre el claustro y familias

En cuanto al orden de precedencia observamos que se tiene en cuenta la antigüedad en el centro, la precedencia en cuanto a las funciones que corresponden a cada quien, y aquellas situaciones que tuvieron lugar en el pasado y que siguen perdurando en el tiempo.

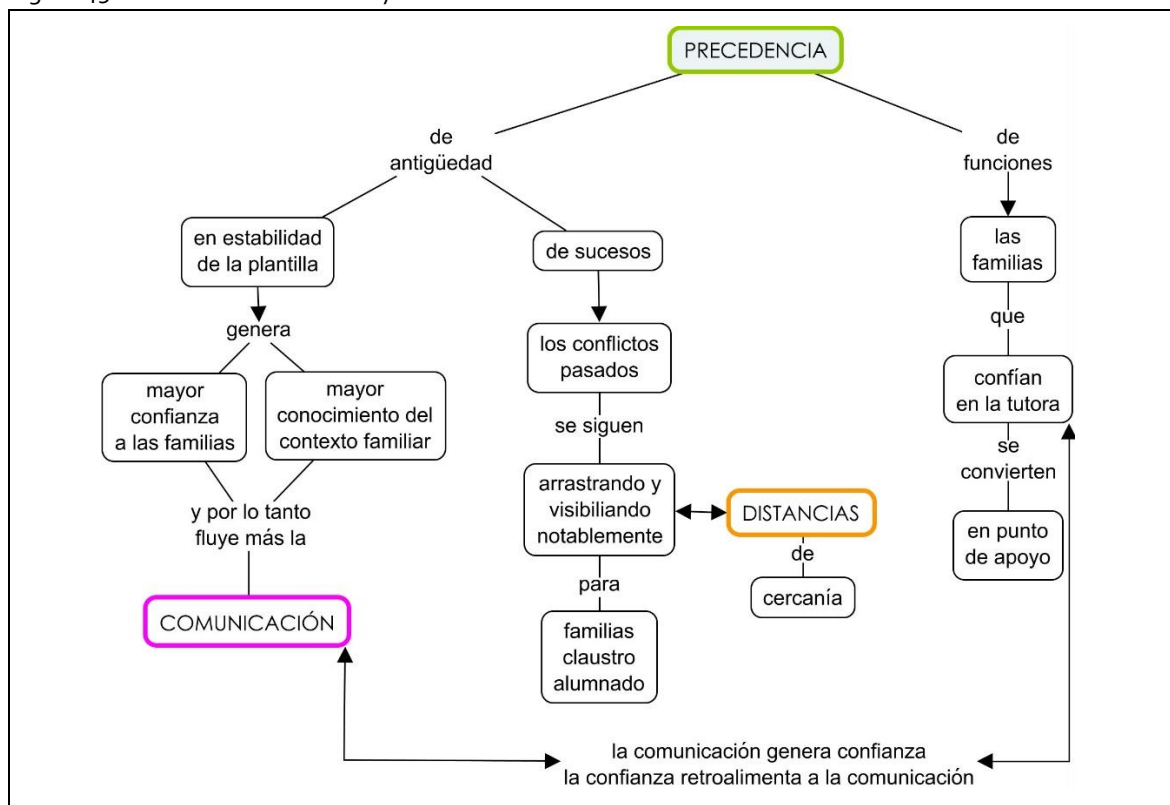
Aquellas maestras que llevan más años en la escuela rural presentan más experiencia en cuanto al trato con las familias, pudiendo fluir la comunicación de manera diferente. Esto se debe a que conocen más de cerca el contexto que aquellas otras que son recién llegadas, o que llevan menos tiempo. Las maestras que preceden en antigüedad en el centro se convierten en un punto de referencia, confianza y apoyo para las familias, y aunque sean maestras que no han dado clase a sus hijos, saben sus nombres, y simplemente de saber que permanecen en el tiempo y están ahí esforzándose a diario, les da confianza para dialogar. Observamos el beneficio de que exista en el CRA un claustro estable que no cambie cada año o cada cierto tiempo para afianzar los vínculos entre familia y claustro.

Cuando la tutora lleva a cabo sus funciones tal y como desea y las familias confían en su figura y su labor, éstas se convierten en un punto de apoyo. Algunas comentan que son las tutoras las que han estudiado y se han especializado y que por lo tanto, son ellas las que saben realizar sus funciones. Este es uno de los ejemplos en los que se observa por parte de algunas familias el respeto por el orden de precedencia de funciones. No está de más recordar que la comunicación juega un papel crucial ya que también estas maestras explican a las familias cómo trabajan y esto genera mayor confianza.

Se leyó con anterioridad que todo aquello que sucede antes tiene una repercusión en el momento presente. Durante el curso anterior se vivió una situación compleja con dos de los maestros que llegaron nuevos al CRA, con ellos se tuvo diversos conflictos. Esto causó en dos de los aularios cierta inestabilidad tanto en familias y alumnado como en el resto de la plantilla que asistía a dichos aularios. Esta situación finalizó por contagiarse, sino a todos los aularios, sí a todo el claustro en mayor o menor medida. Si esto hubiera tenido lugar en una escuela más grande, aunque llegue a influir, puede existir un nivel de contención mayor. Sin embargo, sucedido en un CRA donde todo es próximo y los errores o fallos quedan al descubierto señalándose con mayor facilidad, es difícil evitar el contagio al resto de la comunidad escolar y muy probable que sirva de alimento de miedos, inseguridades y enfados.

Estos hechos dejaron una huella en el CRA que entre otras cosas, ha repercutido en las relaciones entre las familias por la variedad de acciones diferentes que se deseaban llevar a cabo para dar solución. Ha repercutido también en el claustro, en sus relaciones internas y en las relaciones con las familias por cómo manejar dicha situación. Y por supuesto, también en el alumnado, que como algunos señalaron, no les gustó ver peleadas a las madres y a los maestros, ni estar rodeados de tantos problemas.

Figura 49. Relación entre claustro y familias PRE



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.7. Peticiones entre claustro y familias en relación al sentimiento de pertenencia

Como ya vimos en el apartado que se menciona las relaciones entre familias, el sentimiento de pertenencia de ellas es más fuerte hacia el mismo aula. El sentimiento de pertenencia al CRA es menor. Para comprender esta mirada es necesario tener en cuenta los siguientes datos. Desde el curso 2003-2004 se constituyó el CRA con los pueblos que lo integran en la actualidad. Más adelante, se fueron desarrollando algunas actividades esporádicas para integrar a los 5 aularios. Sin embargo, no fue hasta aproximadamente el 2015 que se dio un impulso para visualizar el CRA como un solo colegio. Para ello, se comenzaron a realizar más actividades conjuntas y a promover que el CRA no lo integran cinco colegios independientes, sino que son un único centro.

Un ejemplo de lo que se comenta anteriormente y que además, visibiliza el deseo de sentirse pertenecidos y valorados es la petición que hacen varias de las familias al centro. Desearían que la sede cambiase cada cierto tiempo a su pueblo, o fuera rotativa por los demás. Desearían que el equipo directivo hiciese más presión para que concedan al CRA más apoyos ya que sienten un poco el abandono y las desventajas. Por otro lado, se suma a este sentimiento de desvalorización la creencia de que llegan los maestros inapropiados. Les gustaría que los maestros que así lo deseen se puedan quedar y aquellos que no gustan y generan conflictos se marchen.

Todo ello, se vincula con los comentarios que realizan algunos miembros del claustro acerca de que las familias han de creerse que son un único centro aunque estén distanciados en cinco pueblos y que la sede es Bejís. Comentan que si dejaran de verlo como cinco colegios independientes, se transformaría la visión de las familias ante ciertas peticiones.

Estas inquietudes se pueden relacionar, como ya vimos, con un fuerte deseo de sentirse incluidos y pertenecer en igualdad de condiciones para no tener que desplazarse siempre a Bejís. Nos muestra que aunque los cinco aularios lleven agrupados unos años, es necesario establecer más momentos de diálogo conjunto para compartir las diferentes situaciones que se viven y conocer si no todo, sí parte del funcionamiento interno. Las familias desconocen qué depende y qué no depende del claustro y del equipo directivo. De este desconocimiento de funciones se generan ciertos roces entre las familias y el claustro de diversos aularios en el momento de reclamar más apoyos para un aulario determinado, considerando que otros no los necesitan tanto. Estas acciones en lugar de favorecer la pertenencia, remarcan la diferencia entre los pueblos.

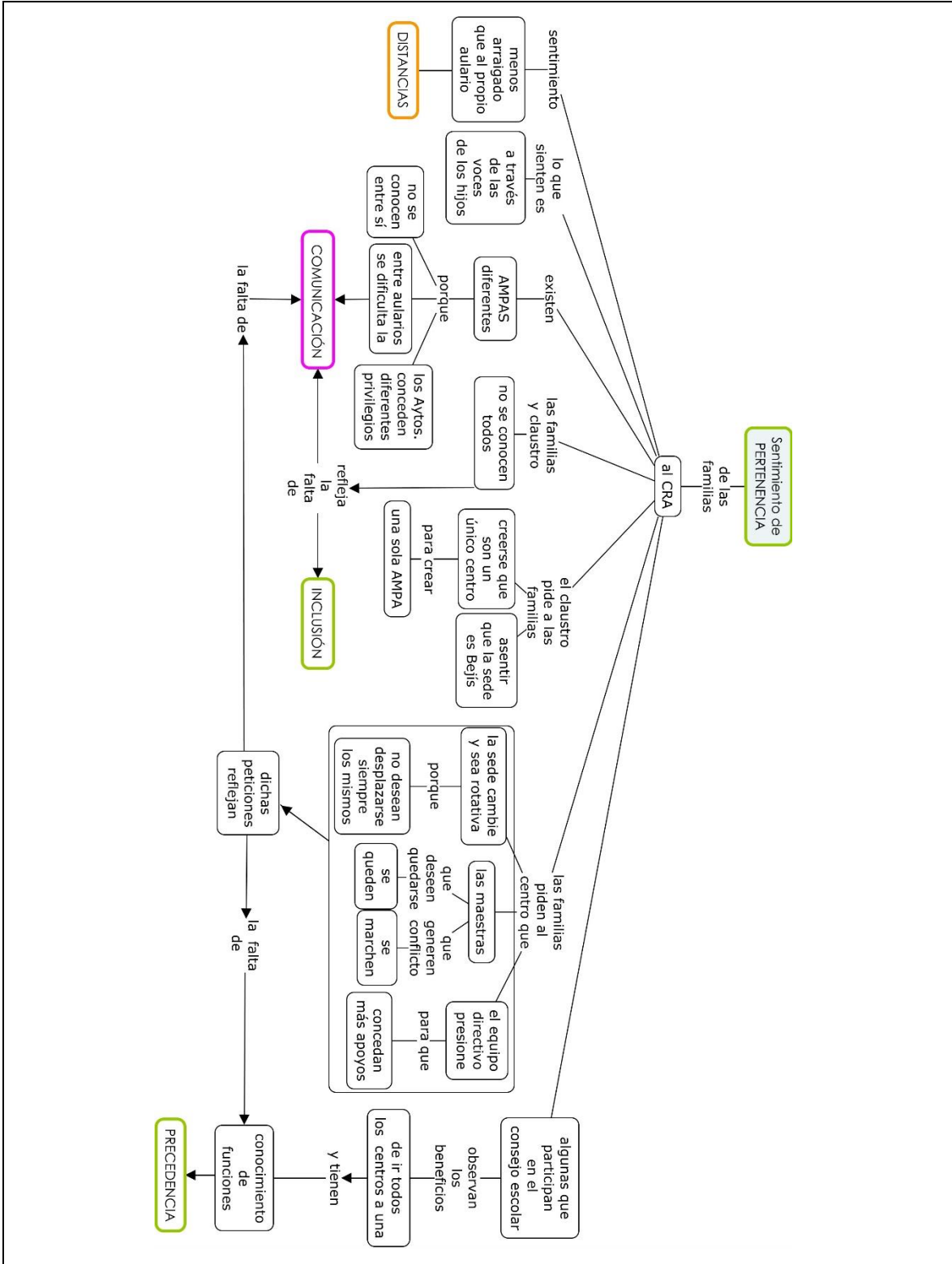
Observando la pertenencia desde el punto de vista de saber quiénes pertenecen al CRA, se detecta que las familias y claustro de todo el CRA no se conocen entre sí. Puede suceder que no los identifican por nombre pero sí por rostro, pueden saber sus nombres pero no han intercambiado palabras. Quizás no los llegan a identificar de ninguna manera porque desconocen quién pertenece o no pertenece al CRA. En el caso de las familias incluso se desconoce quién puede ser madre y quién es tutora. En cuanto a la maestra de pedagogía terapéutica, logopeda, psicopedagoga o quienes llegan de manera puntual a realizar alguna sustitución, las voces coinciden en que solamente las conocen si trabajan de manera personal con sus hijos. De no ser así, no pueden identificar qué maestra es, cuáles son sus funciones o cómo se llama.

Todo impulsa a que cada familia sienta mayor pertenencia con su aulario. Esto se debe a que los puntos en común con el CRA lo sienten a través del sentido de pertenencia de sus hijos. Algunos llegan a conocerse a raíz de los consejos escolares, lo que facilita a las familias que asisten a establecer otro vínculo de pertenencia más amplio que vaya más allá de su aulario y envuelva al CRA. Desde el consejo escolar sí se es un poco más consciente de la necesidad de estar unidos para apoyarse. Como comenta una de las madres que asiste al consejo escolar: *“si uno va mal, nos está saltando a todos, entonces debemos de pedir todos a una”* (P1-LI-RFC-E-VF3). Se observa cómo la pertenencia se relaciona con el liderazgo en el momento de tomar las riendas para realizar peticiones conjuntas.

Quizás el sentimiento de pertenencia nos acerque a comprender la existencia de los 5 AMPAS y no de un AMPA común que es lo que se reclama desde el claustro para que las familias estén más unidas y puedan conocer las diferentes situaciones que se viven en cada aulario. Algunas personas comentan que no se unen en una misma AMPA porque no se

conocen y es complejo coordinarse en tiempos y espacios debido a la distancia. Otras personas comentan que la causa puede ser el reparto de ciertos privilegios que se reciben por parte de algunos ayuntamientos.

Figura 50. Relación entre claustro y familias PER



Fuente: elaboración propia

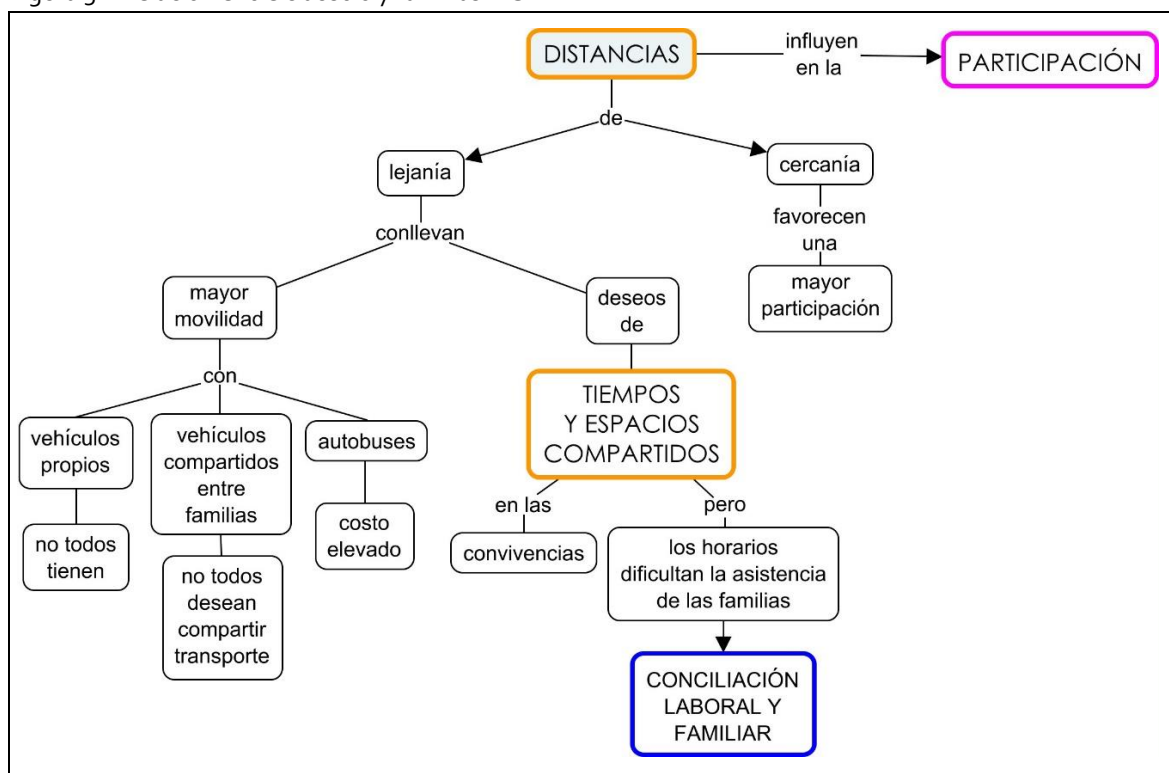
7.2.2.2.8. Las distancias en la participación

Ya vimos cómo la comunicación entre familias y claustro varía según las distancias de cercanía o de lejanía. También cómo las distancias influyen en el sentimiento de pertenencia al CRA puesto que este es más arraigado en distancias de cercanía. Ahora veremos cómo las distancias se vinculan a la participación.

Mover un autobús por los cinco aularios requiere de una inversión elevada cada vez que se necesita. Por otro lado, pedir a las familias que trasladen al alumnado a veces se convierte en un galimatías cuando hay familias que no conducen, y otras no desean que sus hijos sean transportados ni transportar a otros alumnos en sus coches particulares, debido al riesgo y seguridad que conlleva. Por el otro lado, que las distancias sean tan reducidas a nivel de aulario, tanto que se convierten en relaciones familiares, facilita la participación de las familias en el mismo.

Las convivencias de todo el CRA se realizan en horario escolar por lo que solamente pueden asistir aquellas familias que, o bien no trabajan, o han podido cambiar sus turnos para asistir. Aunque se hagan algunas otras convivencias esporádicas durante el curso, las fijas suelen ser tres: la convivencia de navidad, la convivencia de carnaval y la convivencia de final de curso. Dichas convivencias se dirigen hacia las familias y al mismo tiempo, el horario en el que se realizan dificulta la participación de las familias que trabajan. Se convierten en actividades poco inclusivas aunque su intención y uno de sus objetivos principales sea el hecho de incluir a todo el CRA. Por ello, diversas familias comentan que solo tienen sensación de CRA cuando se juntan en Navidad si no, apenas lo tienen en cuenta.

Figura 51. Relación entre claustro y familias DIS



Fuente: elaboración propia

7.2.2.2.9. Escasez de muestras de reconocimiento entre el claustro y las familias

Encontramos datos que reflejan el reconocimiento bidireccional claustro – familia. Por un lado, se reconocen funciones y actitudes del personal que compone el claustro y por otro lado, a las familias.

Varias familias han expresado su agradecimiento y reconocimiento hacia las funciones de ciertos docentes comprendiendo la dificultad que conlleva un CRA y sabiendo que lo hacen lo mejor que pueden. Reconocen el esfuerzo y la atención que dedican a sus hijos. Reconocen las múltiples dinámicas que ofrecen y las ganas que tienen por unir a todo el CRA en actividades conjuntas.

Se reconoce todavía más a aquellos maestros que de alguna manera se han vinculado al territorio cuando han visitado el pueblo fines de semana o han asistido a actividades o festejos fuera del horario escolar, como por ejemplo audiciones de música o ferias ganaderas. Ante estos hechos, las familias consideran que estas dinámicas demuestran la implicación por conocer el territorio y el cariño que sienten hacia su alumnado en el instante en que desean verles en actividades que son importantes para ellos. Aunque no siempre es fácil, a veces el maestro señala la dificultad de tomar ciertas decisiones cuando es invitado a una fiesta de matapuerco y sus creencias o forma de vida son muy diferentes.

Algunas familias que han vivido en ciudades y han experimentado escuelas públicas más grandes, reconocen y valoran mucho más a la escuela rural en general y sobre todo este trabajo docente. Creen que las familias que solo conocen este tipo de escuelas deberían de asistir a otras para valorar el tesoro que tienen, pues como veíamos suele priorizar aquello que no funciona antes de prestar atención y enfocar lo que sí.

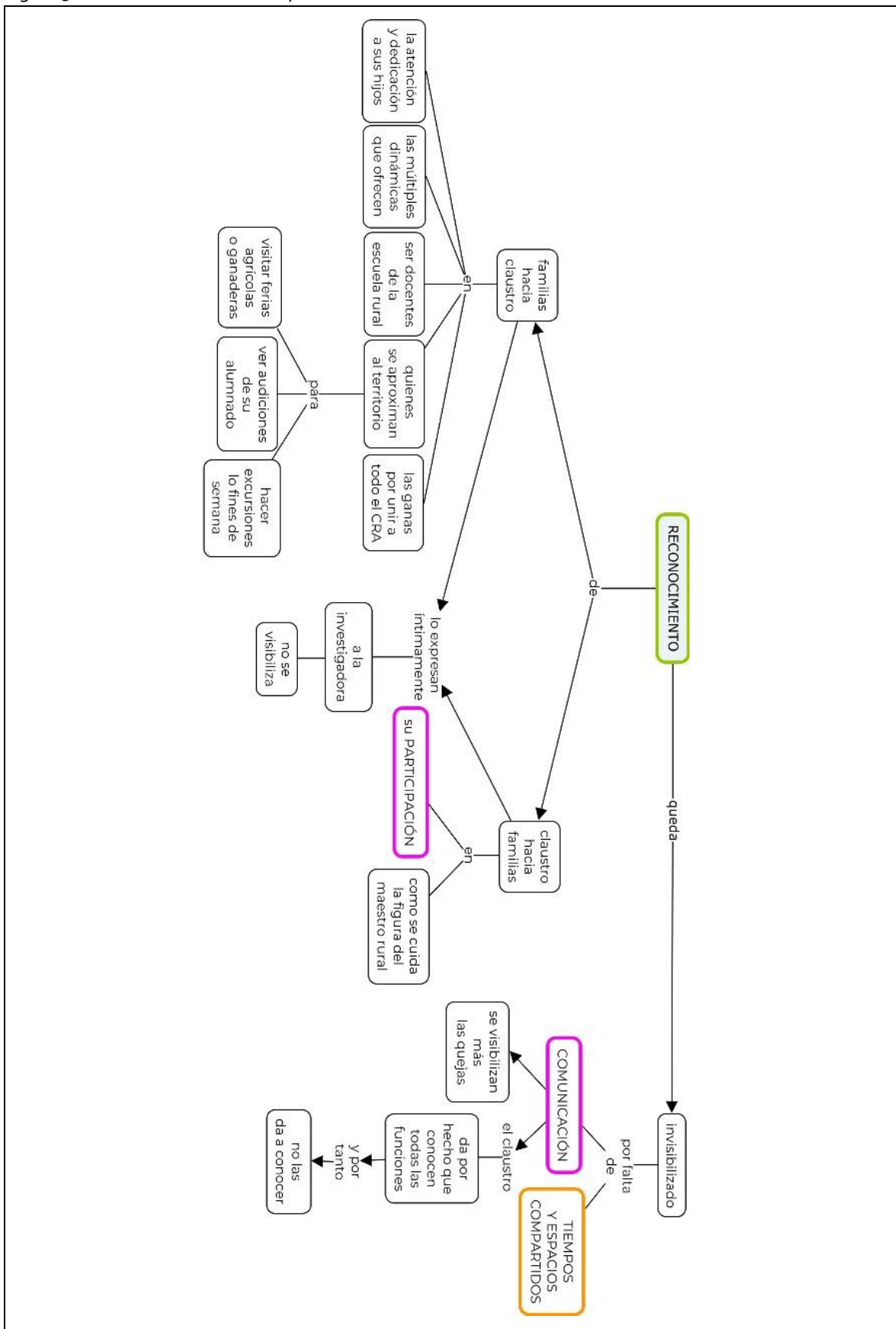
De igual forma, algunos docentes reconocen que al ser pueblos pequeños la figura del maestro se sigue cuidando en cierta forma, y las familias participan todo lo que pueden en el centro. Sin embargo, como ya vimos desde la categoría de comunicación, todo este reconocimiento que se observa desde las familias hacia el claustro y viceversa, se queda en la mayoría de ocasiones en un sentimiento interno. Es decir, que no se comenta ni se divulga, por lo tanto, queda en el silencio y en la mayoría de ocasiones en el olvido. Es un reconocimiento que se pierde sin llegar a su destino y a veces, y así, ni queda reconocido el trabajo de las familias ni el del claustro.

Por otro lado, existe una falta de reconocimiento hacia algunas funciones docentes debido al desconocimiento de las mismas. Varias familias y maestros coinciden que tampoco se conocen las funciones del maestro de pedagogía terapéutica, para las familias es un maestro más de apoyo. Se observa que es imposible reconocer o valorar aquellas actividades que se realizan con esmero porque tampoco se hace algo para que se visibilicen, se conozcan y por tanto, se lleguen a reconocer. El claustro suele tender a creer que las familias conocen sus funciones, sin embargo, comprobamos que no siempre es así.

Como vimos, esta falta de comunicación que impide el reconocimiento de acciones genera a su vez una descompensación entre el dar y el recibir. Esto es debido, en gran parte, a la no visibilización del trabajo que se realiza.

En alguna ocasión ha surgido alguna desavenencia por haber contratado monitores expertos en aquellas excursiones que se requerían. Algunas familias afirman que carecían de dicha información y lo habían descubierto a través de comentarios de sus propios hijos. Situaciones en las que se desconocen todas las funciones que realiza el claustro puede causar malentendidos de este tipo. Observamos cómo la comunicación por parte de la escuela hacia las familias se convierte en algo crucial para que suceda el entendimiento y el reconocimiento de determinadas funciones y que puedan reforzar al maestro en lugar de criticarle. Pues como veíamos no siempre la comunicación es fluida y no toda la información llega a las familias de la manera en la que el claustro cree. El emisor puede pensar que ya se ha mencionado y ha quedado suficientemente claro y para el receptor puede resultar confuso. El claustro no comprueba que su mensaje se ha llegado a entender. Volvemos de nuevo a la necesidad que se crea de establecer momentos conjuntos de calidad que traspasen las fronteras de las puertas del colegio y de las prisas para que se pueda trascender de una función de información a una función de comunicación y entendimiento.

Figura 52. Relación entre claustro y familias REC



Fuente: elaboración propia

7.2.2.3. RELACIONES ENTRE CLAUSTRO Y ALUMNADO

7.2.2.3.1. Acciones de acogida y bienvenida del claustro hacia el alumnado

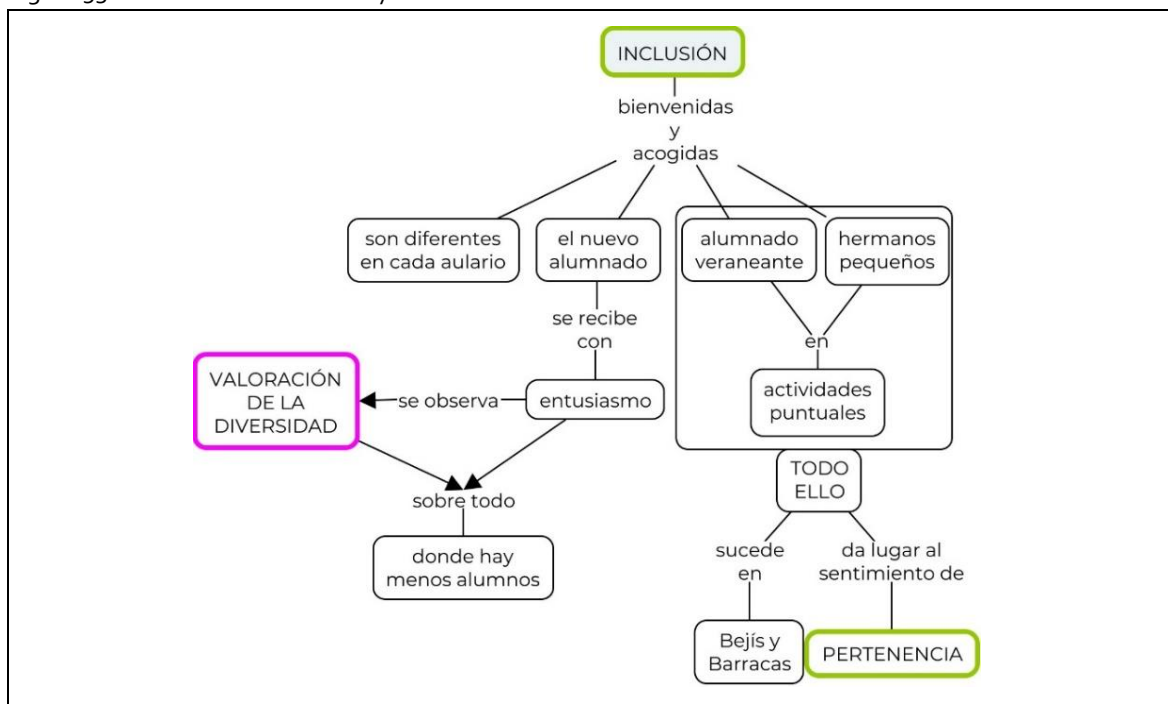
Las relaciones que se establecen entre el alumnado y el claustro vienen determinadas dependiendo del maestro que les acompañe y del grupo de alumnado. Por lo tanto, al igual que las relaciones entre claustro y familia, en cada aula las relaciones entre claustro y alumnado son diferentes. A continuación, veremos cómo se relacionan las categorías.

Recordamos que la categoría de inclusión la analizamos desde el marco teórico de pedagogía sistémica. En cuanto a la inclusión del alumnado en las aulas, no solo se observa que todos tienen cabida, sino que es un aliciente tanto para alumnado como para claustro. Sobre todo, en los aularios más despoblados la llegada de nuevo alumnado se convierte en una fiesta. De aquí también observamos cómo existe una valoración hacia la diversidad mayor que en aularios más poblados, en aularios menos poblados no aparece la distinción ya que se prioriza que haya niños y niñas con los que poder jugar.

En algún momento puntual, otros niños que veranean en el pueblo y han tenido fiestas patronales en sus respectivas escuelas, se han unido a alguna actividad del colegio formando parte del grupo como uno más, sin distinción. Se aprecia cómo el resto de amigos que asisten al aula se sienten felices y motivados de observar que sus amigos de verano les pueden visitar y conocer su realidad escolar. Lo mismo sucede con la hermana pequeña de dos alumnos, en ocasiones puntuales y aunque todavía no tenga la edad de escolarización, entra a la que será su aula el año que viene porque quiere hacer las actividades especiales junto a sus amigos del pueblo con los que juega. La maestra la acoge como una más del grupo. Estos hechos se han observado en Bejís y en Barracas.

Vemos cómo desde actos inclusivos se da lugar a la pertenencia. Se observa la familiaridad con la que se desenvuelven familias y maestros de un mismo aula en el día a día. El alumnado tiene confianza con sus maestros para pedirles si pueden participar sus amigos, en el pueblo todos se conocen para preguntarse.

Figura 53. Relación entre claustro y alumnado IN



Fuente: elaboración propia

7.2.2.3.2. La comunicación entre tutora o tutor y alumnado

Ahora pasaremos a observar cómo la comunicación y otras particularidades del maestro influyen en la relación claustro-alumnado. En primer lugar, recordemos que estas relaciones son diversas ya que no solo dependen del aula en el que nos encontremos, sino de la relación que cada maestro establezca con su grupo.

Diversas voces manifiestan que el carácter que tiene la maestra influye en el comportamiento del alumnado. Varios docentes señalan a uno de los aulas y su tutora como ejemplo de su influencia en el alumnado. Se describe que la maestra refleja actitudes cortantes y regaña de una manera que puede resultar brusca para otras personas si no están acostumbradas a esta manera de hablar. En dicho aula, el alumnado con forma de ser más cohibida permanece en tensión en determinados momentos, llegando a llorar en ciertas ocasiones. Varios maestros itinerantes sienten incomodidad y rigidez en este aula y comentan que también la observan en el alumnado. Cuando la maestra refleja actitudes cariñosas, el alumnado se muestra más suelto, sonriente y cómodo, resultando también más cómodo para el maestro itinerante que visita estas aulas.

En este sentido, determinados maestros comentan que falta sensibilidad y formación para trabajar con el alumnado y que sucede en todas las escuelas. Algunos miembros del claustro que han itinerado en este aula coinciden acerca de la culpabilidad que han sentido hacia sí mismos después de ver cómo la tutora pone en evidencia a algún alumno delante del resto. Tras escoger no actuar para no quitar autoridad a la tutora, han sentido su traición hacia el alumnado por no haberlos defendido en el momento.

En la siguiente cita, una de las maestras que ve ciertas dinámicas en esta aula y conoce de cerca las realidades de las familias y los momentos que atraviesa cada una de ellas, expresa lo siguiente:

“Que la tutora en la asamblea que hace por las mañanas les diga que por qué van con la misma ropa, que eso no está bien, delante de todos los demás ¡Pues se te cae el corazón a los pies y todo lo demás! Entonces nos encontramos ante un claustro que supongo que se puede extender a todas las escuelas, que no está preparado en todo esto, no está preparado. Y es un reflejo de la sociedad”. (P1-CO-RCA-E-VC3)

Por otro lado, la tutora de dicho aula comenta que el alumnado necesita hacerse fuerte ya que algunos de ellos están muy protegidos en su casa y necesitan aprender a afrontar diferentes situaciones. Sin embargo, puede que el alumnado lo viva de otra manera porque *“a las 16:30h cuando llegan las madres a por ellos observo cómo Sandra se refugia en su madre llorando”* (P1-CO-RCA-NAU-VI).

A continuación, recojo una de mis notas de aula donde me llamó la atención uno de sus gestos.

“De repente, sin esperarlo, la tutora abraza con dulzura a dos alumnas, arropándolas les acompaña a un espejo para que se digan algo bonito. Es la primera muestra de cariño con contacto físico que observo durante el día. No significa que no lo haya, sino que no lo había visto todavía, sin embargo, ahí está”. (P1-CO-RCA-NAU-VI)

Según desde el lugar en el que nos ubiquemos para observar las dinámicas del día a día, obtendremos una idea u otra de los sucesos. Por supuesto, como comentan algunos miembros del claustro, dependiendo de cada maestro y su historia personal, la manera de gestionar un aula cambia. Son varios docentes los que reivindican que debe haber un filtro, ya que no todas las personas están preparadas para un puesto de trabajo de este tipo. Especifican que el trabajo con los niños ha de ser más delicado y se ha de conocer y reconocer la historia personal de cada niño. Esto hace que algunos docentes deseen colaborar más que otros, en actividades inclusivas hacia las familias.

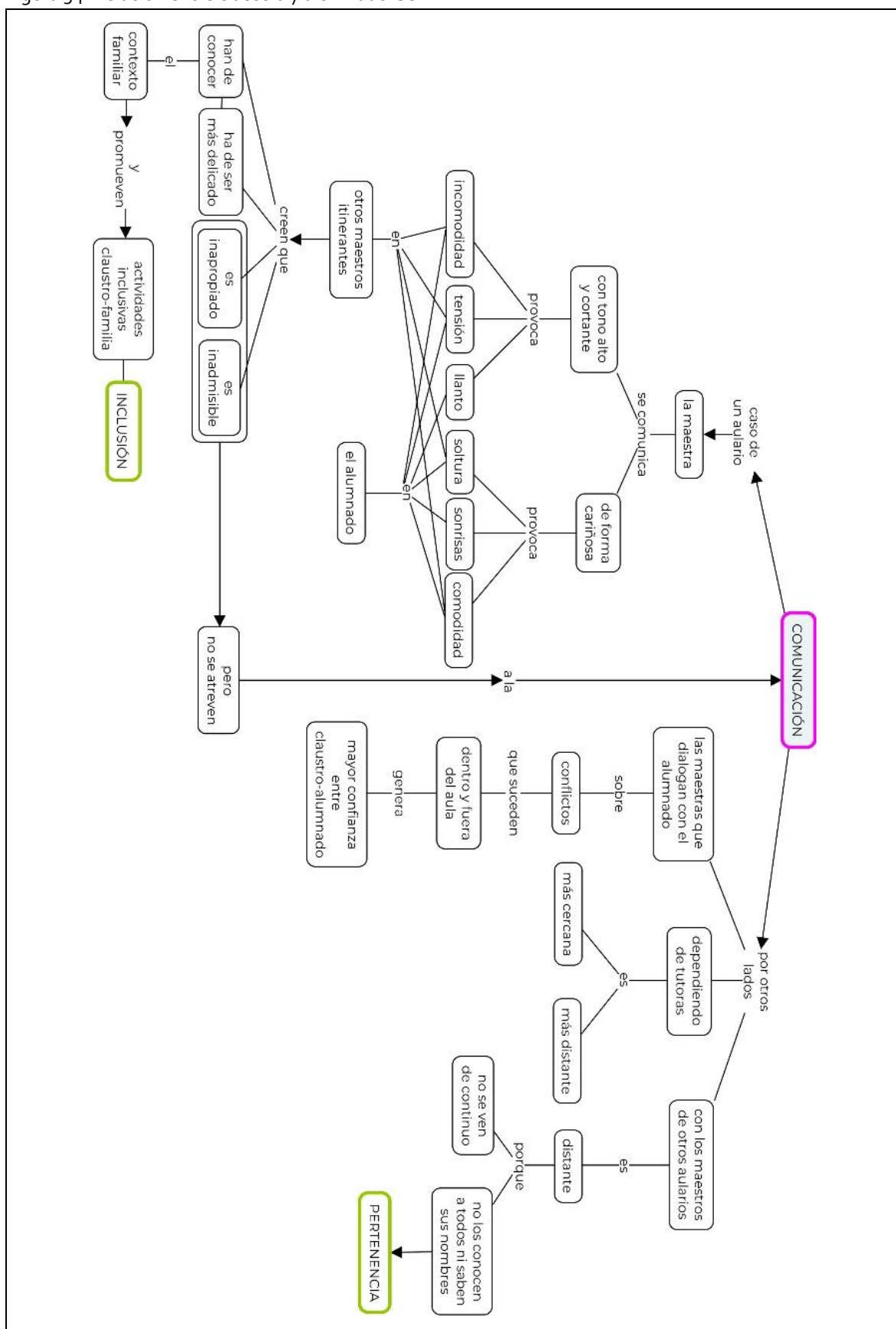
Hay algunas maestras que han dedicado más tiempo a intermediar en conflictos que han sucedido fuera del horario escolar, estas se convierten en un apoyo y referente para el alumnado. El alumnado reconoce estas acciones y saben que cualquier altercado que surja entre compañeros o compañeras lo puede confiar a la tutora.

Por supuesto, no todo el alumnado tiene esta confianza y no todas las maestras se vuelcan de la misma manera con aquello que sucede entre su alumnado fuera del horario de su competencia. Todo ello no indica a que no se vuelquen a su forma, dentro del aula.

La comunicación que describe el alumnado con sus tutoras es cercana para algunos y distante para otros. Todos coinciden en que la comunicación con otros tutores de otros aularios es reducida o nula puesto que en las excursiones cada uno va con su clase y por lo tanto, apenas dialogan con ellos. Incluso hay maestros de otros aularios con los que no han hablado nunca o no conocen sus nombres. Vamos viendo cómo la comunicación va ligada a la pertenencia, de nuevo regresamos a la afirmación de que en el CRA no todos se conocen aunque se tenga tendencia a creer que sí.

Un niño expresa lo siguiente durante una de las entrevistas: *"y alguna vez que yo se algo, o cómo se llama alguna profesora, es porque por ejemplo en una excursión llaman a alguien entonces..."* (P1-CO-PER-RCA-E-VA5). Las familias y el claustro afirman que el alumnado conoce a todos los que forman parte del CRA tanto maestros como alumnado entre sí, mientras que el alumnado reclama conocerse o conocerse más.

Figura 54. Relación entre claustro y alumnado CO



Fuente: elaboración propia

7.2.2.3.3. Inclusión y pertenencia al CRA

En primer momento, cuando se pregunta al alumnado si conoce a todo el claustro, algunos de ellos dijeron que sí rotundamente. Al profundizar y preguntarles si pueden decir sus nombres, se observa que solamente conocen a aquellos maestros de su aula y alguno que lleva más años en el CRA. En ese momento se dan cuenta que no conocen a todos, van conociendo al claustro conforme van coincidiendo en las convivencias. Por lo tanto, volvemos a observar cómo la comunicación se relaciona con la pertenencia. Hasta que no se encuentran y se conocen personalmente no saben quiénes pertenecen al CRA, qué funciones desempeña cada maestro y a qué aula pertenecen.

El alumnado afirma que les gustaría saber más cosas sobre el resto de maestros que también pertenecen al CRA. Uno de ellos comenta que él se acuerda de quién es la maestra de Teresa porque siempre les está diciendo cosas y hace bromas. En el siguiente fragmento de entrevista con uno de los alumnos se puede apreciar uno de los ejemplos de la percepción que tiene el alumnado.

"Aurora: y ahora te voy a preguntar... ¿conoces los maestros y las personas que trabajan en el resto de aulas del CRA?"

Mateo: más o menos (risas)

Aurora: ¿podrías decir los nombres del resto?"

Mateo: eh... Rebeca...

Aurora: Vale Rebeca, ¿dónde está Rebeca?"

Mateo: ¿en El Toro o...?"

Aurora: muy bien, sí

Mateo: ...o ¿en Barracas? (...) a ver... Isabel ¿puede ser? No. Una que lleva el pelo largo así... con el "pelo largo amarillo" (voz muy baja) (...)

Aurora: Por ejemplo en Barracas ¿sabes quién está?"

Mateo: m sí que se pero... la del pelo largo esa color amarillo. Ah! Rebeca y esta... mmmm, no caigo ahora (risa)

Aurora: vale, no pasa nada. Son Carmen, Blanca y Tónica

Mateo: ¡Es verdad!

Aurora: Están en Barracas...

Mateo: Tónica estaba... (...) Carmen sí que se quién es, la de Torás ya no se "bien cómo se llama" (voz muy baja)

Aurora: ¿No sabes quién está en Torás?"

Mateo: hay una chica que sí que se quién es pero no se "cómo se llama" (voz muy baja)

Aurora: ah y nunca le has preguntado... no sabes...

Mateo: niega con la cabeza

Aurora: Y... ¿en Teresa?"

Mateo: "En Teresa... Me suena que estaba..." (Voz muy baja) ¡Ah, esto, Quica!

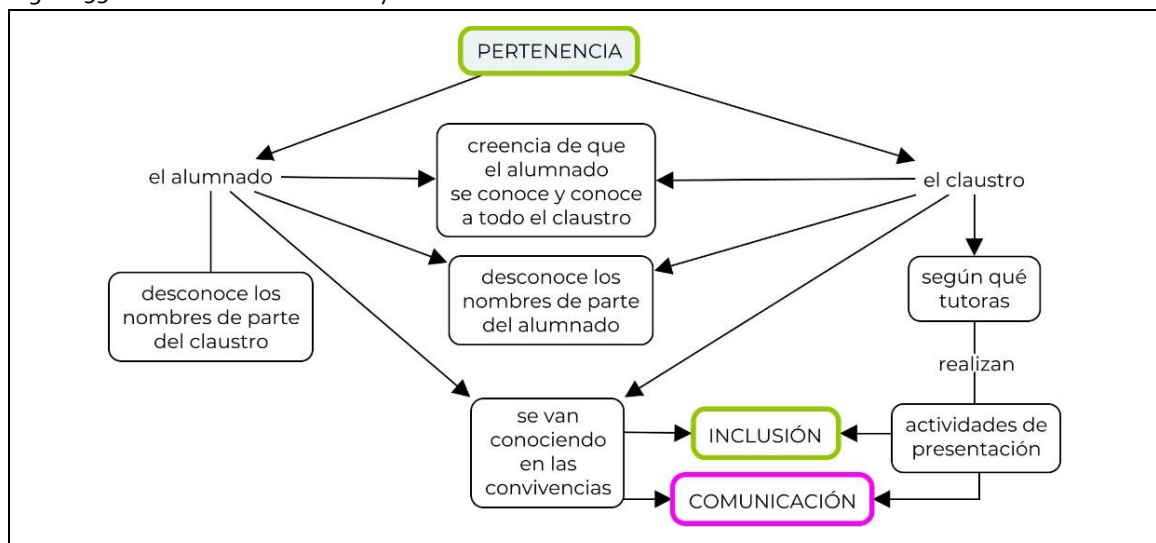
Aurora: Ah en Teresa sí la conoces

Mateo: Sí porque siempre me dice: ¿vienes a Teresa conmigo? (risas ambos). (P1-PER-RCA-E-VA2)

En Bejís, hay un mapa con las fotos del claustro, el alumnado podría tener mayor facilidad de conocer al equipo docente mediante las fotos, sin embargo, no se detienen a leer sus nombres y tampoco se ha trabajado con este mapa con el alumnado para explicarles. En Barracas por ejemplo conocen a la maestra de El Toro porque a veces les visita, cosa que reconocen que les gusta mucho que vayan a verlos.

Tampoco todos los maestros conocen a todo el alumnado, se aprecia en el siguiente comentario realizado en un claustro por una maestra de las que lleva 3 años en la escuela, en relación a la revista que elaboran trimestralmente: *"yo no me conozco a todos los niños como para saber si faltan o no en la foto, para que no falte ningún niño por salir"* (P1-PER-RCA-NCL-VC10). Una de las maestras utiliza el recurso de la revista escolar para hacer una presentación conjunta del alumnado de su aula con el fin de que el resto de aulas les conozcan y sepan quiénes forman parte del CRA. Este hecho hace que se convierta en una actividad de acogida y bienvenida, se relaciona con la categoría de inclusión. De nuevo observamos como pertenencia e inclusión van de la mano.

Figura 55. Relación entre claustro y alumnado PER



Fuente: elaboración propia

7.2.2.3.4. La influencia de las distancias en las relaciones

Como ya vimos en las otras relaciones, los sucesos que se desarrollaron durante el curso anterior tuvieron una repercusión en este curso, sobre todo en uno de los cinco aularios. Estos sucesos que muestran el orden de precedencia también repercutieron en el alumnado. Los maestros comentan que las actitudes del alumnado se transformaron hacia conductas más retadoras y con dificultad para asumir ciertos límites.

La distancia hace que el contacto con las personas sea más cercano entre un mismo aula. Si existen conflictos que permeen de años anteriores también se visibilizan más, al mismo tiempo la distancia de cercanía favorece la confianza y la comunicación entre el alumnado y su tutor. Éste al conocerle mejor no solamente puede adecuar las tareas a su nivel de aprendizaje, sino que pueden llegar a conocer más de cerca sus dificultades y el momento personal por el que atraviese cada quien. Un día que la investigadora entró a uno de los aulas observó cómo algunos alumnos habían entrado a una de uso personal de los docentes, un espacio pequeño donde los maestros tienen un microondas y algunos utensilios de cocina. Habían entrado a calentarse los bocadillos en la tostadora, estos detalles muestran el ambiente familiar del que se habla en la escuela rural.

En cuanto al reconocimiento que se tiene hacia las relaciones entre claustro y alumnado, se detecta que las familias están muy contentas de que sea un trato cercano y familiar. Consideran que al ser un número reducido sus hijos están mejor atendidos, lo describen como un trato personalizado lleno de paciencia hacia sus hijos. Incluso algunas familias que es un privilegio porque son clases particulares.

A continuación, se presenta un diálogo con uno de los alumnos de primaria que tuvo lugar durante una entrevista. En este diálogo no solo se observa parte del reconocimiento hacia el tutor, sino que también se observa cómo las distancias de lejanía convierten al CRA en un destino poco solicitado y el claustro suele cambiar cada año. Por otro lado, aquellos quiénes desean quedarse en ocasiones no pueden, debido a puntos y cómo se concede las plazas.

“Mateo: Pues a mí me gustaría que se quedara porque es buen profesor, hay algunos que son mejores que otros porque tienen más paciencia y eso.

Aurora: ¿Y en qué tiene paciencia por ejemplo?

Mateo: Pues hacemos una cosa mal y nos dice que no lo hagamos y eso

Aurora: ¿Y os lo explica otra vez sin enfadarse?

Mateo: Sí

Aurora: Es un detalle Mateo ¿A él le has dicho esto?

Mateo: No

Aurora: ¿Y te gusta que Manuel venga a veces a verte aquí al pueblo aunque no haya escuela?

Mateo: Sí. ¿Tú vendrás más cuanto esté... tu trabajo y eso...? (saben que estoy realizando la investigación)

Aurora: ¿si vendré?, ¿te gustaría que viniera?

Mateo: sí

Aurora: ¿Por qué?

Mateo: Porque así nos vemos. Porque no vas a conocer a alguien y luego se va ya”.

(P1-REC-RCA-E-VA2)

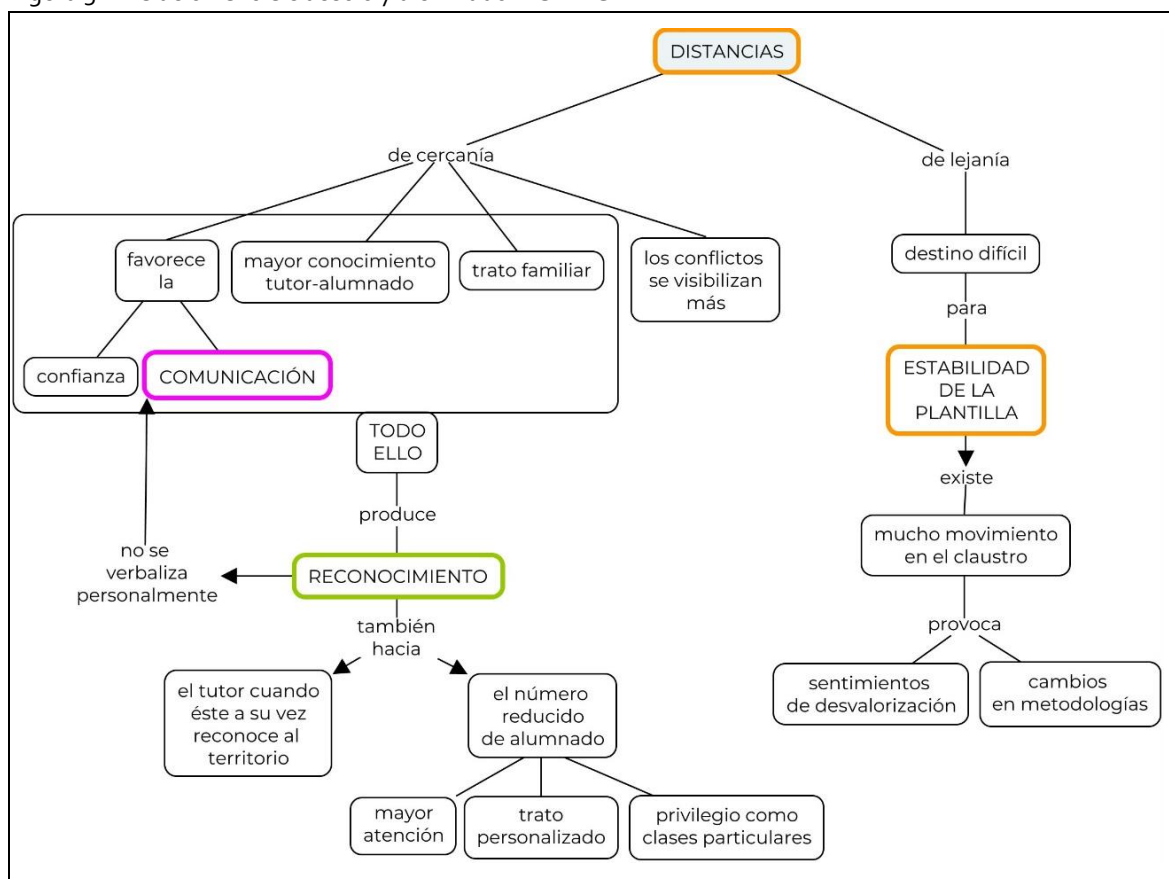
Este diálogo expresa parte del sentimiento que habita hacia ciertos tutores. Por un lado, vemos el reconocimiento que Mateo expresa hacia su maestro y que, siguiendo la línea de los y las adultas, no lo expresa verbalmente. Por otro lado, el alumno conoce la realidad de la escuela rural, sabe que es algo natural que los maestros lleguen y se vayan y la mayoría no regresa. Estos sucesos van permeando en la sensación de reconocimiento hacia sí mismos. Lo expresa más adelante con una frase muy reveladora una de las maestras del CRA.

Aquí expresa de alguna manera su deseo de seguir viendo a las personas que pasan. Lo han expresado otros alumnos de otras formas. Se trata de un alumnado que está acostumbrado a que los maestros no vivan el pueblo, a que lleguen y se vayan. Por lo tanto, valoran aquellos gestos donde determinados maestros acuden algunos días a caminar por los alrededores o a asisten a otros eventos del pueblo, como audiciones de música. Todo ello es una forma de sentirse reconocidos en su territorio. Desde los ayuntamientos y algunas familias comentan que otros años ha sucedido que cuando alguno de los maestros los ha visitado en verano o en algún evento de la banda, ellos se han sentido importantes y contentos de que su maestro esté ahí.

Diversas familias y claustro comentan cómo puede perjudicar al alumnado tantos cambios en la plantilla año tras año. Por un lado, en las metodologías y por otro en que ya que no se pueden alargar los proyectos, mientras que si repiten algunos años, al menos el alumnado ya sabe cómo funciona ese maestro y el tutor conoce cómo encauzar a cada quién.

Una de las maestras que más años ha estado en la escuela comenta que es triste que el alumnado guarde sentimientos de que nadie se queda con ellos, ha llegado a escuchar comentarios como: "*¡Ya te has cansado de nosotros!*" (P1-REC-RCA-E-VC3) cuando alguien querido para ellos les comenta que se marcha a otra escuela.

Figura 56. Relación entre claustro y alumnado DIS-REC-EP



Fuente: elaboración propia

7.2.2.3.5. Cambios de metodologías para trabajar la diversidad desde el aula

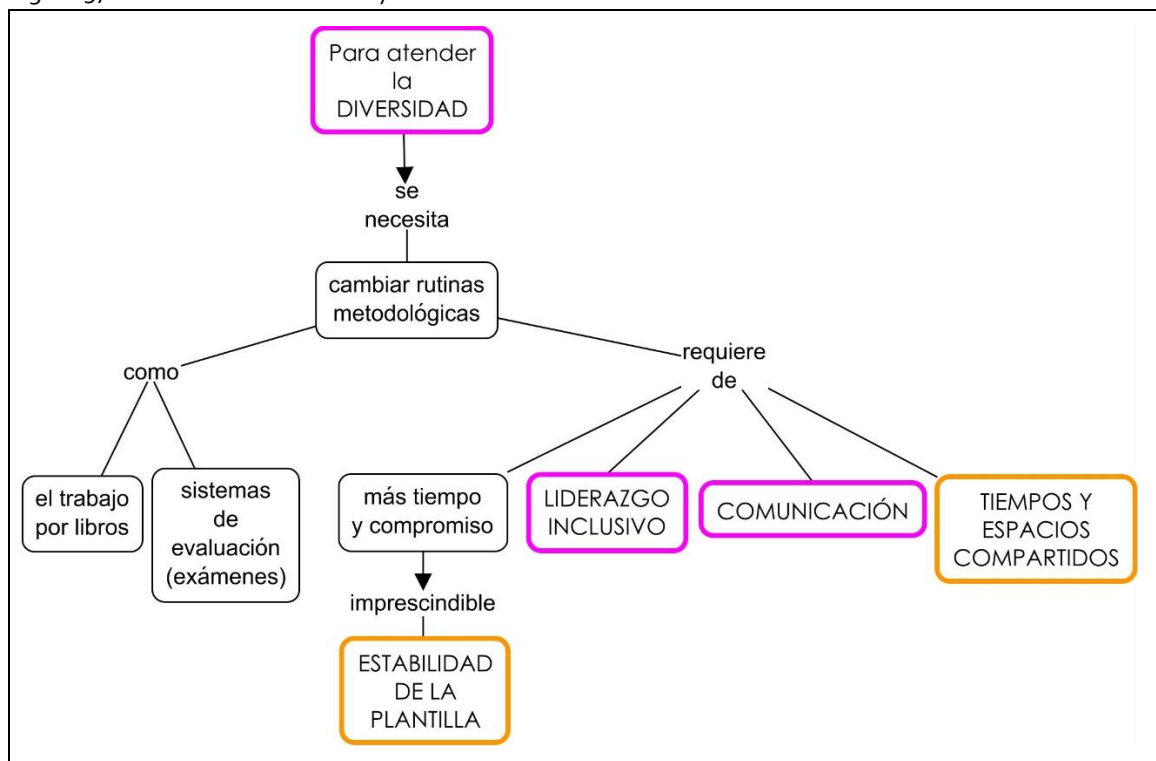
Varias maestras comentan lo difícil que resulta transformar ciertas rutinas en el aula que el alumnado tiene establecidas. Cuando algunas tutoras han planteado no utilizar el recurso del libro o los exámenes, el claustro comenta que ha generado preocupación no solo en las familias del alumnado. Hacen hincapié en que incluso el alumnado les ha preguntado en alguna ocasión: ¿cuándo vas a hacer examen? Para el alumnado resulta complejo entender que si no hay libro ¿de dónde van a estudiar? Volvemos de nuevo al tema de la estabilidad de la plantilla.

Por un lado, ésta no permite continuar una misma línea durante varios años lo que puede desorientar al alumnado cuando cada año se pretenden cambiar métodos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, al no tener una plantilla estable es más costoso ejercer la fuerza conjunta necesaria para apostar por un modelo metodológico. En algunos aularios son las tutoras quienes desean la continuidad de métodos tradicionales, en otros son las familias y el alumnado quienes se aferran al libro y al examen. Vuelve a estar relacionado todo ello con la comunicación y los tiempos y espacios compartidos. En uno de los aularios donde la tutora explica sus métodos y dialoga mucho con las familias, éstas confían en su función.

Se rescata el siguiente comentario que demuestra una parte del aula. Se relaciona el liderazgo que desempeña o desea desempeñar el tutor con cierta toma de decisiones para atender la diversidad del aula. Se observa cómo éstas están ancladas a otros factores.

“A mí me gustaría que el concepto de la escuela rural cambiase, y también la forma que se tiene de trabajar por parte de los compañeros. Llámame ilusa de la vida pero me gustaría que se trabajase de otra manera, sé que es difícil, que hay que cambiar muchas mentalidades, que es muy difícil porque al final la gente se acomoda, todos. Me gustaría que los libros de texto... ¡no digo que desaparezcan!, porque también te pueden servir como apoyo pero... ¡Puf!, trabajar en multinivel con libro me gustaría que vinieran y lo vieran. Esto es bárbaro. A mí me gustaría que sí, tienes un libro, te apoyas en un libro, pero tener un poco más de libertad. Yo voy un poco al cuello con que tengo que llegar a tal unidad... y aquí se pueden hacer muchas cosas con ellos, yo tengo cinco. ¿Tú sabes lo que es tener cinco en un aula? ¡Es una gozada!, puedes utilizar cualquier recurso que tengas. Claro, tú tienes una clase de 20 y yo pongo el ordenador y en una clase no te da que los 20 pasen por el ordenador, aquí estás continuamente. O sea, esa mentalidad tiene que cambiar un poco. Mentalidades del centro y mentalidades de las familias, las familias se apoyan mucho en el libro y en el examen porque te dicen: - Si no hacen examen ¿cómo pones la nota? - ¡Hombre!, yo puedo evaluar muchísimas cosas, que ya lo hago, es que yo la nota, no es la nota que sacan en el examen”. (P1-LI-VDI-RCA-E-VC15)

Figura 57. Relación entre claustro y alumnado VDI



Fuente: elaboración propia

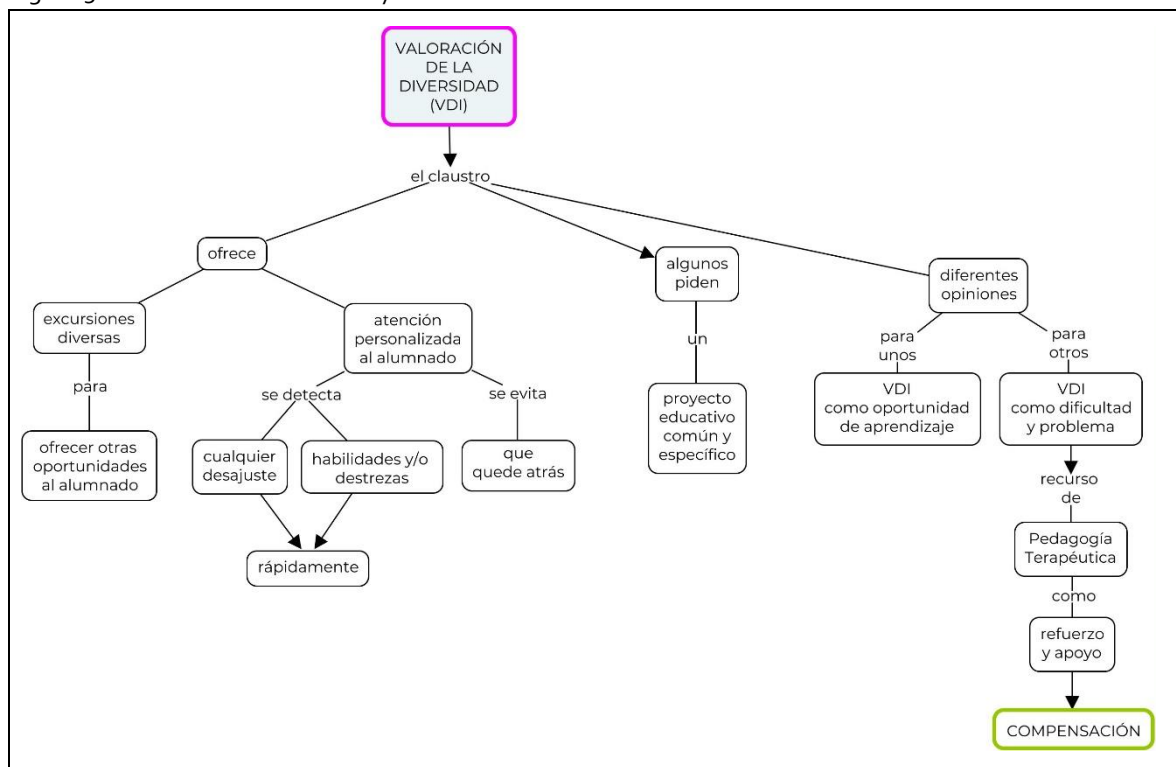
Para el equipo directivo, tratar la diversidad también es ofrecer excursiones diferentes para que el alumnado pueda experimentarse en otros contextos desconocidos. Comentan que son destinos a los que quizás no irían con sus familias debido a cuestiones económicas u otras.

Comentan que cada tutor se desenvuelve en su aula como mejor puede. Al tener pocos niños se atiende personalmente a cada uno de ellos, siendo fácil detectar sobre todo a aquellos que no pueden avanzar de forma más autónoma. Se evita que algunos se queden más atrás. Cualquier desajuste se detecta más rápidamente y se actúa lo más pronto posible en consecuencia. También se ha observado en algunas aulas que cuando el tutor o tutora detectan que a algún niño le cuesta más esfuerzo desenvolverse con una tarea, resaltan otras que sí pueden conseguir fácilmente. Aprovechan dichas situaciones para compartir en el aula que cada quién desarrolla unas cualidades o habilidades más que otras. Haciendo hincapié en que todos pueden ser expertos en algo y al mismo tiempo inexpertos en otra disciplina. Algunos maestros piden que pueda existir un proyecto educativo donde pueda figurar este tipo de detalles de manera específica para seguir una misma línea en el CRA.

Para un grupo de maestros la diversidad es una posibilidad de aprendizaje y un reto para aprender conjuntamente. Por un lado, aprendizajes entre el alumnado debido a sus diferentes edades. Por otro lado, aprendizajes entre cada tutor y su grupo para descubrir nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Para otro grupo de maestros la diversidad es una dificultad y un problema. Estas tutoras tienen en alguna ocasión a utilizar el servicio de pedagogía terapéutica más como un refuerzo que como su propia función. Son algunas tutoras quienes piden que se trabaje con cierto alumnado fuera del aula. Este hecho hace que se genere un desorden en la compensación puesto que no se respeta las funciones de cada quien. En este caso, las tutoras deciden qué y cómo debe realizar las funciones la especialista en pedagogía terapéutica.

Figura 58. Relación entre claustro y alumnado VDI2

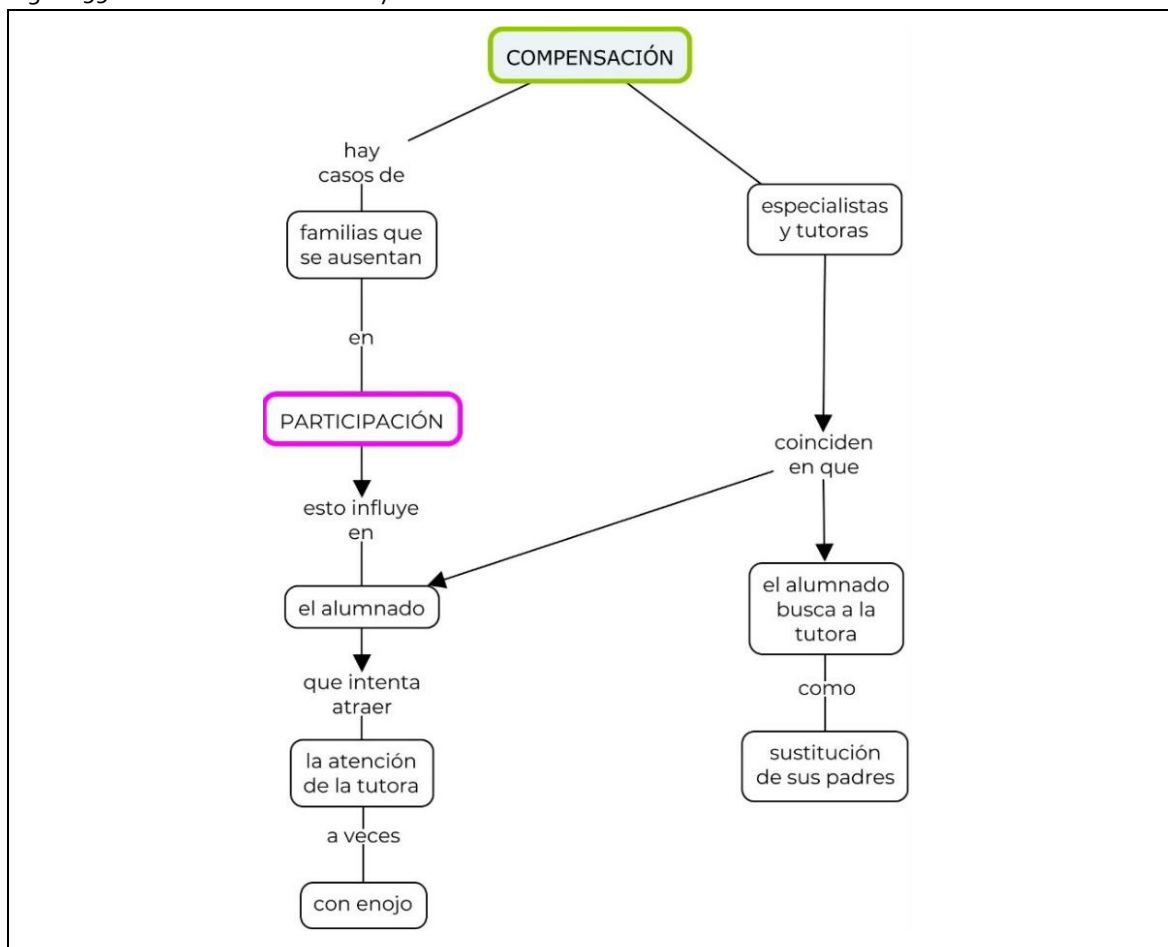


Fuente: elaboración propia

7.2.2.3.6. Búsqueda de compensación entre claustro y alumnado

En el aula el orden de compensación queda alterado en algunas ocasiones. En la mayoría de ellas este desorden se produce de manera inintencionada. Se ha observado en diversas situaciones cómo formas de actuar de las familias influyen en la relación entre el alumnado con su tutora. Por ejemplo, en algunos casos se observa que los padres se muestran ausentes en actividades de participación, tanto en las dinámicas de la escuela como en el seguimiento de las tareas escolares, firmas de documentos... Esta ausencia que se genera en las familias influye en el alumnado. Coincide que dicho alumnado intenta ser el centro de atención para la maestra. En ocasiones, incluso este alumnado muestra enojo hacia esta. En uno de los casos se trata de una tutora que mantiene un tono de hablar pausado, cordial y les trata con cariño. Tanto la tutora como dos de las especialistas que entran en el aula consideran que estos alumnos buscan a la tutora como una sustitución de sus padres. Creen que quizás el posible enfado que sienten hacia sus progenitores, lo expresan en el aula hacia ella. Desde las observaciones de la investigadora lo que se detectó es que reclamaban su atención constantemente incluso pidiéndoles ayuda en aquellas actividades que sabían hacer por su cuenta. Sin embargo, con otros especialistas no realizaban tantas demandas de atención, solamente con su tutora referente. Se encuentra otro caso similar en otro de los aularios.

Figura 59. Relación entre claustro y alumnado COM



Fuente: elaboración propia

7.2.3 ESCENARIO 3 (EL CRA EN EL TERRITORIO)

7.2.3.1. RELACIONES DEL CRA EN EL TERRITORIO

7.2.3.1.1. La pertenencia desde el reconocimiento

Observaremos ahora cómo son las relaciones de la escuela en su territorio. Por un lado, nos situaremos en aquellas relaciones que se establecen en la proximidad como las que surgen dentro de las paredes de la escuela con el personal no docente, consejo escolar, vecinos, ayuntamientos... Esto es con el fin de construir cómo son las relaciones desde la escuela y su entorno, es decir, más allá de las personas que conviven a diario en ella. Por otro lado, y más adelante, nos detendremos en cómo se describen desde la escuela, las relaciones con la administración.

Observaremos cómo la pertenencia al CRA se relaciona íntimamente con el reconocimiento hacia todas las personas y funciones en la escuela respondiendo a la pregunta de quiénes hacen posible que la escuela funcione en el día a día.

En las entrevistas, después de haber preguntado por las relaciones entre el claustro, familias y alumnado, se preguntó también si conocían y podían nombrar a otras personas que trabajasen en la escuela. En todas las entrevistas se produjo silencio y/o desconcierto. Varias comentaron que no sabían a qué se hacía referencia. Este dato resulta muy significativo desde la visión sistémica. Nos indica en un primer momento, que existe una falta de reconocimiento hacia el personal no docente y sus funciones de mantenimiento y limpieza. Después de especificar un poco más la pregunta, tanto familias como claustro ampliaron su mirada y nombraron las funciones del personal de limpieza o mantenimiento. Solamente unos cuantos docentes conocen los nombres del personal, el resto de maestros no saben cómo se llaman las personas que ocupan estos puestos.

Aunque al principio no se supiese a quién se hacía referencia con la pregunta, el alumnado es el que más personas y funciones nombraba aparte de limpieza y mantenimiento. Es fácil que conociesen más los nombres al ser personas del pueblo, sin embargo, también reconocieron más funciones que son necesarias para que una escuela funcione. Nombraron a quienes ponen la calefacción, a los que acuden al gasoil, a los conductores de autobús cuando se van de convivencia, a quien llega a traer agua, y también se reconocieron a sí mismos y a sus familias.

Una de las personas que limpia en un aula comenta cómo se siente de valorada cuando algunas madres o la maestra se han acercado para decirle qué limpio está todo e incluso cómo la maestra ha valorado sus funciones delante del alumnado, cosa que no sucede en todo el CRA por igual. En determinados aularios se detecta con mayor rapidez lo que falta por limpiar que aquello que ya está limpio, lo cual sirve de retroalimentación. Por un lado, encontramos un caso en el que se reconoce la función. Por otro, se encuentra la falta de reconocimiento. En el primer caso se retroalimenta porque en este aula tanto la maestra como ciertas madres expresan verbalmente el valor de su trabajo delante del alumnado. La persona que limpia se siente muy agradecida hacia estas y siente la pertenencia al aula, con lo cual todas se reconocen y valoran. Personalmente, he observado que el alumnado la aprecia y ella está muy contenta de poder participar en todo lo necesario con el aula o el CRA en el caso de que se lo pidan. A parte de la comunicación, el reconocimiento y la pertenencia se observa también la compensación entre el dar y recibir. Al recibir reconocimiento y agradecimiento, se entrega una mayor disposición en el trabajo.

Lo comentado se observa en la siguiente cita que es parte de una entrevista que tuvo lugar con la persona que limpia en uno de los aularios.

“Aurora: ¿Tienes algún tipo de reconocimiento así a nivel escolar del claustro?

Loli: Hombre no, lo único que me dicen es que es el colegio más limpio que hay en todo el CRA. Pues oye para mí eso ¡qué quieres que te diga! Me lo han dicho ya dos o tres maestras que han estao. (...) Entonces yo eso para mí me llena. (...)

Aurora: ¿Y a las madres del alumnado les llega esa parte? o sea, ¿te reconocen de alguna forma?

Loli: Sí sí. Porque los niños... hay madres que me han dicho: ¡cómo se nota que viene a limpiar Loli! (risas), "Que está todo más limpio y los baños más limpios" (con risa).

Aurora: ¿eso los niños?

Loli: Sí

Aurora: ¿Los mismos niños?

Loli: los mismos niños sí, o sea que te quiero decir que eso pues vamos a ver

Aurora: porque lo escuchan.

Loli: ¡Claro! Pues a lo mejor lo ven que la maestra dice: ¡Ay! ¡Oye qué bien, qué limpio está esto! O los mismos niños que no ven la mesa a lo mejor con migas... Y entonces claro, saben que vas tú a limpiar, porque ellos a mí me conocen todos. (...) Se les dicen. ¡Mira mi hijo me ha dicho que cómo se nota que viene a limpiar Loli al colegio que está más limpio! (...) Porque Quica por ejemplo sí que se les dice. Les dice: ¡Oye eso dejarlo recogido que mirar Loli qué limpito lo tiene todo!

Aurora: O sea, que la actitud de un profesor hace también que los niños tengan esa mirada hacia la persona que limpia o no limpia en la escuela.

Loli: Sí, eso sí. Y la chica esta nueva que ha venido ahora que está sustituyendo a Quica que está de baja, también. Dice: ¡Ay! es que me encuentro todos los días el colegio tan limpito! Pues ala, me alegro hija, pues se valora también".

(P1-REC-RET-E-VPND₁)

Como veíamos, por lo general las acciones de reconocimiento son escasas, todo lo más se reconocen a un nivel íntimo con la investigadora y no llega a transmitirse. Mientras en un aula se refuerza la función de la persona que limpia ante el alumnado, en otro de los aulas el tutor coge la escoba para recoger lo tirado en una de las actividades realizadas y otra de las tutoras le dice que no limpie, que ya lo hará después la limpiadora en el caso de que lo haga. Este tipo de comentarios delante del alumnado no promueve el reconocimiento de funciones.

Esto provoca, como en algún momento vimos, un vacío al no ser reconocidos. Se observa cómo al reconocer a las personas y a sus funciones delante del alumnado empuja hacia un lugar de pertenencia.

Mientras las familias que asisten al CRA lo hacen contentas, otras familias vecinas de los pueblos deciden matricular a sus hijos en otras escuelas de municipios más cercanos con las creencias de que la educación es de mayor calidad y de que así, sus hijos e hijas socializan con más alumnado afín a su edad.

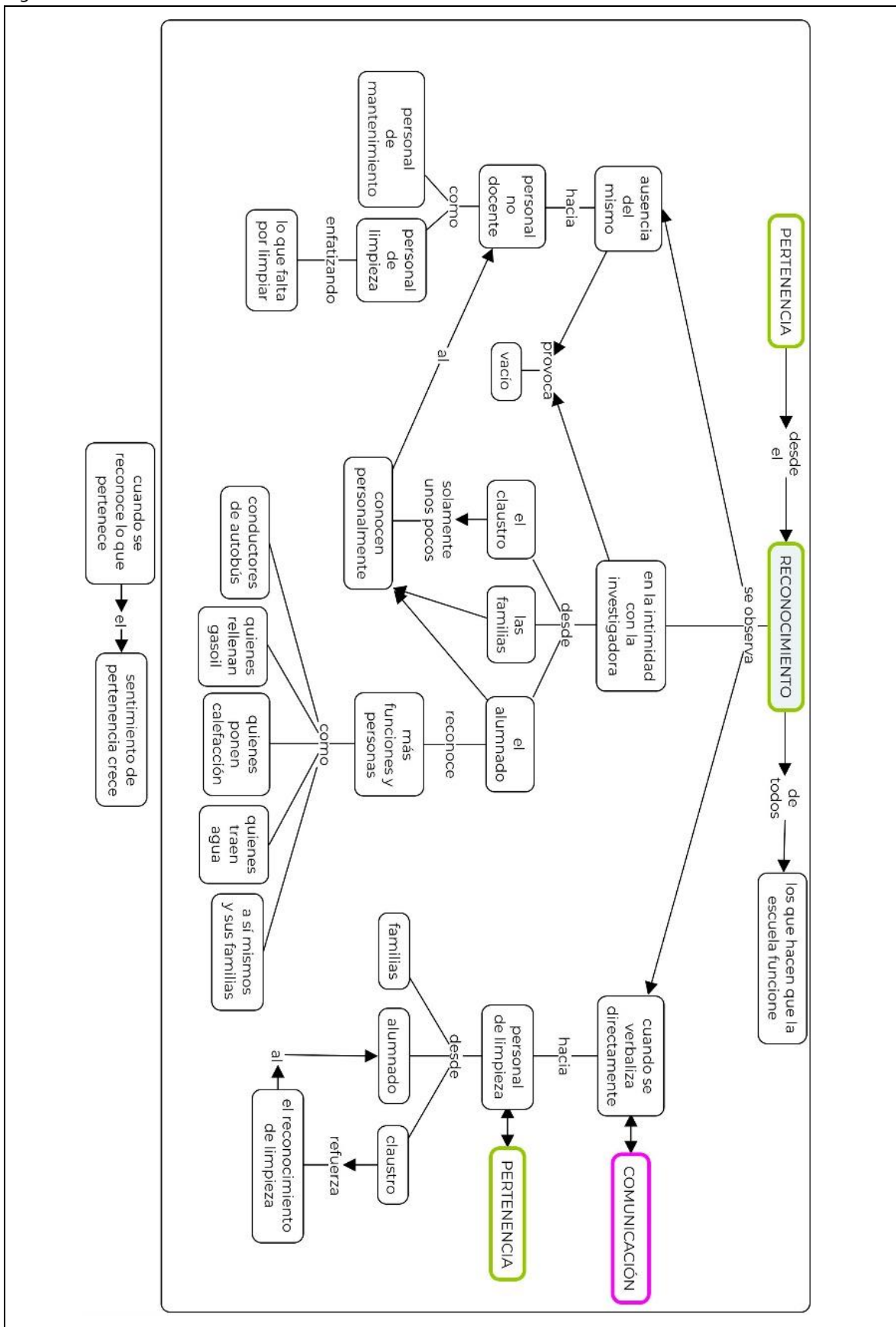
Personal de ayuntamiento de los cinco municipios comenta que en general, existe una dejadez por parte de los vecinos hacia la escuela, a no ser que tengan hijos en edad de

escolarización. Valoran que el CRA realice actividades repartidas por los diferentes pueblos para que convivan en otras realidades diferentes a las de su propio aulario. Mencionan la tristeza que les genera que algunas familias creen que en estas escuelas los niños no aprenden y no se relacionan.

Generalmente los ayuntamientos valoran que los cinco aularios estén unidos porque así pueden ejercer más fuerza y peticiones de aquello que necesiten. Inciden en el trabajo pendiente que sigue existiendo para valorar la escuela rural y a sus maestros en particular, que como dicen, son igual de expertos y profesionales que los de cualquier otra escuela. Este dato se vincula con la categoría de valoración de la diversidad, como hemos visto anteriormente, falta una notable valoración hacia la diversidad que se vive en el CRA.

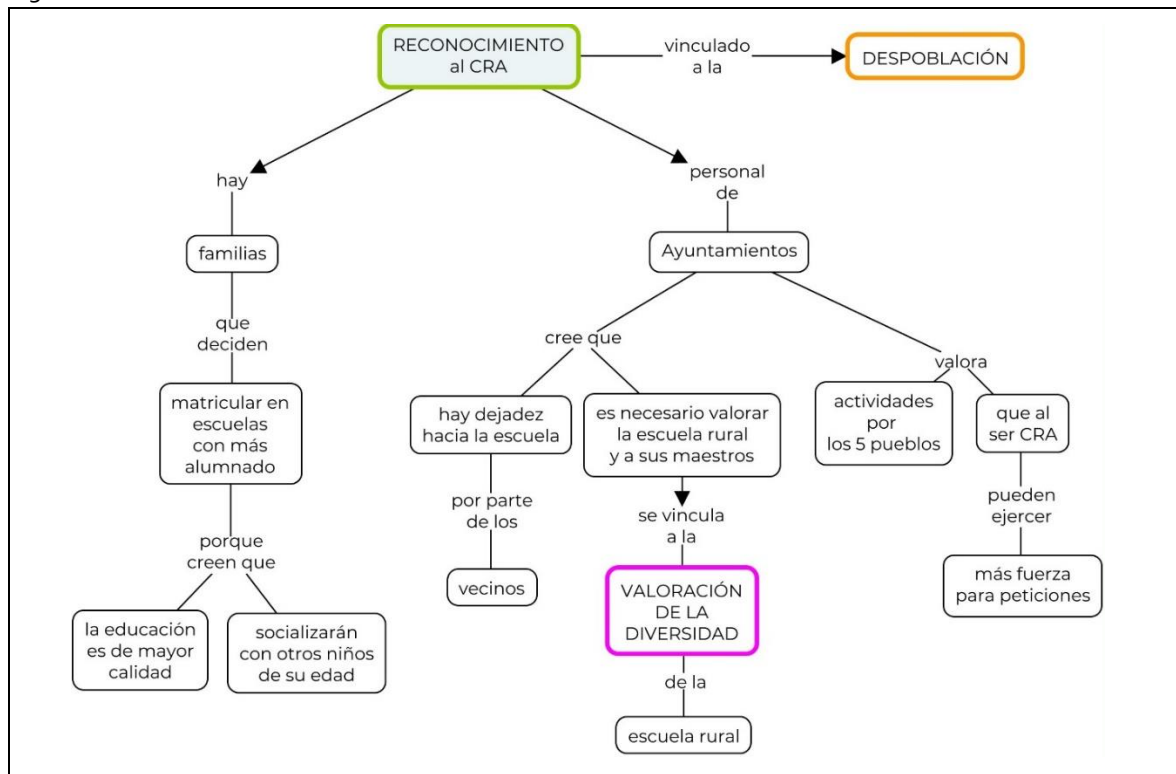
La despoblación es una de las causas que reduce el número de alumnado en un aulario, como consecuencia a esta, varias familias deciden trasladar a sus hijos a otras escuelas próximas como Viver. Este hecho alimenta el abandono de la escuela rural y la falta de reconocimiento hacia esta. Se nombra que el peligro de cierre que se vive en los aularios menos poblados como son: Teresa, Torás y El Toro, sitúa a los aularios en una situación de inestabilidad. También incrementa la preocupación a las familias que no saben cómo organizarse con sus hijos. Muchas de ellas se preguntan cuál será la decisión más acertada para ellos ya que algunas madres nombran la falta de niños para socializarse.

Figura 60. Relaciones CRA en el territorio REC1



Fuente: elaboración propia

Figura 61. Relaciones CRA en el territorio REC2



Fuente: elaboración propia

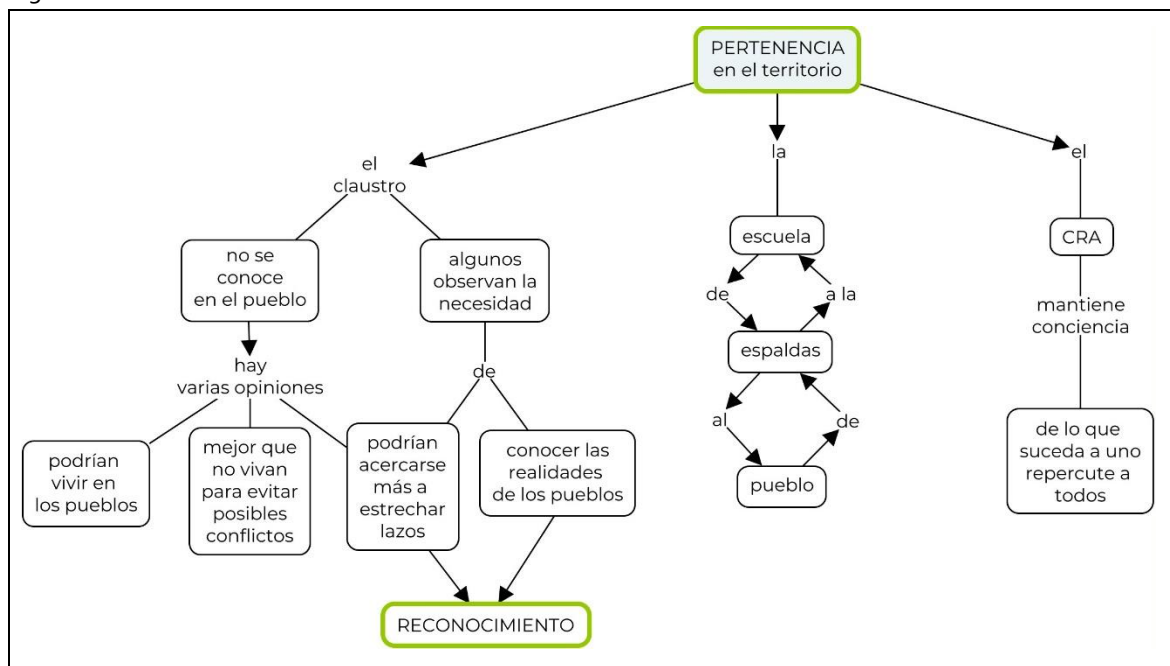
7.2.3.1.2. Sentimiento de pertenencia hacia el territorio

Para algunos vecinos, el hecho de que los maestros no vivan en el pueblo hace que no se tenga relación con ellos, ni se les conozca. Otros opinan a que es lógico que no vivan en el pueblo puesto que tienen sus familias y sus hogares, incluso argumentan que es mejor porque así se evitan posibles conflictos por vivir tan cerca. Sin embargo, reconocen que podrían acercarse más al pueblo para estrechar lazos de unión. Más adelante, observaremos cómo las relaciones con el pueblo son más estrechas en el caso de la maestra de Teresa.

Dos maestras y un maestro más se unen a esta afirmación vinculada a la necesidad de estrechar lazos de unión en el territorio que les permita conocer las realidades del contexto. Añaden a que no solamente el pueblo vive de espaldas al colegio, sino que el colegio vive de espaldas a este. Esto lo perciben algunos miembros del claustro sobre todo cuando observan que el posible cierre de aulas no sugiere ninguna reacción a algunos compañeros. Comentan su frustración cuando encuentran dentro del claustro, más actitudes pasivas que activas en este sentido. Se observa que existe un ligero olvido tanto de parte del pueblo, que no los ayuntamientos, hacia la escuela; como de la escuela hacia el pueblo. Este desconocimiento provoca una falta de reconocimiento y por lo tanto falta de sentimiento de pertenencia de los maestros para el pueblo, como falta de reconocimiento de los pueblos para los docentes.

No obstante, se sigue observando la pertenencia desde la preocupación por el cierre de aularios, que es un tema siempre latente en el consejo escolar. Una de las frases que se escucha en diversas ocasiones por parte de varias familias: lo que le suceda a un aulario repercute a todos.

Figura 62. Relaciones CRA en el territorio PER



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.3. La participación en el Consejo Escolar

El Consejo Escolar del CRA está formado por la directora, secretaria, que son quiénes determinan y convocan las reuniones. También por una representación de madres por aulario, una tutora por aulario y un alcalde o representante de ayuntamiento por pueblo. Hay dos alumnos elegidos pero no asisten a los consejos escolares.

En cuanto a cómo es la participación en el Consejo Escolar y cómo se establece el liderazgo dentro del mismo podemos observar diversos aspectos:

- Familias que son miembros del consejo escolar opinan que sí se les pide opinión cuando se requiere de esta, mientras que otras decisiones que competen al claustro y/o al equipo directivo, son simplemente informativas.
- Solo puede votar uno de los ayuntamientos, se estableció un turno rotativo en el que cada año es un ayuntamiento el que vota para evitar posibles desacuerdos.
- Se realizan tres consejos escolares los que se convocan oficialmente por curso, pero si es necesario se convocan otros extraordinarios. En cuanto a la asistencia, no asisten todos sus miembros, ya sea porque coincide con sus horarios laborales, por distancia a recorrer, u otros motivos personales.

- Se proponen soluciones que, para algunos, como comentan dos personas que asisten en representación de ayuntamientos, les parece que quedan en “agua de borraja”. Se refieren a que desde los diferentes ayuntamientos a veces tampoco existe la unión que debería y cada ayuntamiento hace por su aulario todo lo que sea necesario. Sin embargo, los roces existentes entre algunas alcaldías (que según el caso nada tiene que ver con ideologías políticas) dificultan tareas conjuntas que se puedan extender más allá del vínculo con la escuela. Como es el caso que atraviesa ahora mismo el aulario de El Toro, en peligro de cierre al curso que viene si no llegan nuevas familias. Recordemos que este aulario es uno de los más grandes en extensión
- A algunas personas les gustaría saber en qué consistirá la reunión y tener los puntos del día con antelación, ya que en alguna ocasión la información sobre aquello de lo que se va a votar, ha llegado en el mismo consejo. De la misma manera argumentan que no se les ha ocurrido utilizar el consejo para reflexionar acerca de la escuela rural, qué aspectos mejorar o innovar en conjunto.
- Como comentan algunas madres, asistir al consejo les ha brindado la posibilidad de comprender mejor el funcionamiento del CRA y establecer vínculos con otras personas de otros aularios. Han conocido casos en los que otras familias han atravesado situaciones difíciles al no tener un puesto de trabajo, y cómo desde ahí se ha intentado ofrecer diversas soluciones para apoyarlas.
- En cuanto a la toma de decisiones que implica buscar soluciones conjuntas para evitar el cierre de ciertos aularios, se encuentra diversidad de opiniones. Algunos comentan que se realiza todo lo posible para evitar el cierre de los aularios. Otras opinan que no son suficiente las soluciones que se proponen. Para otras, la despoblación es un movimiento tan avanzado e imparable, que no se puede realizar mucho para rescatar a ciertos aularios del abandono próximo que les espera. Sea como sea, coinciden en que son temas que se ponen en común y se reflexiona acerca de ellos. Todo ello, se vincula al sentimiento de pertenencia.
- Algunos otros argumentan que estos sucesos no solamente se deberían de tratar desde consejos escolares, sino que deberían de implicarse otras dependencias políticas y económicas para la búsqueda de soluciones conjuntas.

El aulario de El Toro está en vistas de cierre, tiene unas instalaciones muy grandes. En una de las entrevistas realizada, lo que pedían dos concejales de El Toro era no quedarse al desamparo del CRA. Argumentaban que pudieran contar ya con el edificio construido de la escuela, con el vivero, o con el extenso terreno que tiene el término del municipio para realizar diversas actividades con el alumnado de todo el CRA. Las dos concejales ofrecían todas estas propuestas a fin de que el aulario de El Toro pudiera seguir activo de alguna manera al CRA y se pudieran mantener los vínculos. Según comentaban estas propuestas ya las había llevado a consejo escolar y habían quedado en “*agua de borraja*”. A través del siguiente fragmento se puede comprender mejor la situación:

"Aurora: ¿Creen que aún se puede hacer algo desde los 5 ayuntamientos para unirse y proponer?

Concha: Yo lo veo difícil, lo veo difícil porque cada ayuntamiento tira para lo suyo y este cómo está desfasado, se queda en...

Marina: Agua de borraja. Y si ahora van a hacer el colegio nuevo en Barracas, pues tela marinera.

Concha: Pues si van a hacer el colegio en Barracas vale, pero entonces en mi pueblo se tiene que hacer otra cosa para que haya niños también entre semana o fin de semana o como sea". (P1-DES-RET-E-VAY4-5)

Se desconoce el motivo de por qué dichas propuestas, no las retomaron en el siguiente Consejo Escolar. Desde el consejo escolar la ausencia de propuestas por parte de la alcaldía de El Toro era algo que se había reclamado en algún momento.

Mientras tanto, se está a la espera de la construcción de la nueva escuela de Barracas a la que podrá asistir alumnado de Pina, Fuente la Reina o Villanueva de Viver. En este momento algunas de las personas asistentes se preguntaban por qué se tenía que votar si ya estaba decidido que se iba a construir. Vemos a continuación un diálogo extraído de un Consejo Escolar, en la última frase se puede apreciar cómo se enfatiza que es el ayuntamiento quién ha de procurar para que no se cierre el aulario. De aquí se enlaza con lo que comentaban algunos de los maestros cuando expresaban su descontento hacia miembros del claustro que tienen indiferencia por el cierre de algún aulario.

"Marian: Se ha de aprobar el colegio nuevo con comedor para El Toro, Barracas, Pina, Fuente la Reina y Villanueva de Viver para que no vayan a Viver.

Esperanza: Un aulario menos es menos profesorado... serán menos refuerzos, con los de Fuente la Reina... no se puede contar.

Concha: O decidirán llevarlos a Viver. El aulario de El Toro ya se habrá cerrado.

Marian: Pero la decisión se toma desde arriba.

Concha: La decisión la tomaron las familias y se decidió hacer el colegio nuevo.

Marina: El colegio se va a hacer

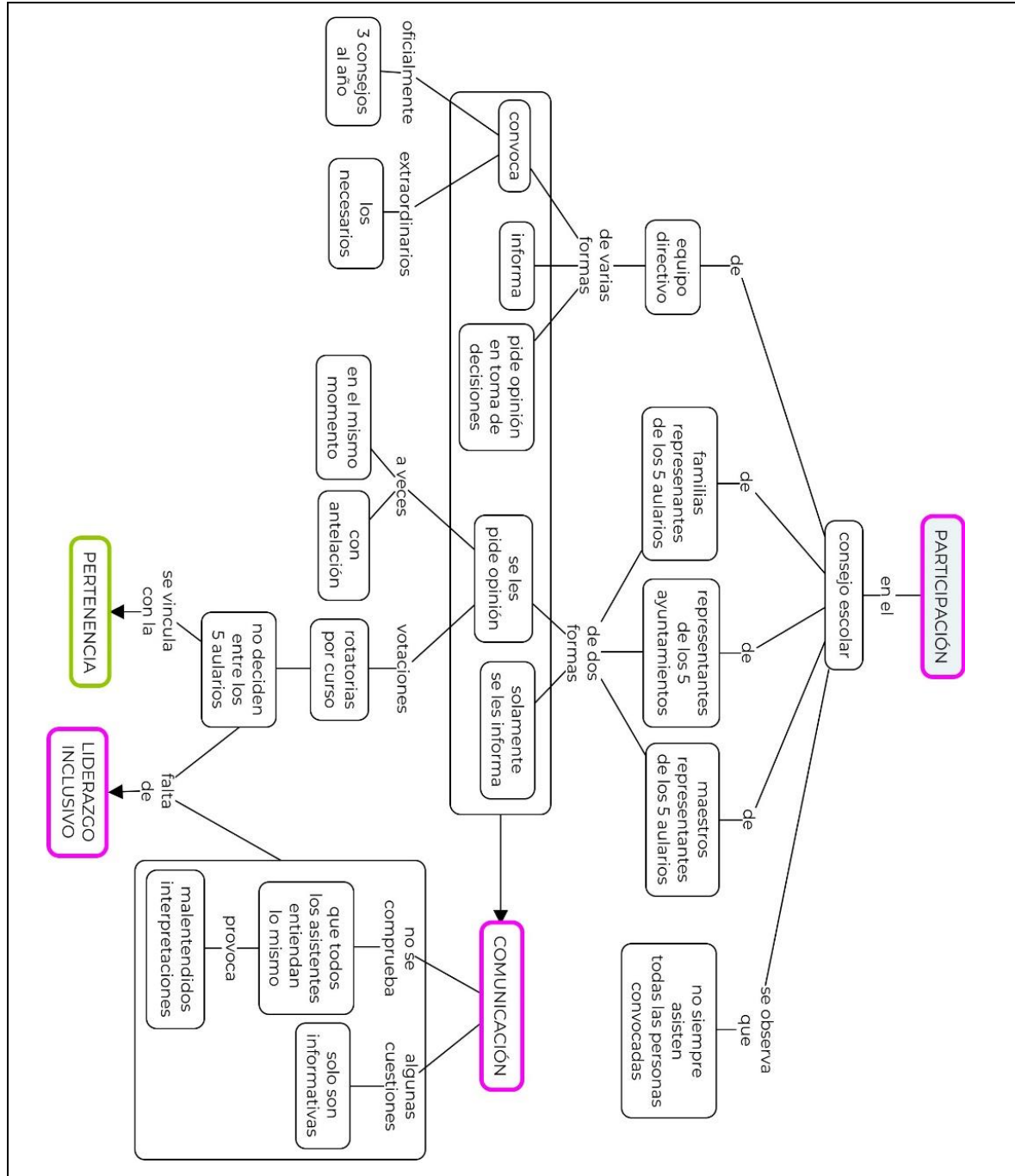
Esperanza: ¿Y por qué nos preguntan?

Marian: Se va a hacer el colegio nuevo en Barracas con comedor. Para que no se cierre, el ayuntamiento ha de hacer algo". (P1-DES-RET-NCON-VC7-VF3-VAY4-5)

Todo ello nos lleva a hablar del liderazgo, por un lado, el equipo directivo toma algunas decisiones y solamente las transmite. Por el otro lado, se pide votación, pero solamente vota un aulario cada vez. Por lo tanto, no participan todos en las decisiones que se toman. Se observa también a través de la categoría de comunicación que la no comprobación de que todas las personas entiendan lo mismo, puede provocar algún malentendido. El hecho de que las votaciones sean rotatorias hace que en ocasiones familias o ayuntamientos

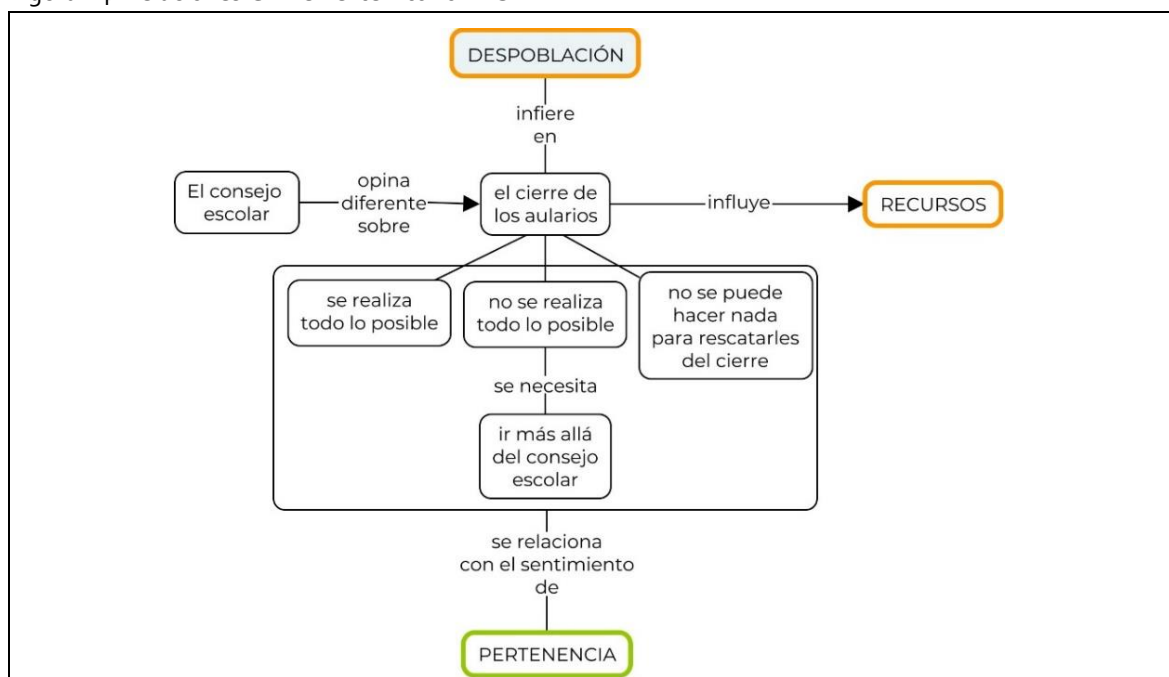
velen por el bienestar de su aulario y no del conjunto. Esto infiere en el sentimiento de pertenencia, volvemos a hacer hincapié en que el sentimiento de pertenencia al CRA es más débil que el sentimiento de pertenencia al propio aulario. Una de las madres incide en la importancia de ir todos a una para que no quiten recursos al resto de aulas.

Figura 63. Relaciones CRA en el territorio PA



Fuente: elaboración propia

Figura 64. Relaciones CRA en el territorio DES



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.4. Compensación entre la escuela y el entorno

A continuación, nos colocamos en el punto de mira de la compensación. A excepción de un ayuntamiento, que es con el que puede haber un poco más de tiranteces en cuestión de pedir y dar, el resto de aularios está muy contento con las ayudas que se han brindado por parte de los ayuntamientos. Éstas se ofrecen tanto a cada aulario, como a todo el CRA cuando se han organizado las convivencias en cada uno de los pueblos. Los alcaldes comprenden que si el maestro está a gusto puede quedarse más tiempo, lo que es bueno para todos. La compensación existente, como comentan los alcaldes de Teresa y de Torás, ambos en la misma línea, se trata de: *“la escuela pide y el ayuntamiento concede en la medida de sus posibilidades (...) Viene una fiesta, pues te piden el local como la que hicimos este año, les haces el arroz, chocolate, les facilitas en todo lo que puedes, la forma de ayudarles es eso, dándoles”* (P1-COM-PA-RET-E-VAY1). Otro de los comentarios que especifican la relación de la escuela con los ayuntamientos es el que se presenta a continuación, en el que una maestra comenta cómo el primer año reaccionaron a una petición. En la escuela de Barracas se carece de patio, por lo que el alumnado acude al parque que hay junto al lavadero.

“En Barracas por ejemplo hablé con una chica, mamá de un niño. Me dijo: -Yo ahora soy la concejala, tal; y le dije el primer año: - Mira, que no me cambiarás y pondrás una fuente, que los críos se me chopan enteros. Y la fuente me la arreglaron, y me pusieron ¡una señora fuente! y los críos no se mojan ¡y a principios de curso!, yo lo pedí en junio y en septiembre estaba hecha la fuente, chapó”. (P1-COM-RET-E-VC2)

En la misma línea de compensación la maestra de Teresa argumenta lo siguiente: *“pido muchas cosas y me las conceden y otras que no pido, que también me las conceden”* (P1-COM-RET-E-VC5). Por lo que se observan los lazos de confianza y cercanía que se tiene entre escuela y ayuntamiento. En otras ocasiones es el ayuntamiento quién pide colaboración a la escuela para participar en festividades del pueblo.

Como vemos, la compensación, la comunicación y la participación juegan un papel en sincronía para que ciertas soluciones se den. Por un lado, observamos la compensación desde la participación ¿cómo participa el territorio en la escuela? ¿Cómo participa la escuela en el territorio? Iremos viendo las relaciones de ida y vuelta que existen para comprender ambas preguntas. Por otro lado, vamos observando cómo el liderazgo que se desenvuelve desde cada maestra es diferente. Dependiendo de cómo lo ejerce cada una se vincula más o menos. Por supuesto todos los vínculos se establecen mediante la comunicación y el acercamiento para que ésta se dé.

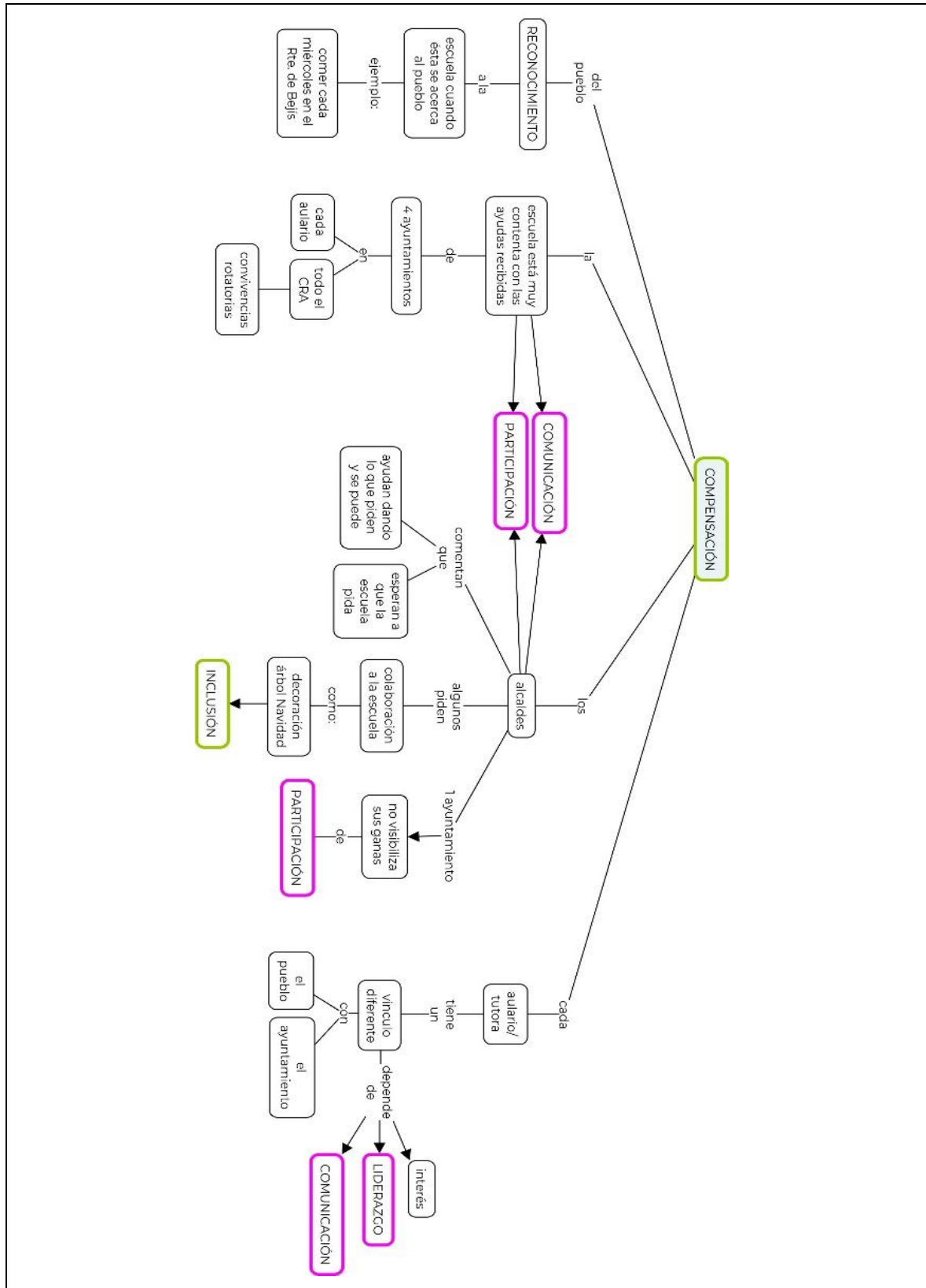
Esta comunicación se relaciona con la compensación en cuanto a propuestas participativas. La detectamos cuando desde algunos ayuntamientos nos comentan que no realizan propuestas porque desde su punto de vista le toca a la escuela realizarlas ya que ellos están para lo que esta necesite. Por un lado, no desean entrometerse en un lugar donde no les corresponde. Por otro lado, también hay maestras que argumentan que no participan en actividades porque el pueblo no les pide. En este sentido el aulario de Teresa sí ha participado cuando les han pedido decorar el árbol de Navidad, por ejemplo. Se observa que debido a una falta de comunicación que acerque a establecer acuerdos de compensación también la participación se ve afectada en mayor o menor medida. Por lo tanto, también la participación depende de los intereses y del liderazgo de cada maestra, ya que en parte, es quien decide de qué manera estar incluida en el municipio.

Se observa que una de las maestras vive en el pueblo y es muy querida entre sus vecinos. La maestra mantiene una relación muy cercana con los vecinos que hace que algunas mujeres de la Asociación de amas de casa se acerquen al aulario a pedirles colaboración en actividades. Igualmente ofrecen su ayuda al aulario si este la necesita. Aun así, vivir en el pueblo y que conozcan a la maestra no es un motivo suficiente para transformar creencias hacia la escuela rural. La creencia de que las otras escuelas con mayor número de niños son mejores, está muy anclada como ya vimos.

Otros maestros comentan que no han tenido tiempo de establecer contacto con otras asociaciones del pueblo para crear vínculos y poder realizar ciertas actividades conjuntas como les gustaría; otros llegan a trabajar, se marchan y comentan que no conocen a personas del pueblo. Una de las maestras nos comenta que muchos días desayuna en el bar del pueblo para hablar con otras personas. El día de reunión de claustro acuden al restaurante de Bejís para tener un poco más de convivencia, conocerse, compartir diversas

opiniones y para el vecindario esto hace que se vinculen a este pueblo, valorándolo en varias ocasiones.

Figura 65. Relaciones CRA en el territorio COM



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.5. Inclusión en actividades

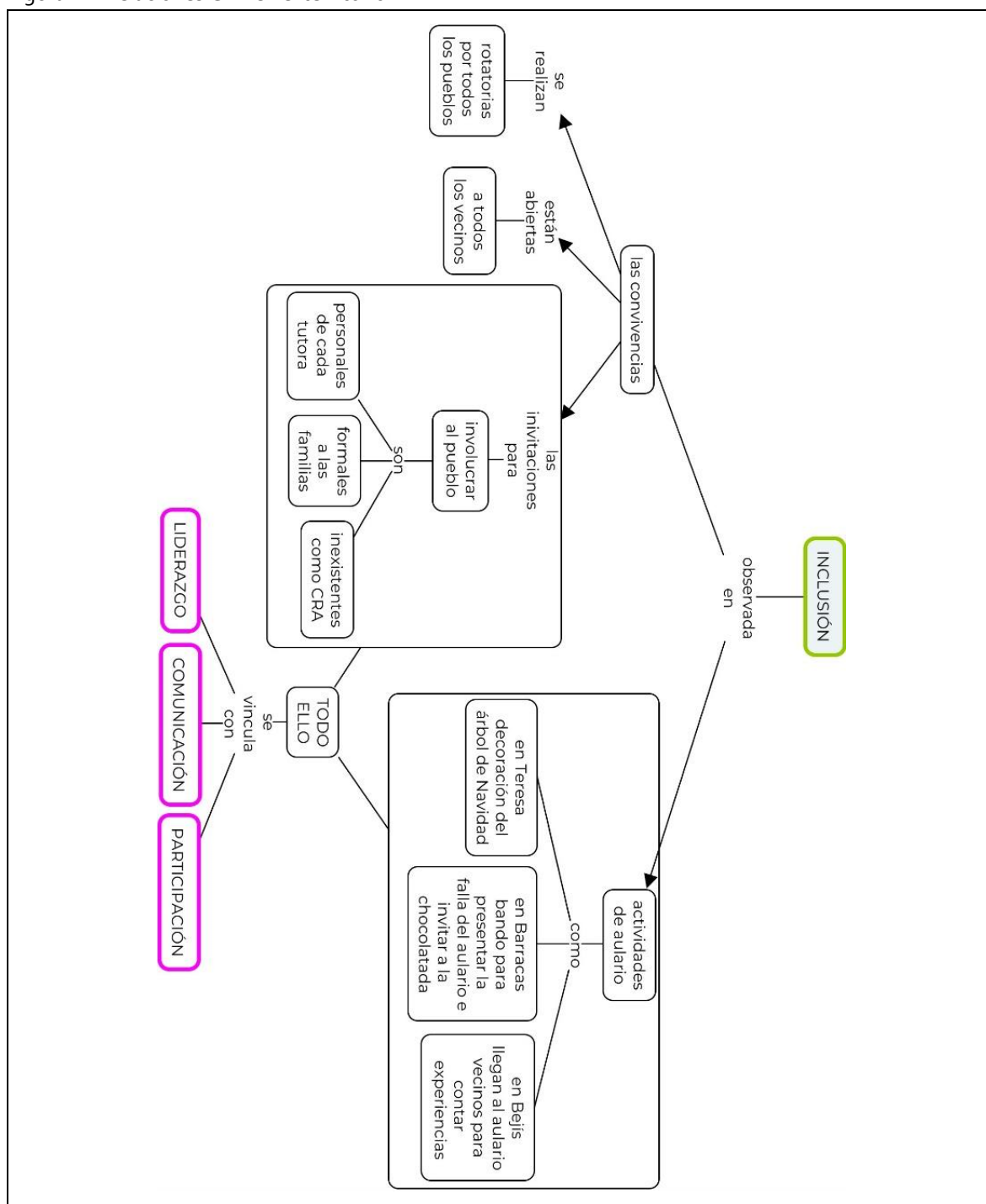
A continuación, veremos los datos desde la categoría de inclusión. Las convivencias son actividades abiertas para todo el pueblo, aun así, se da por hecho que lo saben porque en ocasiones se acercan a ver qué actividades realizan. No existe un tipo de invitación personalizada hacia los vecinos para que puedan llegar, más allá de la que haga la tutora, en el caso de que esta lo desee. La invitación se realiza formalmente a las familias, como CRA hacia los vecinos no existe una invitación formal para involucrarles.

Por lo que observamos, hay maestros que sí se acercan a vecinos para invitarles y hay maestros que no. Existen ayuntamientos que se acercan a los aularios para invitarles a participar en actividades realizadas por el pueblo y hay ayuntamientos que no.

En el caso de Barracas, el día de la falla de la escuela, se realizó un bando por todo el pueblo para invitar a la chocolatada por lo que en este caso en concreto sí se ha realizado una invitación abierta a las personas del pueblo. En Teresa, realizan la decoración del árbol de Navidad de la plaza del Ayuntamiento entre una asociación y el alumnado, en ocasiones una representante de la asociación ha asistido al aulario para elaborar la decoración con el alumnado. En otros aularios como Bejís se ha invitado de manera esporádica a personas del pueblo para que asistan al aula a contar alguna experiencia o transmitir alguna enseñanza como por ejemplo enseñarles a cambiar una rueda de bicicleta. En Torás, Teresa y Barracas los alcaldes asisten personalmente a las convivencias celebradas en sus pueblos siempre que pueden. Algunos comentan que en ocasiones se acercan a la escuela a ver cómo va todo o se acercan a los maestros para preguntar qué necesitan.

Se desconoce personalmente la participación del ayuntamiento de El Toro en las convivencias. Al ser estas rotativas, este año no se ha celebrado ninguna allí. Sin embargo, ciertos comentarios apuntan a que una parte del ayuntamiento tiende a colaborar y otra no. Personal del ayuntamiento comenta que no se les ha invitado a participar en actividades conjuntas desde el aulario y solamente han asistido a pedir soluciones para aquello que está deteriorado. Este ejemplo visibiliza la necesidad de estrechar lazos de unión y cómo para que esto suceda es fundamental tanto el liderazgo que establezca cada tutora de aulario con el ayuntamiento, como las ganas de participación desde cada alcaldía.

Figura 66. Relaciones CRA en el territorio IN



Fuente: elaboración propia

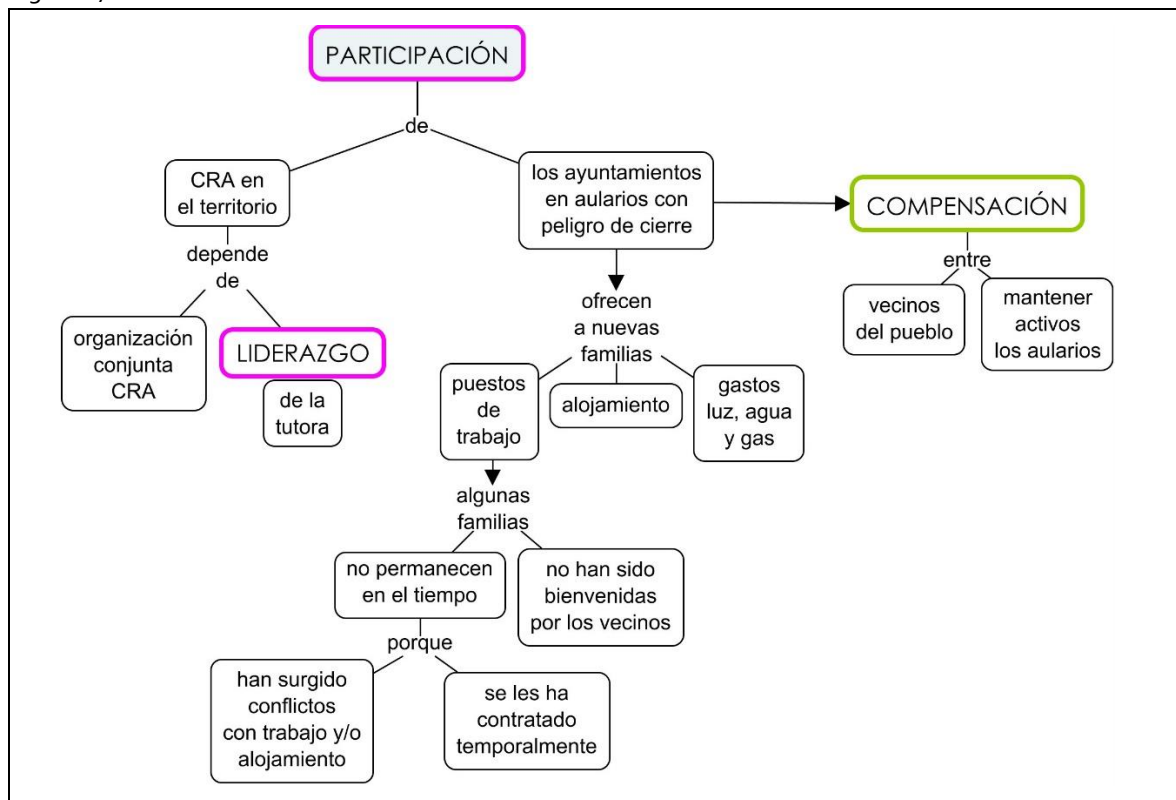
7.2.3.1.6. Participación de la escuela en el territorio. Del territorio en la escuela

Vimos la categoría de participación desde el consejo escolar. Hemos observado también su enlace con otras categorías como compensación, liderazgo y comunicación. Ahora profundizaremos en la participación desde las acciones realizadas en el día a día.

Como vemos la participación en el CRA no solamente se vincula a las familias del alumnado, sino a los municipios. Se han observado vínculos con los ayuntamientos, ciertas asociaciones, comercios que han deseado colaborar, músicos que se han unido de los diferentes pueblos para tocar en carnavales. Como ha salido en diversos momentos, la participación para acercarse al territorio y realizar propuestas colaborativas no solo depende de la organización conjunta del claustro, sino del interés y liderazgo que desee ejercer cada tutor o tutora.

Otras formas de participación que tienen los 5 ayuntamientos con la escuela es la de ofrecer puestos de trabajo, alojamiento y gastos de luz, agua y gas, a aquellas familias que deseen matricular a sus hijos en los aularios que peligran de cierre. Los trabajos suelen ser temporales, los contratos se establecen por 3 o 4 meses aproximadamente, lo que hace inestable la permanencia de las familias. Comentan que alguna vez ha llegado alguna familia que ha provocado conflictos debido a algún desperfecto y descuido tanto en su horario laboral como en los alojamientos donde se han hospedado. En otras ocasiones las familias que han llegado no han sido bienvenidas por parte de ciertos vecinos. Esto es debido a que preferirían que esos puestos de trabajo se adjudicaran a los hijos y vecinos del pueblo cuya situación económica lo pudiera requerir. En determinadas ocasiones, debido a la complejidad de la situación, las tomas de decisiones se tornan arriesgadas ya que ha de existir compensación entre apoyar a los vecinos del pueblo y apoyar a que los aularios sigan permaneciendo activos.

Figura 67. Relaciones CRA en el territorio PA2



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.7. Reconocimiento hacia el territorio, hacia personas y acciones que se acercan al territorio

Vamos viendo cómo se vinculan pueblo y escuela, seguiremos profundizando en ello a través de la pertenencia, la participación y el reconocimiento. Ya vimos dos tipos de reconocimiento, uno vinculado a la despoblación y otro al personal no docente que hace que la escuela funcione tal y como lo hace. Ahora nombraremos el reconocimiento enfocándonos en el conjunto del territorio desde las raíces propias y de las demás. Observamos cómo todo ello está muy ligado a los sentimientos de pertenencia.

En cuanto al reconocimiento vemos cómo surgen de tres tipos, uno que se centra en las personas que valoran al territorio y promueven un acercamiento a este. Otro, en las acciones que se realizan para que esta aproximación suceda y que se vincula con la categoría de participación. Y, por último, otro que se dirige hacia el propio territorio, vinculado con la categoría de valoración de la diversidad. Dentro de estos tres bloques podemos observar aquello que suma y aquello que resta o dificulta.

Desde algunos ayuntamientos se reconoce el trabajo que ciertos maestros hacen para incluirse como escuela en actividades del pueblo. Pues no solo se trata de que los vecinos entren al aula en un momento puntual, sino que formen parte de proyectos conjuntos y que la escuela fomente el reconocimiento hacia los recursos del pueblo, como comenta uno de los maestros:

“Dudo que haya una implicación ahí... por ejemplo en la plaza del pueblo hay un cartel que pone: ¡mina no! Yo sí que sabía un poco de... bueno, muy imparcial pero sí que sabía un poco de qué iba el tema. Y hay gente que lleva ahí 5 o 6 años trabajando y no sabía de qué iba eso; en plan: -No, es que eso está ahí, pero... Que, para mí, lo que te decía antes, eso es lo que me gustaría más que existiera porque al final es lo que le da un poco de sentido porque si no...” (P1-PA-REC-RET-E-VC8)

En este caso, a través de su comentario se manifiesta una forma de ser comprometida con aquello que sucede más allá de las puertas de la escuela y que afecta a todos. Observamos cómo la participación se relaciona con el reconocimiento y la pertenencia hacia el lugar. En este sentido otra maestra alude a que las convivencias se han fortalecido relativamente hace poco y es un paso que se está dando progresivamente. Sin embargo, docentes comentan que se necesita avanzar un tanto más para dar sentido a las actividades conjuntas. Para ello, coinciden en que es necesario dedicar tiempos y espacios compartidos a la reflexión conjunta acerca de las situaciones que se viven en la escuela rural y en su entorno.

Se reconoce desde todas las voces la realización de las convivencias en los diferentes pueblos para que se conozcan y se visiten todos. Se reconoce por parte de los maestros originarios del Alto Palancia, que hay un vínculo especial con los pueblos porque se sienten

parte de dicho contexto cultural. Algunos comentan que otros maestros no se identifican con los pueblos, ni con la comarca y sus tradiciones porque vienen de otras ciudades o pueblos de Valencia o Castellón y en algunos casos les cuesta comprender ciertas costumbres que se tienen.

Se valora el trato recibido por parte de los vecinos que como dicen, al final te acaban conociendo porque saben de qué pueblo eres o incluso de qué familia. Se valora la calle como un punto de encuentro donde los niños corren a sus anchas y pueden ir andando al aula, se valora la inexistencia de contaminación, que es tranquilo.

Por otro lado, aunque se sabe que el reconocimiento que suma es mucho mayor que el que resta, muchos de los comentarios señalan aquello que falta, lo que nos vuelve a mostrar que hay una inercia por fijarse en aquello que resta, en lugar de prestar a aquello que fortalece.

Diversas y varias voces del contexto comentan que falta un respeto y valoración que invisibiliza a la dignidad rural, no se transmite ni de padres a hijos, ni de maestros a alumnado todo aquel conocimiento y sabiduría que posee el territorio. Son muchas las voces que se identifican un sentimiento de *"aquí no hay nada"* y creen que ha sido también la causa de la desvalorización hacia el territorio y lo que este puede ofrecer. Algunas de las voces se culpabilizan de haber promovido a que sus hijos se fueran a las ciudades pensando que sería lo mejor, comentarios como: *"tú a estudiar y vete allí a Valencia, porque aquí no hay nada"* (P1-REC-RET-E-VAY5), *"tú a estudiar porque si no, irás a cuidar borregos, si no estudias te irás al monte o a labrar"* (P1-REC-RET-E-VAY4). Dos concejales, consideran que ha existido una dejadez por parte de ambos, tanto de los ayuntamientos como de las escuelas porque los maestros que han venido tampoco han inculcado el valor por el territorio. Reconocen que ni los maestros ni las familias han hecho algo para que se suba a los pueblos, reconocen la falta de iniciativas y se lamentan de observar la situación actual.

Esta falta de reconocimiento influye en el sentimiento de pertenencia. No se reconoce el origen como algo que fortalece la historia de uno mismo. En ocasiones, se ve como una limitación y hasta un alivio el haber salido de lo que hasta el momento había sido el lugar de pertenencia. Varios hijos e hijas que viven fuera de estos pueblos no entienden cómo sus padres desean seguir viviendo allí.

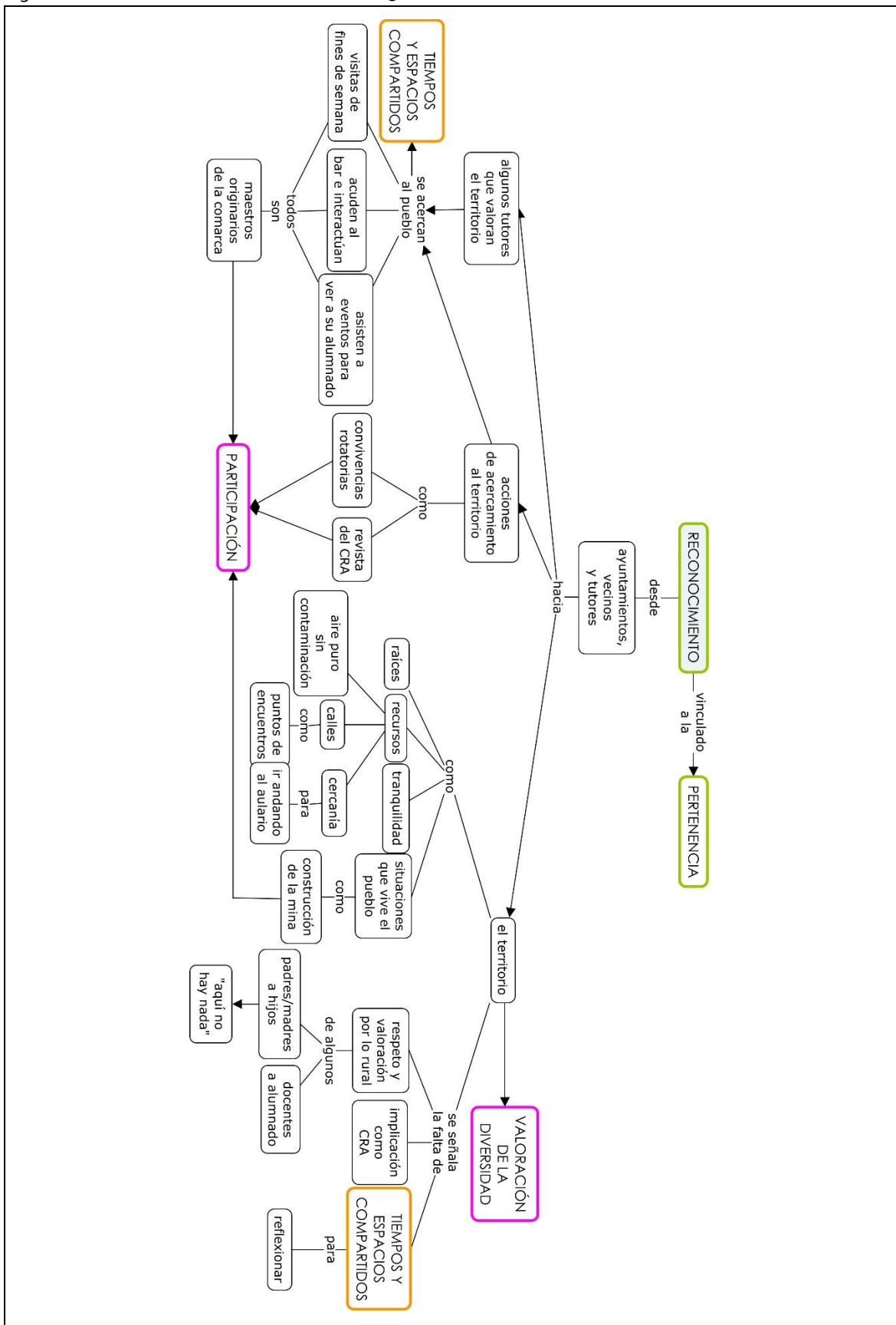
La razón que hace coincidir a la mayor parte del claustro para no acercarse a algún lugar del propio pueblo y estudiar sobre él, es que el alumnado ya lo conoce a la perfección porque se ha criado ahí y están todos los días en las calles. Sin embargo, algunas familias de Bejís comentan que les gustaría que fueran a visitar la planta embotelladora ya que es parte de su patrimonio. Aunque la mayoría de los niños la conocen porque allí trabajan sus padres o la han visitado en ocasiones por otros motivos, consideran que es algo del pueblo y podría ser interesante que se conociera desde la implicación del CRA para sentirse

reconocidos y que el claustro pudiera conocer y apreciar parte de su patrimonio. Señalan que desde el CRA se podrían conocer parte de todos los recursos que se poseen en el entorno. Les sorprende que diversos colegios o institutos del Alto Palancia y otras comarcas vayan a visitarla y desde el CRA no se haya realizado algún proyecto o excursión a la planta. En este sentido uno de los maestros comenta cómo no se sigue una línea conjunta de proyectos enfocados hacia el territorio, ni enmarcados en el mismo y en ocasiones seguir el libro es una metodología totalmente descontextualizada cuando ciertos ejemplos o formas de vida que aparecen reflejadas quedan alejadas de su realidad.

“Nuestra escuela, a pesar de ser una escuela rural y tal no vamos muy por ahí, no vamos muy por el hecho de trabajar con el pueblo, de estar ahí, o sea de la convivencia que a mí en realidad me gustaría, a lo mejor me hubiera costado un poco más adaptarme si así hubiera sido, pero yo la valoro más”. (P1-REC-RET-E-VC8)

Como hemos visto anteriormente, el CRA elabora una revista trimestral donde especifican actividades que realiza cada aulario, se convierte en un vínculo de unión entre los aularios y los pueblos del CRA. Se reparte también entre aquellos vecinos que la desean y actúa como elemento enriquecedor. En ellas, se puede apreciar monográficos de cada municipio, se dan a conocer algunas peculiaridades de cada pueblo desde un sentido meramente informativo. Sin embargo, en la revista también se observa que las actividades presentadas se convierten en la suma de trabajos aislados. Las dinámicas que aparecen carecen de un hilo conductor de proyecto común y continuado que ancle los trabajos al reconocimiento del territorio y aledaños. Por lo tanto, las revistas también reflejan parte de lo que algunos tutores señalan, esa falta de trabajo conjunto que se vincula para reconocer al territorio.

Figura 68. Relaciones CRA en el territorio REC₃



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.8. Recursos de la escuela rural

Para finalizar, comentaremos acerca de la escuela rural y sus recursos. Observaremos ciertas dificultades que se señalan desde el CRA y están relacionadas con la administración y su burocracia.

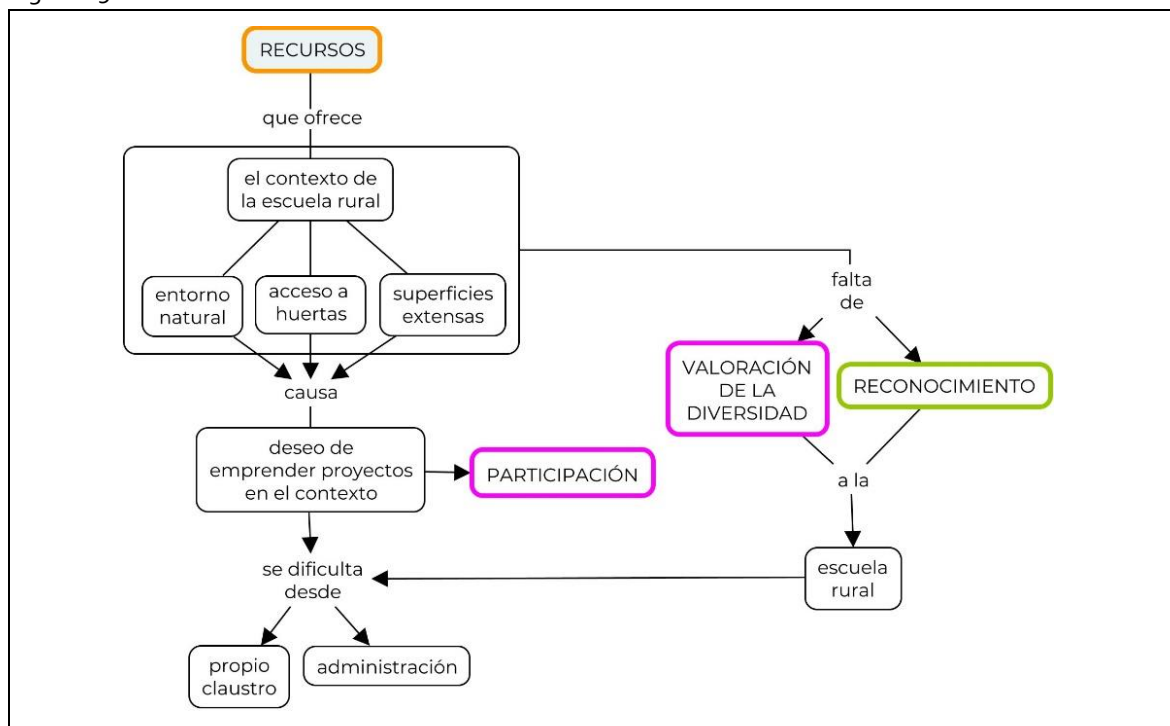
Algunos maestros comentan la frustración que sienten cuando podrían realizar muchas actividades debido al privilegio del entorno y cómo quedan limitadas sus propuestas debido a ciertas leyes que dificultan el trabajo en el contexto rural.

Ciertos maestros comentan que encuentran incoherencias como cuando el alumnado ha de permanecer en un patio minúsculo, en el que no puede correr ni jugar libremente, teniendo en cuenta la superficie extensa que tienen alrededor. Existe un interés por parte de algunos tutores de entablar conversaciones con vecinos para que les puedan dejar una huerta y poder plantar junto con las familias. Sin embargo, acciones de este tipo se han visto frenadas. Por un lado, implica el trabajo conjunto con otros compañeros que no están de acuerdo en dichas prácticas, y por otro lado, entablar conversaciones con administración para facilitar este trabajo.

Buscando otras propuestas y alternativas, dos maestros deseaban realizar una actividad que finalmente tampoco se pudo llevar a cabo. Argumentan que no se termina de entender cómo estando en un contexto de este tipo, sea imposible desarrollar ciertas actividades. No comprenden las limitaciones que presenta administración como las de otros compañeros que no desean aprovechar lo que supone la escuela rural.

“Queríamos salir a por setas y esto ¿no? Pero como siempre está el tema de la burocracia, de que si ahora me subo en este coche... por eso que, a lo mejor iba a venir un abuelo a llevarnos al monte, al final no se hizo por estos rollos, entonces estas son las cosas que a mí me gustaría hacer y que valoro por estar en el CRA y no se puede”. (P1-LI-ER-RAD-E-VC8)

Figura 6g. Relaciones CRA en el territorio RE



Fuente: elaboración propia

7.2.3.1.9. Relaciones del CRA con la Administración

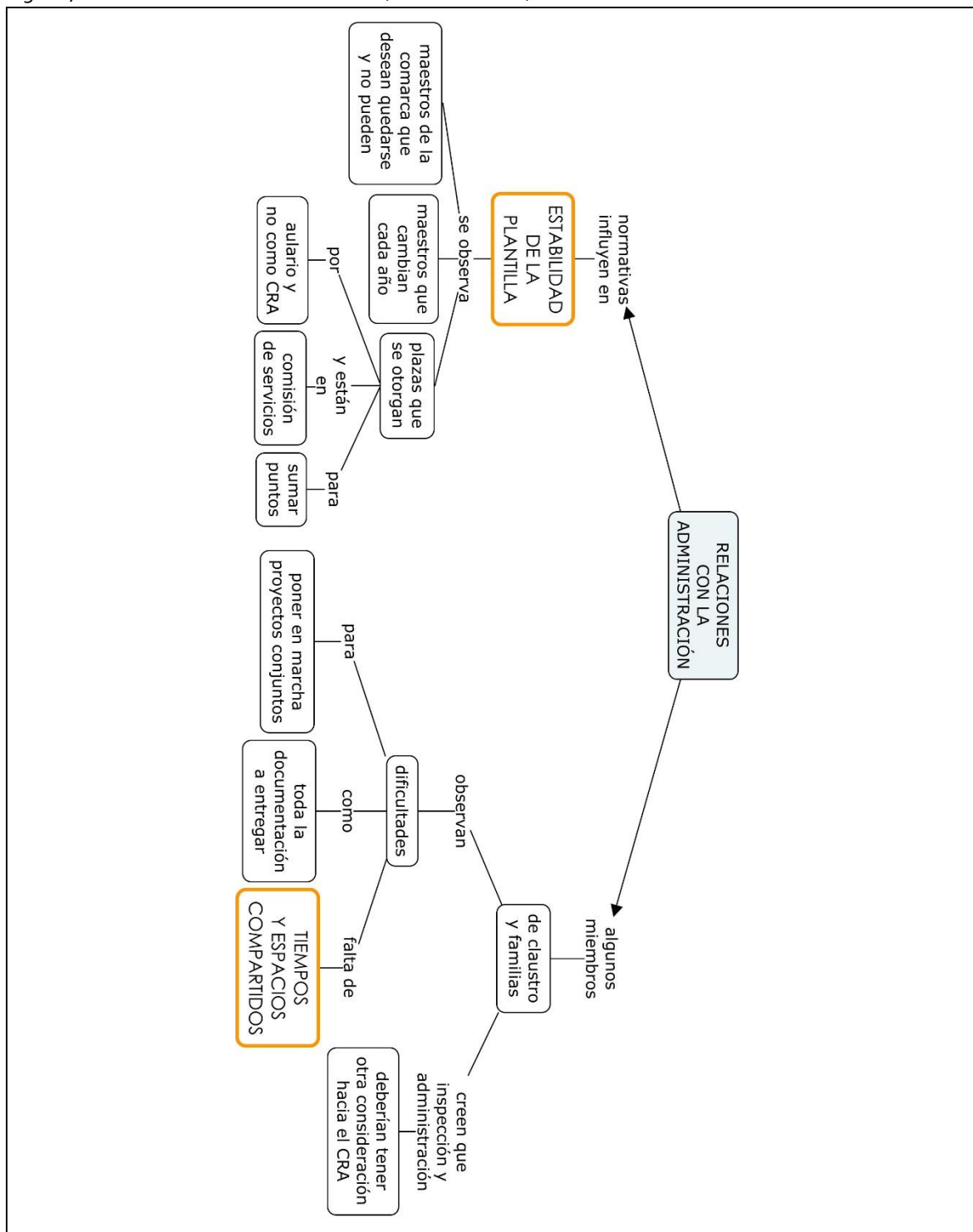
Por otro lado, el claustro comenta que deberían tener algunos privilegios para poder quedarse más años en el CRA. Esto se debe a que han pasado por el centro varios maestros de la comarca que han deseado quedarse y con los que todos estaban contentos y han tenido que marcharse tal y como están estructuradas las plazas. Consideran que la administración de una forma o de otra, frena que pueda existir una plantilla estable como se podría tener, con personas que deseen trabajar en este contexto y no solamente lo utilicen para conseguir puntos para optar a otras zonas que deseen. Permanecer solamente un año en el CRA es una traba que dificulta muchos de los proyectos futuros con el alumnado. Otras plazas que están concedidas se cubren por interinos cada año porque quienes tienen su plaza fija piden comisión de servicio. Este suceso se convierte en impedimento para que el CRA pueda avanzar en proyectos ya que son más los maestros que cambian cada año, que los que se quedan en plantilla.

Desde la ley, al CRA se le considera como un único centro. Sin embargo, las plazas de los maestros se otorgan por aulario, en este caso no actúa como CRA, sino como cinco colegios independientes. Este hecho dificulta que ciertos maestros puedan quedarse en el CRA aunque sea en otro aulario en el que queden plazas disponibles. Esto se debe a que las plazas se entregan a concurso por aulario.

Por otro lado, comentan que en ocasiones dialogar con los inspectores se convierte en una tarea compleja que cuesta entender. Cuando por un lado les están pidiendo que realicen

más proyectos cooperativos vinculándose entre sí, por otro, aumentan el número de documentos que se han de entregar. Consideran que pertenecer a un CRA debería de tener ciertos privilegios como los CAES y que se les facilitara realizar ciertos proyectos conjuntos. Comentan que no se les valora desde la diversidad y complejidad que realmente alberga.

Figura 70. Relaciones CRA en el territorio (administración)



Fuente: elaboración propia

7.3. MEJORAS QUE SE DESEABAN EN EL CRA

Las propuestas de mejora del claustro en relación a la convivencia fue lo que motivó la demanda de formación y el impulso para detectar necesidades.

Dichas necesidades surgieron en un primer momento desde el claustro. Después, también desde las familias entrevistadas que desearon participar en la formación y desde el alumnado entrevistado. Las necesidades de mejora detectadas estaban enfocadas en las relaciones entre las familias, entre el alumnado, entre el claustro, entre la familia y claustro, entre claustro y alumnado y de la escuela en el territorio.

Recordemos que las distancias entre los cinco aularios hacen que los tiempos y espacios compartidos sean escasos. Los encuentros conjuntos se reducen en el caso del claustro, a una vez a la semana. En el caso del alumnado, a una vez al mes aproximadamente y, en el caso de todas las familias, a una vez al trimestre. La conciliación laboral y familiar dificulta en ocasiones, que las familias de los cinco pueblos se coordinen y se organicen en tiempos.

En este sentido, diferentes voces mencionaron que las relaciones entre las familias podrían estrecharse, estar más unidas, conocerse mejor y compartir más experiencias y aprendizajes.

En cuanto a las necesidades de mejora que deseaban las familias en relación a sus hijos, ciertos comentarios se enfocaban hacia una mayor comprensión y comunicación con ellos. Otros, se dirigían a aprender a ayudarlos y a ofrecerles una buena y sana educación. Otros, a transmitirles que claustro y familia podían trabajar conjuntamente.

Otras mejoras en cuanto a las relaciones entre alumnado, que partían de la propia voz de este, apuntaban hacia acciones inclusivas y propuestas concretas para conocerse. Varias voces coincidían en establecer más tiempos de convivencia entre el alumnado de los cinco aularios, algunos evidenciaban la necesidad de conocerse más a nivel personal y proponían realizar actividades participativas y comunicativas donde pudieran decir sus nombres y aquello que les gusta realizar a cada uno. Otros, reflejaban la necesidad de conocerse con el fin de reducir los conflictos que pudiesen surgir tanto en el aula como entre aularios pidiendo además que se redujeran tanto los insultos como los enfados. En otras palabras, la necesidad de realizar actividades de acogida enfocadas a que el alumnado se conozca de una manera más cercana, conocer parte de sus historias, lo que podría derivar en mayor empatía, cohesión y cooperación. Dichas necesidades forman parte del entramado de categorías de inclusión, pertenencia, comunicación, y participación.

En esta línea el comentario siguiente pertenece a uno de los padres de la escuela:

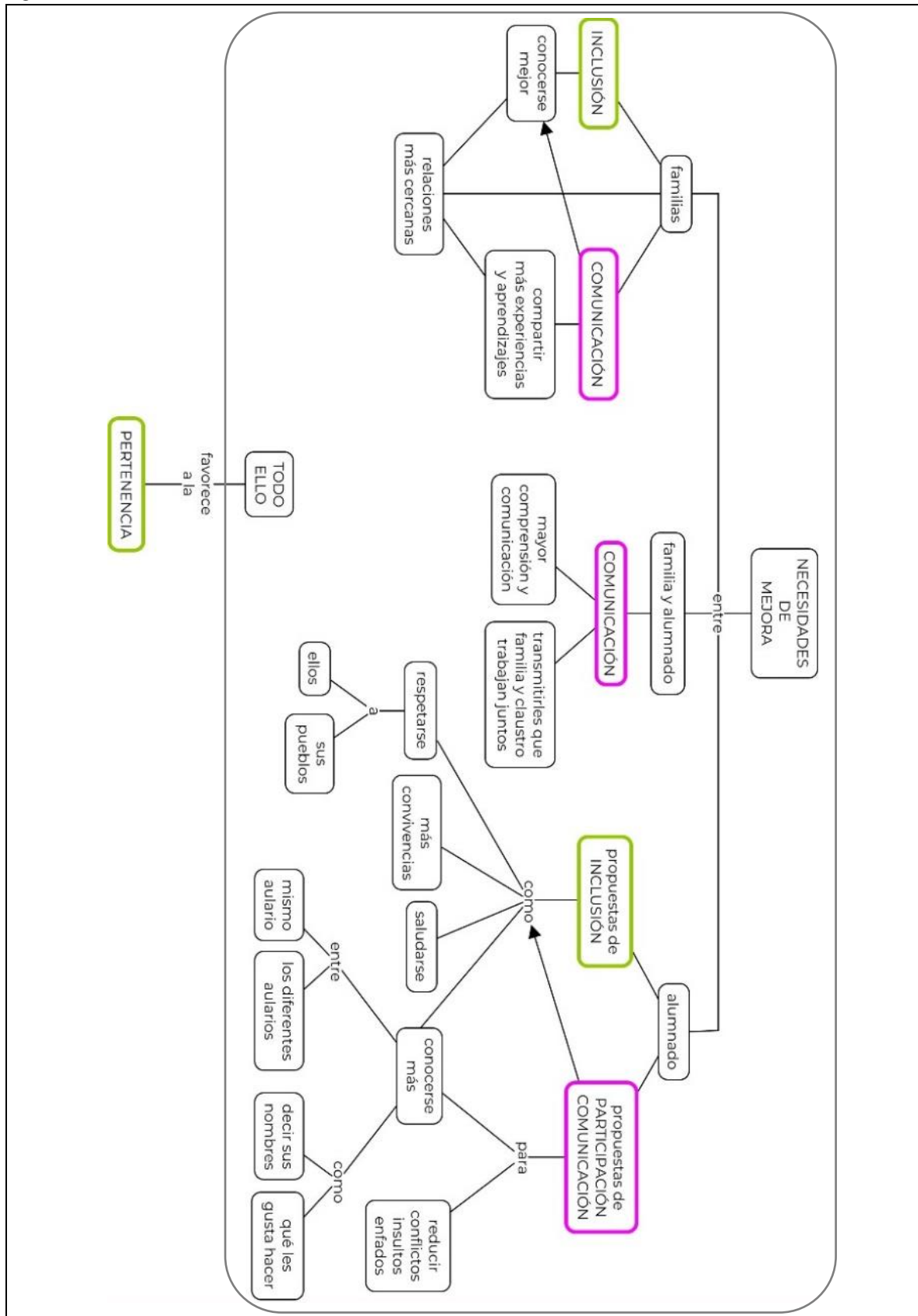
"Es que los niños si hicieran la clase que te digo yo, igual conocerían más sus problemas, por ejemplo, Natalia el otro día: "es que la morita y tal" Pues igual si conocieran su vida o la vida que han tenido allí, o no sé si están aquí desde que

nacieron, no lo sé, pero si conocieran su historia, igual que Natalia que viene de padres separaos, pues igual conocerían su historia y ¡mira! reacciona así porque tal. Entre ellos se apoyarían, es que se ayudarían, porque saben qué tiene ella en la mente, o qué le ha pasao en su vida". (P1.2 CO-RA-E-VF1)

Vemos como el padre, a raíz de una de las frases que ha mencionado su hija en algún momento y el desagrado que le provoca, cómo realiza una propuesta que pretende no solo ser reconciliadora en la mediación de conflictos, sino que éstos disminuyan.

Ante estas necesidades argumentadas se observa la existencia de ciertos conflictos entre el alumnado de diferentes aularios, al mismo tiempo estas necesidades representan la diversidad, pues lo que para algunos eran propuestas de mejora para reducir los conflictos, para otros, esta forma de comunicación no tenía importancia. Sea como sea, a través de sus voces dejaron plasmada la necesidad de comunicación cuando coincidían en que les gustaría conocerse más, saludarse y respetarse tanto a ellos mismos como a sus pueblos.

Figura 71. Necesidades familia-alumnado



Fuente: elaboración propia

Las propuestas de mejora vinculadas a las relaciones entre el claustro señalaban alguna dificultad como la distancia. También se remarcaba la complejidad del funcionamiento y organización de un CRA con cinco aularios. Se detectan comentarios dirigidos hacia una mejora de la línea de escuela. Algunos se referían a esta línea como objetivo central, desde su perspectiva no existía un objetivo común al que todos mirasen al unísono. Desde otras perspectivas sí existía este objetivo común sin embargo, sí era necesaria una misma metodología. Todos coincidían en la necesidad de ir en una misma dirección y la necesidad de que se percibiese como un único centro, ayudándose y cooperando entre ellos mismos. Para ello, veían necesario favorecer líneas de inclusión y comunicación para compartir lo que se hacía en cada uno de los aularios y así podrían averiguar con antelación qué se hacía en el resto y cómo lo desempeñaban.

A raíz de la distancia entre aularios los tiempos y espacios compartidos son escasos, lo que dificulta la comunicación, pues no se pueden cruzar entre pasillos. Algunos de los maestros solo se ven un día a la semana en la reunión de claustro.

Otras de las dificultades que se señalaban a partir de las necesidades mencionadas, era la inestabilidad de la plantilla de maestros. De manera general, claustro, familias y alumnado expresaban de diversa forma su deseo por conseguir una plantilla estable.

También se reflejaba la necesidad de reconocimiento personal, según algunos miembros del claustro es fundamental hacer sentir a todos los miembros valorados y necesarios. Algunos señalaban que para ello, era necesario crear espacios y relaciones de confianza fomentando actitudes en las que *"uno tiene que ver al otro"* (P1.2-REC-PRE-RC-E-VC5) para aprender de los demás y *"si yo me abro más como soy, qué me pasa, si tú me conoces mejor, pues te va a permitir igual ponerte más en mi lugar y eso va a mejorar la convivencia"* (P1.2-REC-RC-E-VC8). Aunque reconocían que esta mejora quizás no era la opción más fácil y la que todos desearan hacer porque implicaba tiempo y voluntad. Por último, en cuanto a la comunicación se hace hincapié en la necesidad de ser consecuente con la repercusión de las palabras y acciones ocasionadas por ciertas críticas, acuñadas por un miembro del equipo docente como jocosas e innecesarias.

Como se va viendo, se nombran mejoras que están relacionadas con las categorías de comunicación, distancias, tiempos y espacios compartidos, reconocimiento, inclusión y estabilidad de la plantilla. Otras categorías a analizar que se observaron tras esta detección de necesidades fueron el orden de pertenencia, precedencia, compensación y el liderazgo inclusivo. De pertenencia para saber quiénes formaban parte de la comunidad y qué lugar ocupaba cada integrante, la forma en la que se establecían los vínculos entre ellos y cómo se realizaban las funciones de responsabilidad. Analizar si el liderazgo inclusivo que apuntaba hacia las tomas de decisiones para conseguir el objetivo central de la escuela, se relacionaba con el orden de precedencia que influía para establecer dicha organización y funcionamiento. El orden de compensación en cuanto al equilibrio entre las funciones de

responsabilidad. Cómo influía en estas categorías la comunicación, el reconocimiento, la distancia entre los aularios y qué papel jugaba la estabilidad de la plantilla en dicho funcionamiento.

Otros deseos de mejora hacían referencia a las relaciones entre claustro y familia. Ambas voces coincidían y reiteraban en la necesidad de ir “*todos a una*” y transmitir al alumnado que existe un trabajo conjunto y empatía mutua. Por un lado, en la necesidad de creación de vínculos al considerar los cinco aularios como un único centro. Por otro lado, en cuanto a la participación de las familias en la escuela. Los comentarios hacían referencia a cómo esta participación se relacionaba con las responsabilidades de familias y claustro. También a cómo se compensaban las acciones en busca de un equilibrio, que beneficiase a las relaciones y a encontrar el lugar de pertenencia de cada quién.

Se reconocía que sí existía una participación e implicación por parte de las familias en todas las actividades que se proponían desde el centro. Aun así, algunas responsabilidades que miembros del claustro solicitaban se enfocaban en que las familias tomaran la iniciativa en ciertas actividades organizativas como las convivencias. Señalaban que todo ello, junto con la realización de un AMPA común, facilitaría ciertas tareas y funciones al centro, y podría hacer que el claustro soltase ciertas responsabilidades, como por ejemplo la de realizar funciones de coordinación entre las familias de diferentes pueblos.

Siguiendo la línea de la compensación y reparto de responsabilidades se reconoce que la educación del alumnado corresponde en primera instancia a las familias, algunos comentarios del equipo docente se enfocaban en la falta de responsabilidad de algunas familias en concreto, para ejercer ciertas funciones. Existía un deseo por parte de algunos miembros del claustro de que éstas participasen un poco más en la puntualidad de la entrega de permisos, circulares firmadas y asistencia a reuniones.

Otras voces del claustro y familias comentaban acerca de la necesidad de comunicación entre ambas partes. Esta razón les conducía a un deseo de conocerse y entablar más conversaciones para aumentar la confianza y para saber qué se realizaba desde la familia y qué se realizaba desde la escuela a fin de poder seguir una misma dirección. A diversas familias les gustaría tener mayor cercanía y conocimiento de los maestros para poder integrarse e involucrarse más en las tareas escolares, y para apoyarlos en aquello que pudieran ofrecer.

Ante este deseo de estar más integrados e involucrados aparece como dificultad el horario laboral de las familias. De ahí surge como categoría emergente la conciliación laboral y familiar. Algunas de ellas proponían realizar actividades algún “*fin de semana por ahí de acampada*” (P1.2-PA-RES-E-VF6) para poder coincidir también con otras familias de la escuela y con las familias de los maestros. Argumentaban que sería un buen recuerdo para todos y el alumnado disfrutaría mucho.

Ambas miradas, claustro y familia, coincidían en el deseo de colaborar en conjunto. Sin embargo, habría que averiguar si este deseo de colaboración necesitaba de algo más para llevarse a cabo. Por lo que pareciera observarse, algo podría estar dificultando esta tarea de aproximación.

Este deseo de mayor unión entre profesorado y familia para colaborar de manera cohesionada también procedía de la voz del alumnado que había reclamado que realizasen algunas actividades conjuntamente puesto que les gustaría ver a sus maestros y padres fuera de la escuela. Otros reclamaron flexibilidad en cuanto a los tiempos dedicados a actividades laborales de sus familias para que pudiesen participar sin dificultad en las actividades conjuntas o reuniones que establecía la escuela. Algunas peticiones concretas se centraron en: *"que charlen un rato y se tomen algo juntos"* (P1.2-PA-RFC-E-VA3), o *"hacer comidas juntos para conocerse más y hacerse más amigos"* (P1.2-PA-RFC-E-VA2). Se observa que en estas necesidades de la voz del alumnado reaparecía el deseo de establecer horarios que compaginasen el horario laboral de las familias y el horario escolar. Lo podemos observar en el siguiente diálogo extraído de una entrevista con Carlos, uno de los alumnos de primaria.

"Carlos: Que si alguien está trabajando que le dejen una hora libre por ejemplo para ir a alguna reunión o algo. Algunas sí tenían que estar más relacionadas con los maestros."

Aurora: ¿Eso lo dices porque hay familias que no van a la escuela?

Carlos: Claro, porque también trabajan". (P1.2-COLAF-RFC-E-VA5)

A través de esta conversación podemos observar la petición que realizaba el alumno. En concreto la dirigía hacia su madre, que también estaba presente. Su madre, que durante la entrevista permanecía en silencio sin interferir en los comentarios de su hijo, habló en este momento para hacer una aclaración acerca de este comentario. Argumentó que en su caso era ella quien llevaba un horario laboral menos compatible con el horario escolar y era su marido quién asistía más a la escuela, por lo que el hijo mencionó su deseo que asistiera también su madre. Era un reclamo que el hijo les había manifestado en varias ocasiones. Teniendo en cuenta el contexto, recordamos que en la localidad quienes mantienen la relación más estrecha con las maestras suelen ser las madres, lo que no menosprecia los vínculos que existen entre las figuras paternas y las maestras. Aun así añadió que había otras familias que no estaban relacionadas con las maestras y tendrían que estar más cerca.

Otras propuestas de mejora que se mencionaban se enfocaban en las relaciones entre el claustro y el alumnado, sobre todo eran mayoritariamente las voces del alumnado las que reflejaban estas necesidades, que de manera general, se encaminaban a conocerse más entre todo el CRA. Por ejemplo, sugerían que se presentaran todos los profesores de todos los aularios, que pudieran decir todos sus nombres, hacer actividades conjuntas y expresar

lo que le gustara a cada uno para conocerlos. Estas mejoras nos volvían a indicar la necesidad de acciones que promoviesen la inclusión, la comunicación, la participación, la pertenencia y el reconocimiento.

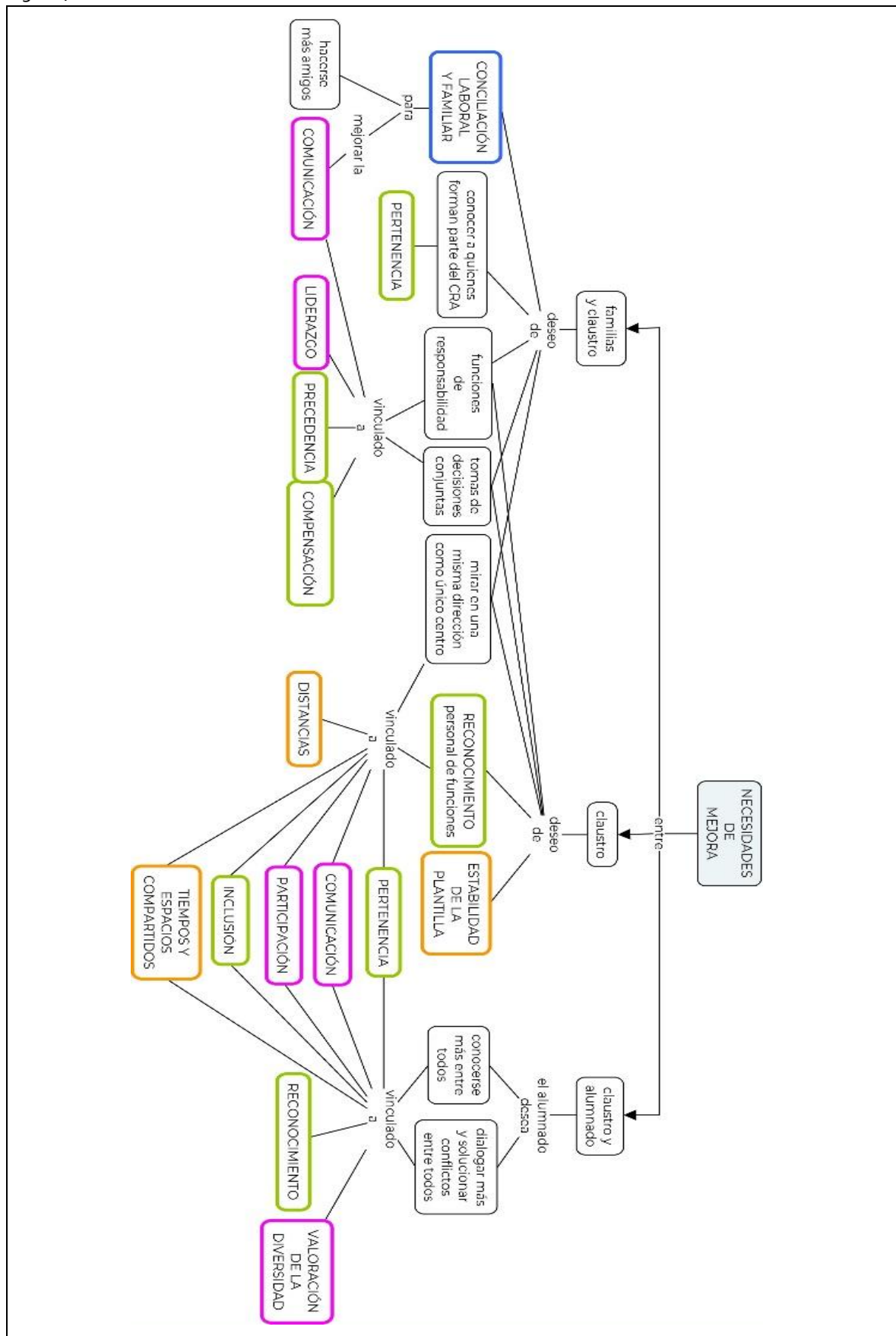
Situándonos en uno de los aularios antiguos que carece de espacio más allá de las tres aulas existentes, algunos alumnos expresaban el deseo de poderse reunir en una sala grande para dialogar acerca de los conflictos existentes, y que entre todos, se pudiera llegar a una solución. De nuevo se observaba la necesidad del alumnado de crear actividades participativas que acogiesen e incluyesen a todos los miembros de la comunidad valorando la diversidad.

El conjunto de comentarios reflejaba el deseo de compartir tiempos de calidad más allá de compartir el mismo espacio y tiempo, para conocerse más. En esta línea de calidad algunas voces reclamaban que hubiese mayor ayuda entre las maestras y el alumnado, llegando a pedir concretamente *“que nos presten mayor atención y así podemos hacer mejor los exámenes”* (P1.2-REC-RCA-E-VA4). Dichos comentarios no eran reflejo de que así fuese la realidad para todos, sino que así es como lo percibía el alumnado y, por lo tanto, así era la realidad para ellos.

En cuanto a los deseos de mejora de la convivencia general de la escuela, se encontraron diversas opiniones y miradas. Sin embargo, todas se centraban en la participación y realización conjunta de actividades y en el sentimiento de pertenencia al CRA.

Las categorías que se contemplan a continuación aparecen tanto en horizontal como en vertical. Ello se debe a una cuestión simplemente estética. Aunque las categorías aparezcan en vertical no quiere decir que las de arriba sean más importantes o abarquen a las de abajo. Recordamos que se debería observar en plano horizontal al mismo nivel.

Figura 72. Necesidades clastro-familias-alumnado



Fuente: elaboración propia

Por último, nombraremos aquellas propuestas de mejora que tienen que ver con el vínculo al territorio.

En esta ocasión sobresalían las propuestas que procedían de las voces de personal de ayuntamiento. Desde todas las alcaldías se mencionó la necesidad de que la escuela pudiera realizar actividades con el vecindario y de crear vínculos que fueran más allá de las convivencias realizadas durante el transcurso escolar. Estas necesidades se enfocaban en la realización de actividades conjuntas para que los vecinos se involucrasen en la escuela. De esta forma, se podrían visibilizar aquellas personas de avanzada edad con el fin de dar a reconocer parte de su historia, de sus experiencias y de aspectos que hiciesen mención a la historia del pueblo. Así el alumnado podría relacionarse con sus vecinos y reconocerlos desde otra mirada. Todo ello, queda vinculado a las categorías de reconocimiento, pertenencia, comunicación, participación e inclusión. Como nos indica uno de los alcaldes: *“que los chiquillos viesan que los abuelos sirven para algo y han servido para algo, que estamos aquí gracias a los viejos, pero es meternos en un terreno que es de la docencia, han de ser los profesores los que dijeran”* (P1.2-PRE-REC-RET-E-VAY1). Como se aprecia en el comentario se reconoce que dicha tarea pertenece a la función docente. Desde las alcaldías argumentan que siempre que las actividades coincidan en horario escolar, no pueden inmiscuirse en el quehacer escolar. Esto último queda totalmente vinculado al reparto de funciones, a la responsabilidad de cada quién en las funciones que le competen y en la prioridad que se otorga a unas funciones y no a otras. Queda ligado por tanto con las categorías de precedencia, compensación y liderazgo inclusivo.

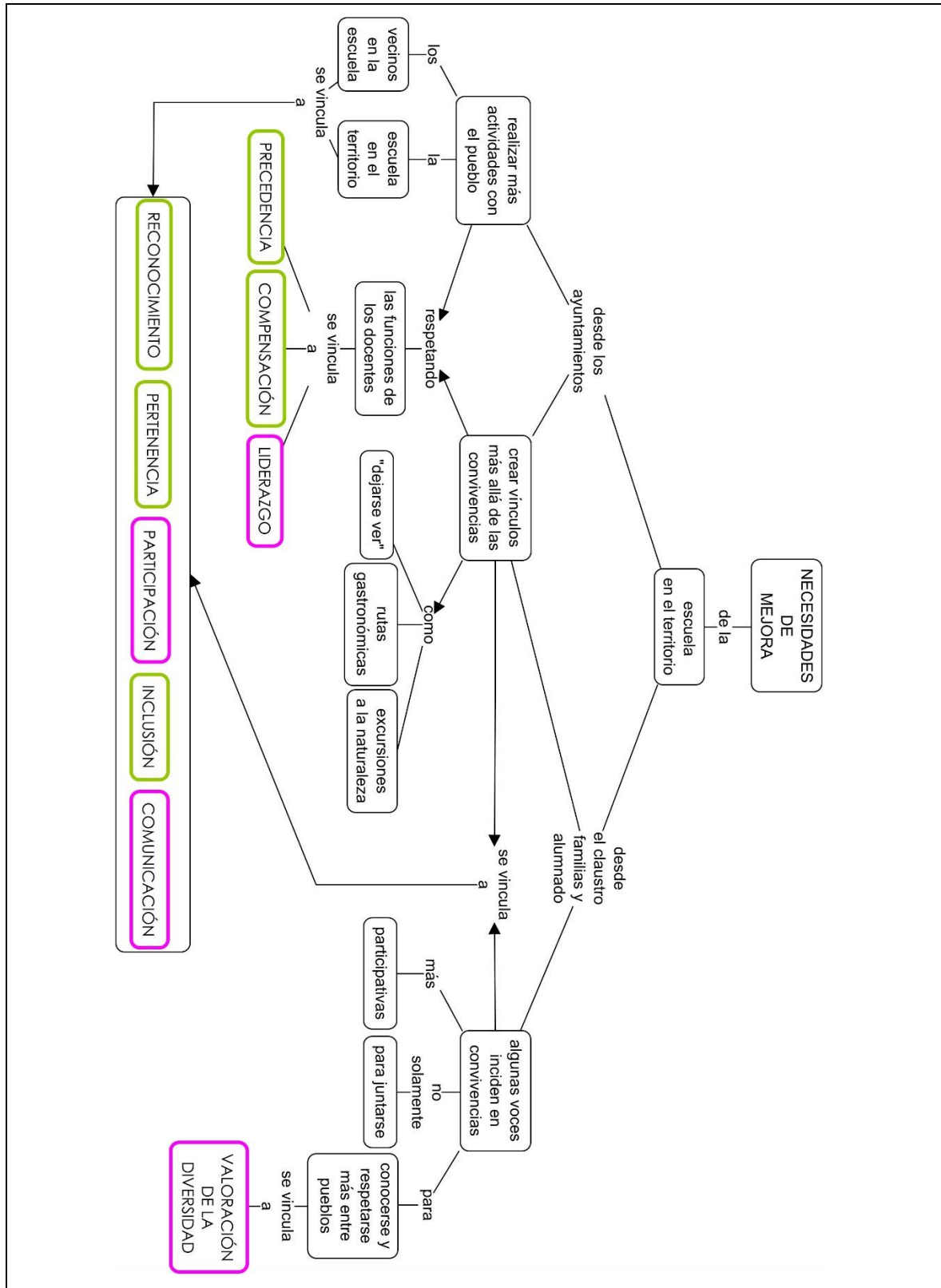
También en esta línea de vinculación con el territorio, se encontraban comentarios por parte del alumnado, familias y claustro que hacían emerger necesidades en cuanto a las convivencias que se realizan rotativamente por los cinco aularios. Por un lado, algunos maestros comentaban que el claustro debería sentir el significado profundo de las convivencias para *“creerse las convivencias de verdad. (...) Pueden estar todos juntos, pero puede estar todo el CRA sin mezclarse”* (P1.2-PER-IN-RET-E-VC3). Por ello, algunos miembros del claustro presionaban un poco al resto, para que se promoviesen actividades donde no solo se juntasen, sino que pudieran interrelacionar entre aularios de otra forma.

A parte de las convivencias rotatorias y más allá de las responsabilidades docentes en horarios laborales, algunos maestros se reclamaban a sí mismos una mayor participación y vinculación con el territorio. Destacaban como necesidad promover excursiones a la naturaleza y gastronómicas para que también el pueblo viese que ellos tenían cariño por el lugar donde trabajan, uno de los maestros lo llamaba *“dejarnos ver”* (P1.2-PER-RET-LP-VC8). Acciones de este tipo podrían promover el respeto hacia los demás pueblos, ya que como comenta un alumno *“así no hubieran problemas”* (P1.2-REC-RET-E-VA2).

Todo ello, incide en fomentar el reconocimiento hacia los pueblos, sus costumbres, su patrimonio para expandir el sentimiento de pertenencia a los municipios y al CRA. Por lo

tanto, una valoración de la diversidad, son varios los alumnos que inciden en el respeto hacia sus respectivos pueblos y sus diferencias.

Figura 73. Necesidades del CRA en el territorio



Fuente: elaboración propia

Capítulo 8.

PROCESOS Y TRANSFORMACIONES A PARTIR DE LOS TALLERES DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA

8.1. INTRODUCCIÓN

Estos resultados se centran en dos perspectivas que dan repuesta a la pregunta 2 de la investigación. Deseé presentar los datos desde estas dos miradas diferentes para intentar conseguir un todo. Por un lado, se escogió una presentación secuencial del proceso debido a que deseaba plasmar la evolución paulatina que se tuvo en cada una de las sesiones con cada grupo (8.2.). De esta forma cronológica se puede apreciar cómo se fueron desencadenando las transformaciones de manera paulatina. Por otro lado, también se decidió plasmar las transformaciones que se evidenciaron al respecto desde las categorías temáticas (8.3. y 8.4.).

Recordemos que los procesos vivenciados durante los talleres estaban vinculados a los siguientes objetivos generales:

- Fortalecer los sentimientos de pertenencia y dignidad hacia los pueblos de origen; rescatando los puntos fuertes que unen desde una identidad colectiva mientras se recuerda a los ancestros.
- Fortalecer los vínculos y relaciones de convivencia entre (escuela-familia-entono) desde el lugar y responsabilidades que corresponden a cada quién.
- Fortalecer el interés del claustro, por conocer y reconocer su propia cultura y la cultura del pueblo en donde trabaja.
- Fortalecer el interés de las familias, por conocer y reconocer la forma de trabajar del profesorado

Dichos procesos repercutieron de manera muy diferentes para cada uno de los dos grupos. Se apreciará cómo el mismo taller fue permeando de manera distinta para el claustro y para las familias. En cada uno de ellos el taller se vivió de manera diferente y tuvo reacciones diversas, también a nivel personal de cada participante se apreciarán diferentes procesos internos.

Para una mayor comprensión de los resultados éstos se dividen en tres partes. En la primera parte y coincidiendo con la perspectiva secuencial, podremos observar qué es lo que sucedió en los talleres y qué decisiones se fueron tomando conforme se avanzaba. En la segunda parte y coincidiendo con las categorías temáticas, nos centraremos en describir cómo se relacionan las categorías desde lo que sucedió en el taller. Finalmente, en la tercera parte y también coincidiendo con las categorías temáticas relataremos qué transformaciones se desencadenaron debido a la participación en las sesiones. Por tanto, una vez relatada cuál fue la evolución que siguió cada grupo, sesión a sesión nos centraremos en las categorías y transformaciones.

Recordemos que la demanda del taller comenzó en el claustro, este ya disponía de las fechas y del horario para su realización, así que acomodándonos a su disponibilidad se empezó el taller con este grupo en noviembre de 2016. Posteriormente, concretamente dos meses después, comenzó el taller con las familias. Como vimos en la parte metodológica el inicio con este grupo llevó un poco más de tiempo ya que era necesario conocer a las diferentes familias de los municipios y organizar fechas y horarios que acomodasen al mayor número de participantes.

Siguiendo con este orden, se desarrollará primero lo sucedido con el claustro. Después, veremos qué sucedió con las familias. Finalmente, se describirán las dos sesiones conjuntas entre claustro, familias y alumnado que dieron cierre al taller.

Más adelante, nos detendremos en cómo se relacionan las categorías y qué transformaciones se dieron tanto a nivel personal como grupal.

Antes de continuar, me gustaría recordar que, en esta parte de los resultados, aunque los nombres no corresponden con los verdaderos, he creído oportuno proteger todavía más las identidades y no desvelar parte de la privacidad de las personas que han participado. Se han omitido ciertos códigos para que no se pueda asociar los nombres con el número de participante. De lo contrario, los mismos participantes podrían averiguar quiénes son cada quién y quién dijo qué dentro del taller y fuera del mismo.

8.2. PROCESOS QUE SE MOVIERON EN EL TALLER

8.2.1 LAS SESIONES CON EL CLAUSTRO

a) Introducción a la historia ancestral

El 2 de noviembre de 2016 fue la primera sesión con el claustro en Bejís. Antes de comenzar la sesión, mientras el claustro iba llegando a la sala, dos de las maestras me dijeron las razones por las cuáles no habían entregado los cuestionarios en su día. Recordemos que el cuestionario venía con las indicaciones siguientes: "*Antes de continuar con el cuestionario, me gustaría comentarles que todas las respuestas que me proporcionen serán válidas, no*

habrá respuestas equivocadas o respuestas acertadas. Las preguntas están redactadas como si se las preguntaran a sí mismos". Tónica me comentó que no lo había hecho porque desconocía el tema. Paloma no lo rellenó al no asistir a la primera reunión informativa. Tras comentarles que el cuestionario estaba preparado para que cualquier persona lo respondiese, una de ellas dijo que lo haría en el momento y la otra persona que lo haría en casa. Nieves acudió sorprendida comentando que no se acordaba de que había curso, estaba preparada para irse a casa.

Estos detalles me daban información acerca de la participación. Si no me daban precisión de cómo era su participación en la escuela, sí podría servir de indicio en cuanto a su motivación y participación en el taller.

Dio comienzo la sesión y entre el silencio, el sonido del corazón y la meditación aparecieron algunas lágrimas en la mejilla de una compañera. Más adelante, llegados al momento de compartir personal, Carmen, Quica y Manuel manifestaron la importancia que le daban a situarse en el territorio y trabajar con él. Manuel y Carmen compartieron que tienen un impulso de investigar y buscar en sus raíces para conocer sus orígenes. Quica comentó que, en cuanto a sus antepasados, ella no sentía esa pertenencia y la valoraba en sus compañeros. Otra de las maestras, Lucía, al hablar de los antepasados comentó que para ella es especial el momento de acompañar hasta el cementerio cuando alguien fallece para despedirse. En ese mismo instante también compartió un aspecto personal de su familia donde se pudo observar la falta de pertenencia cuando dijo: "*ni es aquella, ni es esta*" y confirmó su deseo por averiguar más sobre sus antepasados. Se observó que estas personas que acabamos de nombrar se abrieron a compartir algo personal, algo que si, a excepción de Lucía, no era demasiado íntimo, sí era un compartir próximo y cercano con el grupo pues mostraba una parte de sí mismos.

El taller fue avanzando y Marian, Nieves y Paloma se miraron y rieron mientras estuvimos elaborando la dinámica de escribir todos los lugares, espacios, culturas y tierras que fueron significativas en su historia familiar. Nieves miró a Manuel y esta se sonreía, él le devolvió la sonrisa. Nieves miró a Josep y también se rio, parecía que buscaba con su mirada algo que yo desconocía pero que podría interpretar como una búsqueda de aliados a su risa.

Más adelante, en otra dinámica en la que se trataba de agradecer aspectos de nuestra vida, Paloma miró a Nieves haciendo muecas. Desde mi observación externa iba apreciando que a ciertas personas no les gustaba aquello que estábamos viendo, o les estaba incomodando, o quizás no lo entendían, o quizás actuaban mostrando la armadura porque les estaba llegando y no deseaban sentir... Sea lo que fuese, antes de realizar conjeturas erróneas me limité a observar. Me recordé que quizás en la medida que pasase el tiempo podría comprender aquello que se estaba moviendo y obtener respuestas a ciertas acciones. Marian, Nieves y Paloma siguieron hablando entre sí mientras se reían y

levantaban sus hombros de vez en cuando, siguieron buscando sus miradas cómplices a lo largo del taller.

Continuamos con el trabajo sobre los municipios, culturas y civilizaciones de nuestros antepasados lejanos, dando lugar a la historia de la que creemos que venimos, también a lo desconocido. Nieves realizó su actividad nombrando los pueblos donde había trabajado de interina lo que nos muestra que ha basado sus culturas y antepasados lejanos desde su sistema laboral y no desde su sistema familiar. Carmen y Blanca compartieron su experiencia y percibí que estaban presentes en la actividad, se entregaron a la misma con delicadeza y abriéndose a sus sistemas para compartir una parte un tanto más íntima de sí mismas. Mientras tanto, se observó cómo al mismo tiempo que compartían todo lo que habían escrito algunas personas se rieron.

Más adelante, en una actividad en la que la consigna era que cada quién se desplazase por la sala y encontrase un sitio en el que se sintiese cómoda, observé cómo varias personas se levantaron y dieron algunas vueltas para escoger su lugar. Otras se sentaron en el primer lugar que vieron. Me sirvió para detectar quiénes estaban presentes en las dinámicas porque así lo deseaban y quiénes podían estar en el taller por otros motivos. Varias actividades me sirvieron de radar para observar cuáles eran sus movimientos o posible posicionamiento en el grupo y qué personas eran las que buscaba cerca cada quien, aunque fuese desde el movimiento inconsciente de los cuerpos.

Después di unas indicaciones para colgar en algún lugar de la pared, las hojas donde habían escrito culturas, pueblos y civilizaciones que les anteceden. La única consigna esta vez era no colocarlas por encima o por debajo de otras hojas de compañeras. Observé que Paloma fue la única persona que decidió colocar su hoja por encima de las del resto, aun pensando en la opción de que no hubiese oído mi indicación y lo hiciese sin pensar, este gesto me podría aportar información relevante (con el tiempo varias personas coincidían en que ella se colocaba en diversas situaciones por encima de las demás personas).

El taller avanzaba con dinámicas enfocadas en el cuidado y atención. En la siguiente actividad, en la que se habían dividido en grupos de 3 ó 4, les comenté que mantuviesen el contacto físico entre ellos, podía ser apoyando un dedo sobre el brazo, tomando de la mano, podía ser con la mano en el hombro, cómo se sintiesen cómodos... En un momento dado observé cómo Nieves tomó con delicadeza la mano de su compañera, muy cuidadosamente la acariciaba. Por otro lado, en otro grupo, Carmen señaló a Blanca para que sus dos compañeras la viesan, en ese momento la miraron y rieron. Marian que estaba en el grupo de Blanca le dijo: ¡Blanca, no te aproveches! Las risas venían porque esta puso la mano en el pecho de su compañero y le frotaba con delicadeza. Blanca que estaba concentrada siguiendo las indicaciones que se habían dado se rio inmediatamente y siguió la broma. Estas acciones me seguían dando información acerca de la barrera que existía en cuanto al contacto. Desconozco otras comarcas, pero en el Alto Palancia en ocasiones

este tipo de manifestaciones suelen convertirse en motivo de guasa. Se estaban divirtiendo todos, el ambiente estaba más distendido, sin embargo, yo observaba que no estaban entrando en las dinámicas, percibía en el ambiente, dispersión, barreras.

Antes de la hora de cierre la directora y la secretaria se marcharon a una reunión a Castellón. En ese instante Lucía comentó que debía salir siempre quince minutos antes que era lo que tardaba en llegar a su pueblo y Blanca dijo que también se marcharía diez minutos antes. Se rescata esta cita porque a través de estas frases de Lucía se irá apreciando cuál era su posición el primer día y cómo se va transformando su mirada y posicionamiento conforme fue avanzando el taller.

Aurora: ¿A menos diez te da tiempo? Le pregunté a Lucía

Lucía: "¡Hombre! a ver, la idea es a menos cuarto, yo tardo un cuarto de hora en llegar, pero bueno, me apañaré" (voz seria y distante).

Yo observaba cómo el taller en ese instante se desvanecía en un movimiento generalizado pues los cuerpos empezaron a levantarse para ir al baño, para darle un dinero a la directora antes que esta se fuera... Todos estos gestos me hablaban del inconsciente colectivo del grupo. Confirmaban parte de la dispersión que tanto yo había apreciado en otras ocasiones desde el claustro, como en lo que me habían comentado las primeras entrevistas acerca del funcionamiento de las relaciones entre el claustro.

En ese instante, antes que se fueran les pedí si por favor podíamos hablar un momento sobre el cierre del taller. Al ver su dinámica de despedidas les expliqué la importancia de cerrar cada sesión en grupo y si debía ser diez minutos antes, que así lo hiciéramos. Comenté que de preferencia se debería cerrar al unísono e ir todos a una para ir sincronizados como grupo. Aun así, en medio de todo el revuelo formado Lucía me preguntó si podía llevarse sus hojas a casa, acción que al mismo tiempo mostraba interés por el trabajo realizado.

Después de que se frenara el movimiento y se marcharan las personas que lo necesitaban el ambiente se tornó tenso por unos instantes. El resto de compañeros que quedaba permanecía en silencio. Me hice muchas preguntas internamente porque percibía ciertos detalles que no encajaban. Quienes quedamos para dar cierre al taller compartimos acerca de las experiencias vividas. Paloma comenzó a hablar con seriedad, la percibí tajante, interpreté que podía estar marcando una barrera: "*Yo te voy a hablar de la actividad que más me ha gustado, las otras es un poco negativa mi percepción*" (percibí un tono despectivo en la forma de expresar su segunda frase). Poco a poco, conforme fue explicando cómo se había sentido, el hablar se tornó más relajado. Hablaron otros compañeros después, y el ambiente regresó en general a la calma.

Acabamos la sesión y me preguntaron si apagaban unas velas que había repartido, les dije que si había alguien que se la quería llevar a casa como símbolo de lo que habíamos

trabajado en relación a los antepasados y quisiera repetir alguna actividad de las realizadas en su casa, que lo hiciera libremente. Nieves, en tono bajo comentó: "*¡Yo así no me la podré llevar hasta que no se seque!*". Todos dejaron las velas, se fueron yendo. En un momento dado a través del video se observó cómo Nieves tomó en su mano la vela discretamente y se la llevó disimuladamente. Desconozco los motivos por los que lo hizo, quizás la deseaba para su casa, quizás sí deseaba realizar la actividad en su intimidad.

Aun así, en lo general observé muchas resistencias, cosa que no me esperaba porque supuestamente habían escogido dicha formación por su propio interés y aconsejados por varias compañeras que ya la conocían.

Antes de que se marcharan les pedí que fueran buscando fotografías, objetos simbólicos, recortes... de todo aquello que les simbolizase a sus antepasados y su familia desde la dimensión transgeneracional ya que haríamos unas dinámicas y collage con todo ello más adelante. De esta forma podrían conseguir el material con tiempo de antelación.

Estaba desorientada, así que decidí repasar la programación de la siguiente sesión para enfocarla y dirigirla de otra forma ya que no se trataba de forzar ningún proceso. Me acomodé al ritmo del grupo para ir más lenta.

b) Conectando con el cuidado individual y grupal

Esta segunda sesión se realizó el día 9 de noviembre de 2016 en Bejís. Comenzamos la sesión con un compartir global acerca de lo que vimos en la sesión anterior y así averiguar cómo lo habían integrado durante la primera semana. Paloma comentó que algunas actividades las consideraba "*pérdida de tiempo porque ella sí dedicaba tiempo a sí misma y a interiorizar*". Desde su libreta expresó que tampoco le hacía falta hacer estas actividades para tener presente de dónde venía y a las personas importantes de su vida.

Debido a lo que había surgido en la primera sesión, las primeras entrevistas realizadas y otras observaciones, decidí integrar nuevas dinámicas enfocadas en el cuidado personal y grupal para que pudiesen ir fortaleciendo acciones de reconocimiento y quizás agradecimiento. Vimos diferentes formas en las que nos gusta cuidar y sentirnos cuidados, lo que sirvió para que se animaran a comentar algo un poco más personal y que pudiera animar al grupo a que se comunicasen y cuidasen entre ellos sabiendo qué les gusta y qué no. De esta forma se descubrieron ciertos roles que desempeñaba cada quién en cuanto al orden de compensación relacionado con el dar y recibir, quiénes estaban más dispuestos a recibir, quiénes a dar...

Visualizamos un video corto enfocado a la cantidad de antepasados que nos preceden, percibía que les resultaba interesante porque en esta ocasión Marian llegó un poco más tarde y nadie se inmutó con su presencia. Dicho video sirvió para afianzar lo que se experimentó en la sesión pasada. Después de abrir un espacio silencioso para la reflexión

personal y el agradecimiento anotando en sus libretas personales, aquellos que desearon pasaron a compartir sus visiones acerca del video. Algunos comentaron que el video les había servido para reafirmar su visión acerca de rescatar la mirada tanto de los ancestros como hacia las otras personas, se sentían orgullosos de sus familias aunque no las conociesen. A otros les gustó porque les había hecho replantearse ideas en las que no se habían detenido. Otros, los menos, quedaron en silencio sin comentar.

“Al menos en mi caso, el hecho de darte cuenta de que no te habías parado a pensar en todas las personas que están detrás de ti y que te han influido en función de lo que eres ahora y no se le había dado importancia”. (P2- REC-PRE- RU-VC12)

Cuando llegó el turno de Paloma compartió que ya se había puesto una actividad personal para realizar en su casa. Comentó que sus abuelos habían fallecido y mostró su deseo de sentarse con sus padres para que le empapasen de historias que podría servirle a ellos y a futuras generaciones. También desde la libreta manifestaba su agradecimiento hacia la forma de pensar que se había transmitido y en la que no había caído. Se observa cómo Paloma transformó parte de su diálogo inicial donde fundamentaba que ya conocía a su familia y no necesitaba realizar actividades de este tipo, en esta segunda sesión estaba dándole otro lugar a todo aquello que le precedía.

Lucía me había comentado al inicio del taller que hoy debería marcharse mucho antes, cuando llegó el momento decidió irse, esta vez se marchó sonriente y de otra manera diferente a la sesión anterior.

Manuel añadió que la mirada transgeneracional que estábamos viendo también podía servir para sentirse parte de una comunidad, y que al estar en una zona rural podría resultar más sencillo mantener relaciones familiares más extensas debido a la proximidad. A este comentario Quica le incluyó la necesidad de mirar hacia ahí como escuela para ver a la familia del niño, todas las aportaciones iban afianzando reconocimiento y sentimientos de pertenencia.

Poco a poco se fueron sumando voces a la participación, decidí realizarles la pregunta de cómo sería una mirada transgeneracional desde el CRA, de esta forma me aseguraría de si lo que íbamos aprendiendo, les servía para ir ampliando su mirada sistémica e ir incluyendo perspectivas. Rebeca, Amalia, Manuel, Carmen y Quica añadieron ideas que se enlazaban y conectaban con darles un lugar de pertenencia a todos los que habían pasado por la escuela con anterioridad, ampliaron a todas las generaciones del pueblo, a los directores pasados, alumnado pasado y al entorno.

Adentrándonos en la visión transgeneracional del CRA, fueron descubriendo y afirmando que la escuela no conocía su propia historia, incluso varios de los maestros afirmaron que desconocían la historia de los pueblos donde trabajaban, lo que mostraba una falta de reconocimiento hacia el territorio y su historia pasada.

Una vez finalizado el taller, Josep les invitó a ensayar el ritmo del festival de Navidad ya que no había encontrado momento para encontrarse con todo el claustro al mismo tiempo. Participaron con risas y bromas y se divirtieron. Esto afirma, una vez más, la ausencia de tiempo para los encuentros comunes del claustro debido a la distancia, en este caso se trataba de ensayar conjuntamente.

En ese momento, antes de que se disolviese el grupo la directora aprovechó el círculo para realizar una propuesta conjunta a través de la cual les pedía su opinión para convocar una reunión el martes. Este cambio se debía a que muchos de los miércoles se estaban destinando para el taller de pedagogía sistémica y se necesitaban tomar ciertos acuerdos relacionados con excursiones y festival de navidad. Lo recibieron como propuesta y por lo tanto dialogaron para ofrecer alternativas. En un primer momento una maestra comentó que prefería recibir la información en el aulario en lugar de realizar la reunión. La directora y secretaria insistieron en poderse reunir una hora para tomar decisiones conjuntas y visualizaron la importancia de tomarlas entre todo el claustro y no unos pocos. Una vez expresado el deseo de estas, realizaron otras propuestas para que los avisos informativos se enviaran mediante el whatsapp y solo dedicar tiempo en la reunión para tomar acuerdos.

Por un lado, se observó que el equipo directivo lideraba hacia la organización, mientras que el resto, se dejaba llevar por el movimiento. Después, aparecían voces que enseguida mostraron su disponibilidad para la reunión y para saber cómo funcionaba el festival. Todo ello, siguió aportando información acerca del orden de compensación en el liderazgo. También se apreciaron algunas reticencias de algunas maestras de aularios más lejanos porque les resulta incómodo estar desplazándose siempre a Bejís.

Aprovecharon para darse otros avisos y seguir hablando de logística y organización del centro, esto demostraba de nuevo la dificultad de encontrar tiempos y espacios compartidos.

Por otro lado, añadir que tras el aviso entregado en la sesión anterior acerca de traer material para utilizarlo más adelante, algunas cuantas personas fueron realizando acopio. Algunas trajeron fotografías, recortes... se fueron guardando en una gran caja que se construyó para guardarlo. De esta forma, si iban trayendo el material poco a poco nos asegurábamos que dispondrían de él el día que fuese necesario.

Días más tarde llegué a la sala de reuniones del claustro y observé que habían colgado las hojas en las que explicaban cómo les gustaba ser cuidados, lo que mostraba su deseo por participar en actividades de cuidado entre sí.

c) Buscando conexiones entre sistemas y descubriendo corazas

La tercera sesión para el claustro tuvo lugar en Bejís el 16 de noviembre de 2016. Carmen comentó que había investigado sobre la historia de su propio pueblo y había descubierto algunas anécdotas que desconocía. Ciertos comentarios como este fueron aportando datos acerca del interés y motivación que se había despertado en algunos miembros del claustro. Deseaban darle lugar a su propia historia, remarcaban que les estaba gustando recabar información que les conectaba con la pertenencia a sus propios pueblos.

Después, hablaron acerca de cómo se habían sentido con las dinámicas de cuidado personal y cuidado entre el claustro. Después de haber detallado cómo le gusta sentirse cuidado a cada uno, algunas personas manifestaron su alegría cuando alguna compañera anónima les había cuidado. Marian, Nieves, Carmen y Amalia comentaron que no habían percibido nada. Sin embargo, reconocieron que en el grupo general de whatsapp había habido un cuidado en general.

Elena, que hasta este momento había permanecido en una línea desapercibida en el grupo, abrió diálogo para expresar que una forma de cuidarse era empezar con la puntualidad con la que se había acordado el primer día de taller, pues había personas que llegaban tarde. Manuel le afirmó y añadió que debían esforzarse un poco más como grupo. Otras personas comentaron acerca de la dificultad que conllevaba cortar su horario laboral a la hora indicada. Todo ello me servía para recopilar datos, observaba que en cuanto al orden de compensación había de nuevo un desequilibrio. Aquellas personas que no eran puntuales exigían junto al resto, la puntualidad de las familias en la entrada a la escuela.

Quica aprovechó para comentar la importancia que le otorgaba ella a las actividades del taller y pedía respeto por todos aquellos comentarios que comenzaban a salir en el taller acerca de vivencias personales. Demandaba que se respetase la forma de pensar de cada persona. Este tipo de comentarios iban abriendo camino hacia el reconocimiento de las demás personas. Manifestaba de alguna manera el derecho a pertenecer en igualdad de condiciones para que cada persona disfrutara y experimentara el taller como deseara. Aunque algunas personas seguían manteniendo una postura de lejanía, otras estaban comenzando a compartir sentimientos y vivencias personales. Comenzaba a haber una apertura y entrega hacia el taller por parte de algunos miembros del claustro.

Conforme avanzaban las dinámicas, fueron recopilando y construyendo diferentes partes de la historia del CRA, entre todas iban informándose y recordando. Estos hechos nos servían para darnos cuenta de la necesidad de establecer tiempos y espacios compartidos para conocer y confeccionar entre todos la historia pasada. Desde el trabajo de la pedagogía sistémica se sostiene que solamente abriendo campos físicos para el recordar conjunto, se puede restaurar la memoria y los sucesos.

Más adelante, realizamos un movimiento inconsciente entre personas voluntarias, cada una representaba un pueblo y observamos cómo se movían hasta que decidieron quedarse en un lugar cómodo donde permanecer estables. Les expliqué que debido a que podía haber diferentes lecturas de los movimientos era necesario que el resto de claustro anotase cada gesto. Para ello, se acordó qué personas iban a observar a cada una de las voluntarias. Quienes observaban debían prestar atención únicamente a la persona que se había adjudicado y anotar sus movimientos. Más tarde, comentamos acerca de la cantidad de interpretaciones que se podían realizar sobre un mismo suceso, de cómo todas las miradas son válidas y de cómo puede haber muchas soluciones.

Al principio hubo muchas risas y conforme se fueron inmovilizando y confeccionando la imagen final algunas personas comenzaron a nombrar aquello que les sugería la imagen. Entonces se hizo silencio, comenzaron a describir diferentes posibilidades, no se trataba de adivinar el significado, sino de recoger las diferentes lecturas y miradas que se ofrecían en ese instante. Para algunos, Bejís significaba la cúpula, el deseo de querer controlarlo todo porque se había quedado lejos. Para otros, solo se trataba de un punto desde el que observar mejor. Otros comentaban que El Toro y Barracas se habían quedado juntos y otros observaron que los cuatro pueblos daban la espalda a Bejís. Finalmente, cuando Bejís decidió acercarse se produjo un movimiento general y todos se abrieron en círculo para mirarse. Se reflexionó acerca de ello, algunas personas (recordemos que no solamente ciertos miembros del claustro, sino familias y alumnado de otros municipios) habían manifestado cierto cansancio al tener que acudir siempre a Bejís. A través de esta dinámica se pudo reflexionar acerca del posicionamiento de cada pueblo y el claustro comenzó a replantearse realizar reuniones rotatorias por los diferentes aularios.

Después, se realizó una actividad en la que se prestaba atención al objetivo central del CRA, pues recordemos que varias personas habían nombrado la no existencia de una línea a seguir. En la puesta en común observamos cómo algunos grupos de los que se hicieron tuvieron en cuenta al territorio dentro del objetivo de la escuela, otros no. Quica comentaba cómo desde el CRA se podrían emprender acciones para que no tuviesen que salir de sus lugares y cómo mantener vivo el territorio. Lucía que pertenece a otro de estos pueblos pequeños del Alto Palancia, comentaba que lo importante es que siempre llevarsen el territorio adentro aunque se fueran de los pueblos. También añadió que era fundamental que sintiesen arraigo para después generar riqueza en sus respectivos territorios con ideas emprendedoras.

Se observaba cómo poco a poco algunas personas iban dando pequeños pasos de aproximación al taller y cómo otras seguían en dinámicas de risa, broma y distracción.

Después de la tercera sesión indagué sobre algunos aspectos que no terminaban de encajarme. En las reuniones iniciales del taller se explicó la metodología del mismo, el contenido y los objetivos. Además, desde mi punto de vista, para demandar un taller de

pedagogía sistémica se necesitaba saber de su existencia, al menos conocerla un poco. Me constaba que cuatro personas del claustro habían asistido a un curso introductorio de unas horas y les había gustado mucho. Se vio desde un inicio que sus necesidades y la propuesta del taller acoplaban perfectamente. Sin embargo, lo que yo había percibido en estas tres primeras sesiones era que había personas que sí deseaban estar en el taller y otras parecía que no deseaban estar, se respiraba cierta evasión e indiferencia en algunos momentos. Empezó a preocuparme que la actitud de ciertas personas estuviese arrastrando a otras que parecían indecisas. También me producía inquietud que ciertas acciones interfirieran en el ritmo del taller, dentro de poco daríamos un salto de las relaciones transgeneracionales a las intergeneracionales y ello provocaría dinámicas más profundas. No deseaba que tres personas influyesen tanto en el taller como para dirigirlo hacia otro lado. Continuaban ciertos roles de risas, bromas, distracción que hacía que quizás otras personas se sumasen a ellas. Desconocía cómo resultarían las próximas actividades. ¿Dónde estaba la pieza clave que hacía distorsión en el taller y que a mí no me encajaba? ¿Cómo manejarla para forzar un punto de inflexión que les hiciera posicionarse a cada una en su lugar?

Comencé a indagar y descubrí que aunque desde un primer momento todas las maestras parecían entusiasmadas en realizar el taller, éste se había escogido en verano del 2016. Esto significaba que había personas que aunque habían deseado realizarlo, oficialmente no lo habían votado porque no estaban integradas todavía en el curso anterior. Estos datos me iban dando respuestas.

d) Primeros movimientos

Se fueron posponiendo las sesiones del taller debido a la preparación del festival de navidad y las vacaciones. Cuando llegamos a esta sesión ya se había acordado que el taller sería rotatorio por todos los aularios, al igual que sería rotatorio para las familias, así que nos desplazamos para esta cuarta sesión a Barracas el día 11 de enero de 2017. Esta decisión vino tomada porque así no tenían que ser las mismas personas las que se desplazasen, podían conocer otros aularios diferentes, y pisar el resto de territorio para reconocerlo.

Este día las maestras del aulario me comentaron que qué bien esta idea de rodar puesto que así podían comer tranquilas y esperar a que llegase el resto de grupo.

Conforme fueron llegando el resto de compañeras, aquellas quienes no conocían el aulario entraron a visitarlo, aunque se les había sacado de su dinámica y rutina, estaban contentas de haberse desplazado.

Para esta sesión ya había vuelto a estructurar parte del taller que tenía planeado. Fuimos realizando actividades con las que se pudiese detectar qué lugar ocupaba cada quién dentro del claustro. También para percibir las debilidades y fortalezas del grupo, observar

reacciones de liderazgo, de estar presentes, de compromiso, responsabilidad... Estuvieron en silencio mientras se miraban a los ojos tras una serie de indicaciones y preparación previa, aun habiendo preparado el momento pude observar cómo a parte de la risa, pues sucede siempre en un momento puntual como una de las fases de la dinámica, aparecía la distracción, el juego, la indiferencia, percibí las resistencias y el deseo de no entrar en el presente, parecían mantenerse en un estado superficial donde les costaba seguir las indicaciones. Finalmente, en el compartir emergieron todas esas conjeturas, comentaron su incomodidad y dificultad al sentirse observados.

Cuando se dejaron minutos más para la reflexión fueron añadiendo factores que enlazaban con el día a día del claustro. Surgieron todos estos temas relacionados con las dificultades que encontraban en el CRA:

- El no saber cómo superar ciertas barreras como el reunirse más
- El tiempo que no dedicaban a conocerse entre sí
- La poca comunicación que existía entre aularios y entre ellos mismos
- Las diferentes interpretaciones de las instrucciones que se daban
- El no preguntarse cómo están
- El no preguntar cómo está algún niño con el que haya habido algún caso particular a tratar
- El no conocer el territorio donde trabajan.

Puesto que se visibilizaba y hacia hincapié en aquello que no les funcionaba, se realizó otra dinámica para reflexionar acerca de todas las fortalezas que poseían como grupo.

Nieves le indicó a Marian que apuntase lo que se decía y Marian lo hizo, se observó de nuevo a través de este ejemplo, parte de la compensación y liderazgo. Debido a su cargo en el equipo directivo Marian asumía ciertas responsabilidades que no tenían por qué recaer en ella, otras personas las podrían hacer y no las hacían. El grupo sufría un desequilibrio en ciertas responsabilidades. Marian comentaba que había pensado en poner un buzón de sugerencias en la puerta para que pudiesen escribir claustro, familias y alumnado anónimamente y así poder transformar aspectos. Manuel proponía que se pusieran en marcha más excursiones para conocer el territorio donde trabajan.

Puesto que había ciertas resistencias que contagiaban a algunas participantes y aparecían posturas que deseaban disfrutar del taller y la presencia de las primeras no les ayudaba a ello, preparé una dinámica con los ojos cerrados. De esta manera podría observar ciertos movimientos y las vendas me aseguraban que no hubiera influencia entre ellas. El ejercicio podría impulsar a que cada persona encontrase su lugar en el claustro. Se dividió en dos momentos, en el primero se guió un proceso hacia el agradecimiento, hacia la propia familia de origen y hacia la vida. En la segunda parte, se guió un proceso hacia el crecimiento, un proceso de la mirada sistémica hacia el resto de personas. Este

movimiento suponía un compromiso con la empatía y la cercanía hacia el resto del claustro, hacia las familias y hacia el alumnado. Todas las personas desearon dar los dos pasos.

Al finalizar se reflexionó al respecto, Amalia comentó que no sabría explicar muy bien lo que había sentido. Le había impactado alguna frase y dijo que percibió algo adentro de sí que le había hecho conectar con ese sentimiento profundo y deseo de ver de forma diferente a la otra persona.

Deseaba saber si las tres sesiones anteriores en las que habíamos trabajado la dimensión transgeneracional habían calado a nivel personal y a nivel de CRA. Para ello, trasladaron los contenidos, vivencias asimiladas y demás aprendizajes adquiridos del taller, a futuras propuestas de acción en la escuela. Aquellas personas que yo percibía como ausentes durante las sesiones elaboraron propuestas relacionadas con el acercamiento y reconocimiento hacia otras culturas a través de la lectura de cuentos. Sin embargo, las personas que yo percibía como más comprometidas con el taller, habían dado un paso más allá para la elaboración de propuestas transdisciplinares continuadas en el tiempo, donde se implicase al territorio y a las familias.

Al finalizar pidieron si podían llevarse el material elaborado para colocarlo en la sala de reuniones.

Después de esta sesión consideré que a través de las dinámicas se había provocado un movimiento que hacía posicionarse a cada quién. Decidí confiar y dejar unos días para observar qué sucedería en las próximas semanas.

Aunque habíamos cerrado las fechas de los talleres para que no fuesen muy espaciadas, como máximo cada quince días, la necesidad de utilizar los miércoles para reuniones de claustro aplazó las sesiones de taller. Esto hizo que se espaciaran demasiado los tiempos y se perdiese el ritmo del taller. Por un lado, servía para asentar aquello que íbamos viendo y, por otro lado, implicaba una desconexión del mismo. Mientras tanto, seguía recabando información, algunas personas me comentaban en la intimidad, lo que les estaba ayudando al taller. Añadían que no se atrevían a comentar con el resto de sus compañeras que estaban experimentando ciertas emociones o transformando pensamientos a raíz del taller como los que comentaba Elena: *“¡Seré yo la rara que a mí sí que me ha hecho sentir algo!”*

Durante las siguientes semanas observé que diferentes voces del claustro hacían comentarios acerca de la incomodidad que sentían cuando dos de las compañeras manifestaban su desagrado hacia el taller, y que veían como en ocasiones estos gestos causaban cierto contagio entre otros maestros del claustro.

Desde el primer día detecté que Nieves y Paloma mostraban resistencias hacia el taller, a veces Marian se unía a ellas. Sin embargo, con observaciones externas al taller y otras voces que resaltaban la molestia que sentían cuando estas dos personas criticaban el taller, comprobaba mis propias percepciones. Personas que estaban disfrutando de las sesiones incidían desde su percepción, que el taller era muy necesario para el CRA. También dichas personas manifestaban su incomodidad al pensar que estas personas pudieran entorpecer lo que se estaba viviendo dentro del mismo.

Al mismo tiempo, observé que aquellas dinámicas de incomodidad que se producían en el taller entre ciertos docentes, se estaban manifestando de forma similar fuera del aula. Ello provocaba de alguna manera, ciertas brechas silenciosas entre miembros del equipo. Por lo tanto, había personas que comentaban lo mucho que les estaba ayudando el taller. Otras me comentaban sobre las dudas y replanteamiento que les estaba mostrando el mismo, y otro sector permanecía en silencio.

En varias ocasiones yo había incidido en la importancia de que solamente asistieran quiénes desearan realizar esa transformación de mirada sistémica hacia sí mismos, hacia la familia y hacia el alumnado. Así que, mientras tanto, pensaba que si estas dos personas no se terminaban de descolgar del taller sería porque algo, aunque fuese mínimo, les estaría aportando. En cuanto al posicionamiento del taller en precedencia era yo quien tomaba las riendas del mismo, me correspondía sostenerlo. De esta manera me dije a mí misma que el taller siguiera su curso sin interrumpir a sus participantes porque la sesión que vendría a continuación podría ser crucial para decidir por sí mismas, si deseaban continuar o no. Sería una sesión de trabajo profundo con las relaciones intergeneracionales, comenzando con nuestra familia y después continuando con el claustro y las familias.

e) Historia familiar

Como el aulario es muy pequeño, el ayuntamiento de Teresa nos prestó las llaves para abrir el salón del jubilado y realizar la quinta sesión el 8 de febrero de 2017. Este suceso muestra la cercanía y la facilidad para disponer de un espacio perteneciente al pueblo. También en esta ocasión algunos maestros entraron a conocer el aulario de Teresa que está situado justo debajo del hogar del jubilado.

Quica comentó que al volver a pasar cuatro semanas desde la última sesión se había desconectado de la temática. Manuel comentó que había repasado a través de los mails recordatorios que fui enviando, sin embargo, algunos aspectos teóricos se le habían olvidado. Quica insistía que no debía de pasar tanto tiempo entre sí en las próximas sesiones porque se había desconectado. Aunque yo había insistido desde el inicio en estas cuestiones, el ritmo frenético del CRA y la toma de decisión de utilizar los miércoles para realizar claustros urgentes en lugar de las sesiones correspondientes del taller impedían la secuencia del mismo tal y como se habían organizado las fechas desde un inicio.

Comencé la sesión incidiendo en que las dinámicas serían individuales, cada persona haría un trabajo introspectivo, se trataba de interactuar consigo mismos. Pedí el máximo respeto hacia sus compañeros para no interferir en la dinámica de las demás personas. Les volví a invitar, como lo había hecho en otras sesiones, a que solamente la hicieran aquellas personas que la desearan hacer y si alguien no deseaba que por favor no interfiriera en el resto pues el taller era algo totalmente voluntario. La dinámica, aunque individual formaba parte del conjunto, es decir, una introspección dentro del sistema. Por lo tanto, cobraba sentido hacerla junto con otros compañeros, la actividad acompañaba a trascender posibles barreras hacia la familia propia y a valorar y reconocer al resto de sistemas familiares. De esta forma, se preparaba el terreno para poder dirigirse con reconocimiento hacia las familias del alumnado.

Recordemos que desde el inicio de curso estuve recordando que fuesen recopilando y trayendo su material personal que representase a su sistema familiar. Paloma me comentó que a ella se la había olvidado traerlo, aun así, quería estar. Le comenté que, si lo deseaba, podía hacerlo a su manera ya que yo también había traído diferentes elementos para confeccionar el collage. Este suceso me indicaba que quizás Paloma estaba mirando hacia otro lado pues percibía que no le interesaba lo suficiente. Yo seguía sin entender para qué deseaban asistir.

Se preparó el ambiente y se guio al grupo para que fuera entrando en la dinámica detenidamente. Poco a poco, fui observando cómo sus rostros cambiaban, se fueron relajando, las risas y miradas hoy no estaban presentes. Percibí cómo poco a poco fueron llegando al momento presente de manera entregada, algo estaba transformándose en algunas personas puesto que su manera de estar en la sesión de hoy era diferente a otros días, algo hoy había cambiado.

Más adelante, en otra de las dinámicas pedí que observasen detenidamente su actividad, que prestasen atención a cómo habían escrito los nombres de sus familiares. En ese momento de introspección Paloma sacó el móvil, observé que no estaba presente en la dinámica. Nieves y Marian tampoco, se miraban, hacían muecas y Nieves se apoyaba de costado. Más adelante, murmuró algunas palabras para sí misma justo en el momento en que di otra de las indicaciones. Su expresión facial y postura corporal era de desgana e indiferencia.

Durante esta dinámica Amalia se desahogó en varios momentos llorando. Rebeca estuvo en esta ocasión muy concentrada, en otras sesiones me había parecido indiferente sin motivación para participar. Lucía, Manuel, Carmen, Tonica, Blanca, Quica y Josep se les percibía muy entregados a la manualidad, la mayoría con ojos brillantes, Manuel sonreía con dulzura mientras elaboraba su mural. Mientras tanto, el resto de personas estaban concentradas realizando las actividades que se fueron guiando. Nieves, Marian y Paloma terminaron mucho antes que el resto de sus compañeros, se miraban y se reían en algún

momento dado mientras ojeaban unas revistas que yo misma había traído para completar los collage. Hablaban y observaban cómo el resto de compañeros hacía sus trabajos, Paloma miraba de nuevo su móvil, después se separó de Nieves y Marian y comenzó a elaborar su mural. Percibí una vez más, que no querían estar pero que por alguna razón, estaban. El resto de personas estaban metidas en sus trabajos personales, entregadas a la confección de sus murales familiares.

Como empezamos más tarde, terminamos un poco más tarde. Blanca, que salía siempre a menos diez y Nieves y Paloma decidieron marcharse rápidamente. Carmen, Rebeca, Elena, Quica, Marian, Manuel, Tónica, Amalia, Lucía y Josep decidieron quedarse para cerrar en grupo la sesión de manera tranquila.

Lucía, Quica y Rebeca decidieron compartir sus murales sin pedirlo, compartieron información acerca de sus familias y su satisfacción por realizar la actividad, después Lucía mostró su mural a Amalia con sonrisa, satisfecha de su trabajo. Quienes se quedaron lo hicieron desde la armonía. Ya nos habíamos pasado de la hora y se fueron despidiendo a cuenta gotas de esa sala, con sus murales y rostros sonrientes. Descubrí que había personas que sí deseaban el taller.

En ese momento descubrí que se había dado otro paso más, algunas de las personas que se habían quedado para cerrar en grupo desde la calma se habían marchado con prisa en otras sesiones. Lucía, llevaba dos sesiones quedándose hasta el final, incluso se quedaba a compartir con algunos compañeros sensaciones y vivencias después de finalizar las sesiones sin la necesidad de salir diez minutos antes.

Habiendo finalizado, una persona que durante las dinámicas estuvo situada en un espacio cerca de Marian y Nieves durante el trabajo personal, me comentó que desde su punto de vista, el comportamiento de las tres compañeras había sido una falta de respeto hacia el taller y hacia las personas que sí deseaban hacerlo. Ya eran varios comentarios similares los que había recibido de diferentes fuentes.

En la noche recibí un mensaje de Paloma en el que me comunicaba que no había estado muy por la labor de realizar la actividad esa tarde y sin embargo, al llegar a casa solamente deseaba terminarla y entregarse a ella, me daba las gracias por ello y me preguntaba si podía añadir más espacio a la cartulina. Desde mi percepción estaba reconociendo y agradeciendo al taller, le había dado lugar, a su manera.

Observaba en Paloma un deseo de abrir su mirada sistémica, al mismo tiempo, había algo que le empujaba a realizar determinadas acciones con las que no solo yo, sino otras compañeras, sentían su resistencia y rechazo hacia el taller. Desde mi percepción, esta sesión fue la confirmación de que se debía hacer algo para el cuidado del grupo pues varias personas me habían transmitido su incomodidad con estas tres personas. Había personas que a lo largo de las cinco sesiones habían deseado entregarse a las actividades y se

comenzaban a observar transformaciones, su posicionamiento en el taller era diferente, les sentía firmes, con apertura de sus sentimientos, compartían aspectos personales de sus vidas. Se había creado en torno a una parte del grupo un clima de confianza que rodeaba a aquellos que deseaban compartir desde ese lugar cercano, más alejado de la mente y más próximo del corazón.

Después de sostener dos sesiones en las que mis dudas de continuar con el taller se engrandecían, esta sesión llegó como determinación para continuar. Sin embargo, visualicé la necesidad de realizar un alto en el camino y hacer una devolución al grupo de lo que había ido observando hasta el momento. Deseaba asegurarme de que mis percepciones correspondían con las suyas o en el caso de estar equivocada, poder mirar con nuevos ojos. Pensé que una vez se sacase a la luz aquello que estaba sucediendo, se podría determinar el rumbo que tomaría el taller y la participación en él del claustro.

Era consciente que esta decisión conllevaba riesgos, podría paralizar el taller y con él parte de la investigación. Sin embargo, también sabía que la investigación carecería de sentido si se realizaba un taller sin desear hacerlo, no existiría una mirada que transformar donde uno no deseara hacerlo.

La compensación actuaba desde mi función como facilitadora del taller de la siguiente manera: necesitaba posicionarme en cuanto al claustro, es decir, encontrar una manera de comunicar aquello que deseaba desde la firmeza para que llegase a todas. Al mismo tiempo, que esta comunicación fuese de la mano del cariño y el cuidado. El taller necesitaba posicionamiento para poder continuar, si se seguía así no solamente influía y afectaba al grupo impidiéndole avanzar, sino que pronto nos encontraríamos con las familias y ellas llevaban otro proceso muy diferente. Desde ciertas actitudes y de la manera en que se desarrollaban las sesiones con el claustro, se convertía en un proceso complejo, casi inviable unir a los dos grupos. Desde mis observaciones el claustro no estaba preparado para transformar su mirada hacia las familias, todavía no estaba preparado para transformar su mirada hacia sus propios orígenes, mucho menos hacia las historias familiares de sus compañeros. Necesitaba determinación en cada uno de los participantes, el taller necesitaba que cada persona se posicionase con atrevimiento. No deseaba forzar un momento en el que claustro y familia coincidieran sabiendo que parte del claustro seguía sintiendo risa en el trabajo personal del sistema familiar. Desde mi perspectiva, esas personas no estaban listas para realizar el trabajo con las familias desde el sentimiento de reconocimiento y agradecimiento y estaba bien así. Simplemente lo que no deseaba era forzar encuentros ni dinámicas.

Mi decisión fue la de preparar una sesión de devolución, donde explicara desde mis observaciones aquello que estaba sucediendo en el taller y que al mismo tiempo, lo relacionara con lo que estaba sucediendo fuera del mismo. Comportamientos que se

daban en el taller también se observaban fuera de él y ciertas acciones de algunas compañeras creaban lejanía o cercanía entre personas del claustro.

Otro de los objetivos para la siguiente sesión consistiría en provocar el posicionamiento de las participantes con el fin de que solo siguieran asistiendo al taller aquellas que lo desearan profundamente en el beneficio mayor del grupo. Todo ello, en el caso de que el grupo decidiera continuar.

Conforme fueron pasando los días algunas personas fueron acercándose a mí para expresar su satisfacción con el taller. Por otro lado, me comentaban que el posicionamiento de algunas personas en el taller estaba, en cierta forma, frenando al grupo desde sus puntos de vista.

Mientras tanto, yo observaba cómo todos estos comentarios no salían a la luz en el claustro, existía cierto temor a la comunicación directa.

f) Abriendo corazas

El 22 de febrero de 2017 llegué a Barracas para la sexta sesión con más antelación de lo habitual para preparar aquello que deseaba mostrarles. En el aula escribí en la pizarra unas frases que remarcaban las fortalezas que veía en el equipo. También en ellas les agradecía por cómo me habían abierto las puertas del CRA y de sus aulas con la confianza que habían depositado. Decidí escribirlas para que ese agradecimiento y reconocimiento estuviesen presentes durante la sesión e hicieran de punto de fuerza.

El claustro desconocía la sesión que íbamos a tener, me gustó cuando, sin haberles recordado que trajeran sus murales, todas las participantes los habían traído a la sesión. Seguían contentos observando los de sus compañeros, Paloma lo había terminado en casa y había añadido algunas imágenes.

Conforme se estaban sentando, Marian le dijo a Nieves que se sentase a su lado, pero como íbamos a ver un power point cambió dos lugares más allá. La lectura que extraigo es que ellas dos encontraban una complicidad semejante, podría interpretarlo como cierta seguridad entre ambas y buscaban sentarse juntas. Excepto en la tercera sesión que se sentaron muy cerca, en el resto de sesiones estuvieron una al lado de la otra.

Se colocaron los murales en el centro de las mesas, visibles para todos, cada persona colocó su mural delante de sí mismo. De un modo simbólico representaría la fuerza de cada quién, sus raíces, sus orígenes.

Después de realizar la llegada al taller como acostumbrábamos hacer, escribieron de manera anónima qué era para ellos la pedagogía sistémica, qué entendían por una comunidad sensible y qué significaba convivencia. Por lo que pudiese pasar de ahí hacia adelante, deseaba averiguar si lo que yo había transmitido y habíamos experimentado de

manera conjunta en las sesiones, coincidía con el mensaje que ellos habían recibido. Hubo algunos comentarios en susurro acerca de una persona externa al grupo, Josep estaba observando mientras dijo: "*comunidad sensible*" con sonrisa y haciendo un círculo con el bolígrafo que señalaba lo que estaba sucediendo en su entorno. Manuel que estaba a su lado afirmó con la cabeza, en varias ocasiones me habían comentado que no les gustaba que se hablase de otras personas de manera despectiva, sin embargo, ahora se atrevían a verbalizar sus opiniones en el grupo.

Me iba dando cuenta que algunas personas se mostraban más atentas a aquellos mensajes ocultos que solían suceder en el contexto y que eran aceptados con normalidad y costumbre. Podría decir que algunas acciones como esta, en la que antes entraban al juego y seguían las risas, ahora se convertían en evidencia de su apertura de mirada y amplitud en la toma de consciencia.

Durante dicha actividad en la que ocuparon seis minutos, el silencio y la seriedad hicieron una presencia notable en la sala, incluso cuando solamente faltaba una persona por entregar sus escritos, el resto esperaba. Hoy no había risas, no había distracciones, no había bromas.

Leyeron aquello que les había escrito en la pizarra y Marian sonrió. Les incidí en que estaba muy contenta en el lugar, que cuando alguna familia del entorno estaba desubicada en la elección de escuela para sus hijos yo recomendaba el CRA porque veía con qué entusiasmo trabajaban. Les compartí desde mi vivencia personal, todo aquello que me hacía dormirme y levantarme pensando en el CRA.

Deseaba hacer hincapié en esta parte para fortalecer el reconocimiento, consideraba que iba a ser una sesión muy diferente a otros días, en la que comentaría observaciones que yo venía haciendo desde inicio de curso. Era fundamental partir de un punto de fortaleza.

Marian me comentó que el carácter con genio también estaba presente. Me seguía sirviendo de indicación este repunte, de nuevo el foco de atención se decantaba por aquello que les dificultaba y frenaba, en lugar de fortalecer aquello que les hacía crecer como grupo. Todas las personas sonrieron durante el reconocimiento y agradecimiento excepto Nieves que permanecía seria, la percibía ausente como otros días y distante.

Que sus murales estuvieran frente a ellos simbolizaba su historia, desde mi posición deseaba tenerles presentes con todos sus sistemas para pedirles permiso para realizar la devolución de lo que había observado hasta el momento durante el taller, aularios, reuniones, convivencias...

Les expliqué que lo que vendría a continuación era simplemente mi mirada, la cual podría o no coincidir con la suya, y deseaba asegurarme de que todos mirásemos hacia un mismo lugar, al mismo tiempo añadí que aquello que deseaba comentarles podría no gustarles.

Varias voces reclamaron que sí, que todo eso les serviría para mejorar, volví a señalar a la pizarra para que tampoco perdiesen de vista todo lo escrito aunque les fuera a compartir determinadas situaciones. Se formó un ambiente distendido en el que trabajar con más soltura y alejado de tensión.

Una vez decidido que sí deseaban seguir con la sesión, les compartí que la iríamos construyendo entre todos, que les guiaría para que también fuesen describiendo cómo suceden los hechos desde su mirada. Les estaba pidiendo reconstruir entre todos la historia de para qué cada quien había tomado la decisión de realizar esta formación.

Se fueron expresando de una en una todas las voces, lo cual me pareció muy valioso tanto por su parte de posicionarse con apertura frente al grupo, como para rescatar dicha información con detalle. A continuación, se relata de uno en uno las vivencias de cómo tomaron ciertas decisiones. Algunas personas desearon expresarse abiertamente destapando sus pensamientos y sentimientos delante del grupo por primera vez.

Quica comentó que ya había realizado una formación y que para ella estaba muy en línea con lo que buscaba. Su experiencia a lo largo de los años le había dicho que no eran tan relevantes los conocimientos, sino que estaba formando personas. Para ella no solamente era muy importante lo que se había llevado a nivel académico su alumnado, sino el tipo de personas que habían llegado a ser y la influencia que podía recibir el alumnado del maestro. Añadió que la sistémica le había ofrecido una manera de trabajar con el alumnado más enfocada a la persona y como había otras personas en el CRA que lo conocían pensaron que sería buena opción para todos.

Marian argumentó que como Quica y Amalia habían realizado el curso de sistémica y habían trabajado con anterioridad de esta forma, el claustro deseaba probarlo, ella personalmente no lo conocía para nada. Después, fue cuando buscaban a una persona y nos encontramos en un curso la coordinadora de formación y yo.

Marian no deseó profundizar en sus verdaderos sentimientos de qué era lo que le posicionaba estar en el taller.

Rebeca afirmó que a través de un curso que hicieron en Castellón de pedagogía sistémica el cual le gustó mucho, se decidió seguir adelante.

Lucía también fue al mismo curso añadió, y puntualizó que más que un curso eran unas jornadas introductorias. Rebeca, Quica y Amalia dijeron que sí, que más que un curso fueron unas jornadas, no era una formación.

"Rebeca: Aquel curso estuvo muy bien, lo que pasa que no era esto, no era esto

Amalia: era un poco más...

Lucía: más de todo, general"

Nieves y Elena coincidieron en que no sabían qué era la pedagogía sistémica y como se dijo que se iba hacer un curso sobre ello, les pareció adecuado.

Lucía comentó que aquellas jornadas que nombraban le motivó para decidir esta formación. Para ella, en su día a día de trabajo como maestra era imprescindible conectar con el alumnado, y al mismo tiempo implicaba conectar con su vida para poder desarrollar adecuadamente su trabajo.

Amalia compartió su experiencia en una escuela de Cataluña que se basaba en la pedagogía sistémica y cómo esta formación le había ayudado mucho en su trabajo y en su vida personal.

Paloma comentó que quizás la palabra exacta no era imposición. Sin embargo, lo vivió como: hay un curso de pedagogía sistémica, vamos a hacerlo. Ella no sabía de qué trataba, pero confiaba en los compañeros que deseaban hacerlo porque les había sido válido y lo que le comentaron los compañeros le pareció bien.

Josep había escuchado a un maestro hablar de la pedagogía sistémica, sin embargo, la desconocía. Añadió que el curso le estaba gustando y le mostraba una parte de la realidad que no se solía tener en cuenta en la cotidianidad. Sin embargo, veía que algunas personas lo podrían aplicar y otras no, según el nivel de conciencia o nivel de espiritualidad de cada quien. Nieves miró a Marian y le sonrió.

Manuel tenía la misma sensación que había comentado Paloma, el taller ya estaba decidido entre comillas. Él lo había hablado con Amalia porque le llamó la atención la presencia de los árboles genealógicos del alumnado en las clases. Era la primera vez que escuchaba pedagogía sistémica pero en la medida que iba evolucionado el curso, manifestó que era lo que él deseaba trabajar. El taller se acomodaba a la línea de trabajo que él llevaba en mente, sobre todo, al tratarse de un entorno rural, era lo que él esperaba encontrarse en el CRA.

Blanca no sabía que lo que estábamos viendo en el taller estaba relacionado con lo que habían hecho el año pasado con los árboles genealógicos. Dijo que cuando se escogió la formación pensaba que sería de otra cosa.

Carmen tampoco lo conocía pero tenía curiosidad por lo que les habían contado otras maestras, expresó que el curso le estaba gustando porque había tomado contacto con sus raíces y se sentía personalmente mejor, lo que echaba en falta era la aplicación de todos los contenidos en el aula.

Después de escucharles me encontré con otra realidad. Pasé de un punto en el que me habían comentado que todo el claustro deseaba la formación de pedagogía sistémica, a otro donde se podían ubicar tres grupos. Uno de ellos sabía lo que significaba la pedagogía sistémica y deseaba hacer la formación. Otro grupo no sabía lo que era pero por lo que les

habían contado les parecía interesante. Y un tercer grupo que no sabía lo que era y se lanzó a la formación a ciegas. Yo seguía sin entender para qué seguían asistiendo conociendo su temática.

Llegados a este punto, me sorprendía que no supieran de qué iba a ir la formación cuando todas las personas habían recibido la misma información. La presentación del taller fue conjunta para claustro y familias. Sin embargo, las familias sí se imaginaban desde un inicio que el curso trataría de lo que estábamos viendo. No encontraba la pieza discordante de lo que había podido suceder. Por otro lado, observaba cómo había un patrón que se repetía en cuanto al liderazgo, algunas personas tomaban ciertas iniciativas y otras se dejaban llevar, la responsabilidad la dejaban en manos de quienes tomaron ciertas decisiones. Sin embargo, ninguna voz comentó que también hubiera sido parte de su responsabilidad informarse acerca de la formación por otras vías.

Les expresé que yo este curso solamente lo realizaba con las personas que deseaban hacerlo al cien por cien, o tenían el deseo de realizar una transformación, sobre todo a nivel general, como escuela. A lo que Rebeca contestó: “¡aquí has patinado!” En ese instante Elena, Nieves, Rebeca y Paloma afirmaron y se rieron. Manifesté la dificultad con la que yo me había encontrado para realizar un taller donde estaba percibiendo que a veces sí se deseaba y otras veces no. Expresé mis pensamientos y sensaciones, argumenté que yo creía que alguien se quedaría por el camino porque me daba cuenta que no les gustaba, pero no era así, volvían de nuevo a la sesión siguiente y yo me decía: “*si no les gusta ¿para qué vienen? Pues algo se llevarán*” Incidí en la importancia de sacar a la luz ciertos temas antes de reunirnos con las familias. Compartí cómo funciona la pedagogía sistémica y cómo esta no se puede forzar. Les invité una vez más a posicionarse para que solamente siguieran llegando aquellas personas que así lo desearan profundamente. De lo contrario una formación hecha por hacer no tenía sentido. Hice un repaso de cómo se habían vivido ciertos aspectos en las sesiones y leí los acuerdos que tomamos el primer día.

A partir de ahí les pregunté si encontraban dinámicas similares en otros aspectos fuera del taller. Comenzaron a hacer una evaluación conjunta, se extrajeron aspectos que hacían avanzar y otros que frenaban. Surgieron otros aspectos en cuanto al liderazgo de la escuela y cómo algunas familias deseaban tomar ciertas decisiones que no eran de su competencia. Quica comenzó de repente a valorar todo lo que ella veía en cuanto al funcionamiento del CRA, reconocimiento de la participación, la comunicación, el deseo de trabajar con las familias y el sentimiento de dignidad hacia las raíces. Valoraron que para el poco tiempo que se ven y la dificultad que conlleva ser cinco aularios, caminaban muy unidos.

Cuando les devolví lo que habían ido comentando, les expresé lo siguiente: *cuando hemos visto actitudes que fortalecen todas han sido internas y cuando hemos visto actitudes que frenan la mayoría han sido dirigidas hacia las actitudes de las familias y hacia las culturas de*

las familias. Fuimos observando cómo ciertos desequilibrios salían a la luz y ellos les estaban dando su voz propia.

Aunque las sesiones se estaban desarrollando conjuntamente desde la teoría y la práctica, creí conveniente regresar a la teoría para remarcarla y que se pudiese encontrar el vínculo con todo lo que habíamos experimentado y lo que iba sucediendo dentro del claustro. Quica y Amalia comentaron acerca de la importancia que podía tener que los maestros fueran personas cercanas a la zona o que sintieran pertenencia en la zona, era una idea nueva que mostraba el entusiasmo por trabajar el vínculo al territorio y marcaba la necesidad de reconocer el contexto donde se trabaja.

Más adelante, se observó a través de la teoría y práctica cómo nuestras acciones repercuten en el sistema grupal, de ahí se planteó que cada quién observase y reflexionase acerca de si deseaba asistir al taller y en tal caso, observar si estaban también dispuestas a transformar su mirada para continuar. Debían ser conscientes y observar cómo desde la elección personal se podía apoyar a que el grupo avanzase en la dirección que se escogiera como grupo, por lo tanto, les presenté las tres opciones que había estado valorando:

- Dejar la formación con el claustro y continuar con el proceso de las familias
- Continuar con las personas que desearan realmente hacer el taller
- Continuar con todo el claustro si había una transformación en la actitud

Lucía añadió que el taller le estaba ayudando porque notaba cambios a nivel personal. Hizo hincapié acerca de la necesidad de un proyecto educativo de centro estable. Amalia y Manuel confirmaron que querían seguir estando.

Expuse que yo sabía a quién le gustaba y a quién no y ello estaba repercutiendo en las personas que sí deseaban asistir. Añadí que no entendía por qué seguían llegando si no les estaba gustando. Reconocí hasta el momento la asistencia de cada una de ellas, sin embargo, remarqué que para seguir avanzando se necesitaba que se posicionaran y decidieran si deseaban realmente seguir o no. Ahora ya no servía estar simplemente como observadores pasivos e interfiriendo en las dinámicas del grupo porque otras personas sí deseaban avanzar.

Paloma en ese instante se abrió al grupo diciendo que no sentía el taller y lo quería sentir. Afirmaba que había dinámicas que no le decían nada y luego en su casa o en la calle, comprendía el significado y podía transformar su mirada gracias a lo que se estaba viviendo en el taller. Marian afirmó, se encontraba en la misma situación. Paloma siguió comentando que quería seguir avanzando con el grupo y en el momento que viera que sus actitudes pudieran repercutir en el desarrollo de las sesiones se descolgaría porque no quería ser un impedimento. Mientras dijo el final de la frase, salieron lágrimas de sus ojos, detrás de una barrera aparente que se mostraba en su personalidad, se abrió por primera vez al grupo desde la sensibilidad, la sencillez y la humildad.

De manera general se acordó continuar con el taller y que aquellas personas que lo estaban realizando por hacer, que no lo hicieran si no lo sentían por respeto también al grupo.

La sesión finalizó con sus agradecimientos y su reconocimiento a la necesidad de una sesión de estas características donde habían podido verse reflejados y habían podido observar desde otra mirada aspectos comunicativos, participativos, de liderazgo, de compensación y de precedencia. Incluso comentaron que el claustro tenía una forma de funcionar en la que cuando realizaba formaciones esperaba las herramientas para aplicar al aula sin la necesidad de atravesar un proceso personal.

Tras el cierre de la sesión, Manuel, Carmen, Quica y Lucía se quedaron dialogando en la sala de al lado en relación al taller y a los puntos que ellos encontraban en común acerca de lo que les estaba aportando y de la conexión que ellos sí veían entre el taller y sus relaciones con el alumnado.

Después de la sesión pensé que quizás Nieves, Paloma, Marian, Elena y Rebeca decidirían abandonar la formación, pues no las percibía con decisión.

Al llegar a casa leí sus anotaciones acerca de lo que significaba la pedagogía sistémica y todos sus comentarios la describían desde diferentes puntos de vista, todos hacia la misma dirección.

Durante las siguientes semanas recibí diversos mensajes, Lucía, Josep y Manuel manifestaron su reafirmación en la asistencia al taller y comentaron que esa sesión había resultado ser muy necesaria por respeto al grupo ya que se sentían incómodos con la presencia de personas que no deseaban estar. Quica y Amalia también expresaron su deseo en seguir. Elena y Paloma estaban indecisas en cuanto a su participación en el taller, me comentaban que no sentían profundamente su asistencia, y de una u otra forma, me preguntaban si debían asistir o no. No me competía ofrecer dicha respuesta. Consideré que en la última sesión había sido muy explícita, apoyarles o darles alguna indicación acerca de cuál podría ser su decisión sería ocupar un lugar que a mí no me correspondía, mi función se centraba en confiar que en ellas estaba la respuesta a sus inquietudes y la encontrarían. La decisión debía ser tomada íntegramente por cada persona, pues de eso trataba la provocación del último día, de empujarlas para mover algunos cimientos y que así cada quién se posicionase, no solamente en cuanto al taller, sino en cuanto a sus compañeros, en cuanto a las familias y en cuanto al CRA.

g) Reconociendo a la otra persona

Para esta séptima sesión que tuvo lugar en Teresa el 8 de marzo de 2017 tenía previsto dar un paso más. Si habíamos estado trabajando con la mirada intergeneracional en relación al sistema familiar propio, hoy entraríamos a profundizar con la mirada hacia el sistema familiar de las demás.

Me sorprendí cuando de nuevo llegaron todas las participantes, pensé que algo sacaría cada persona cuando decidían asistir de nuevo.

En el compartir inicial Carmen añadió que venía porque sacaba algo positivo con su asistencia. Elena, como también había sacado alguna cosa positiva había decidido venir aunque no sabía en qué punto de la mirada estaba, algo le decía que siguiera llegando. Blanca comentó que al principio venía forzada porque prefería dedicar su tiempo a otras actividades personales, sin embargo, cuando venía se relajaba mucho, se encontraba muy bien y le costaba marcharse. Marian insistió en ver la pedagogía sistémica para trabajarlo en el aula en el día a día puesto que tenían dos casos difíciles con dos familias, a lo que volví a incidir, una vez más, como venía haciendo desde que presenté el curso, que el taller trataba de transformar nuestra mirada y nuestra actitud, y cómo a partir de ahí, se podían tomar ciertas decisiones. Rebeca no comprendía para qué servía realizar el trabajo con los antepasados, pero como quería seguir viendo lo que sucedía, seguía llegando. Nieves, a pesar de que fuera del taller comentaba que se quedaba ausente y se iba a otros pensamientos sin enterarse de nada durante el taller (hecho que correspondía con mis propias observaciones) comentó que aunque no entendía de qué trataba, quería seguir llegando. Manuel añadió lo siguiente:

“Yo sí tenía claro desde el principio cuál era mi posición. Creo que la comunicación está mejorando en general. El taller está haciendo que nos estemos planteando cosas que no nos estaríamos planteando. Y es eso, que tendemos siempre a querer la herramienta, pero nunca pasar por el proceso y esto es lo que te hace pasar por el proceso y verlo de otra manera, que si lo vemos desde fuera.”

Más adelante, compartieron sus murales, fue un momento muy emotivo cuando las personas se abrieron a compartir sus historias y a presentar a sus familias desde la humildad. Recordemos que algunas personas habían comentado que no entendían el taller. Sin embargo, cuando llegó el momento de compartir se observó la importancia que todas las personas le daban a la pertenencia a sus sistemas familiares. Todas habían utilizado imágenes o nombres de lugares que habían sido significativos en la historia de sus familias. Otras personas comentaron la cercanía y lealtad que sentían hacia ciertos miembros de sus familias. Otras, el dolor de la pérdida, otras, marcaron ciertas tradiciones y costumbres, otras añoraban sentir la pertenencia a un pueblo y otras, añoraban no haberse criado con sus abuelos ni poder conocer más allá en su historia. Lucía explicó que, para ella, la pertenencia era poder sentir el arraigo allí donde estuviese, sentir la fortaleza de sus raíces.

Fueron compartiendo de uno en uno bajo las atentas miradas del resto de los y las compañeras, creo que nunca antes el claustro había permanecido tan atento y sin interferir. Después del compartir de Blanca hubo un silencio, algunas tomaron pañuelos debido a las lágrimas. Les impactó su historia, sus ojos brillantes y rostros indicaban que

habían profundizado en su sistema, la estaban mirado con otros ojos. Había observado que en ocasiones algunas personas se dirigían a ella con doble sentido como si no se fuese a enterar, como si fuese una niña, ahora la miraban diferente, quizás ellas no lo percibían, desde mi mirada algo había cambiado.

Observé como varias personas del claustro deseaban entender y ponerle palabras, creían que no estaban entendiendo el significado del taller. Desde mi punto de vista, ya habían percibido la pedagogía sistémica, estaban reconociendo a sus familias, a sus lugares de pertenencia, a lo que les precedía, a sus historias familiares tal y como fluyeron. Se creó un clima de cuidado, de atención, se escucharon sin interrumpirse.

Carmen, Amalia, Manuel, Quica, afirmaron que la dinámica les había servido para cambiar su percepción.

Después de algunas dinámicas pasamos a realizar una representación en la que trabajaríamos un caso de una maestra, una niña y su madre. Observamos cómo se movía cada persona y qué iba sucediendo según se iban colocando por el espacio. Sin embargo, en lugar de seguir los movimientos que se iban efectuando para observar qué información podría llegar y extraer diferentes lecturas al respecto, justo las personas que no estaban decididas en el taller interrumpieron el proceso con preguntas. Deseaban saber más de lo que se observaba ¿Si se hubiera colocado la que hace de madre delante en lugar de detrás?, ¿y si se hubiera ido hacia la maestra en lugar de hacia la madre?...

La forma de interrumpir, de realizar las preguntas mostraba resistencias, se rompió parte del clima que se había creado. Se evadían de los ejemplos y no se pudo utilizar los movimientos para ver qué les sugería. Algunas comenzaron a hablar al mismo tiempo, a elevar la voz y dejaron de escucharse.

Decidí posicionarme y les expliqué que no se trataba de convencerles, que por ello estaba pidiendo que solo asistiesen quiénes deseaban deshacerse de juicios y estuviesen dispuestas a darle la vuelta a las situaciones para aprender a miraras diferente. No se trataba de forzar porque desde ese lugar el taller perdía el sentido.

Decían que querían transformar la mirada y no sabían cómo, en ese instante tampoco sabía cómo la podrían cambiar, solamente percibía que quizás no era momento de que la cambiasen y estaba bien así. Seguía observando a Marian, Paloma, Rebeca y Tonica en una posición de rechazo, rígida e inamovible hacia ciertas familias del alumnado. Remarcaban fallos de estas con voces fuertes y cierto enfado en sus ejemplos y reafirmando que los comentarios que pudieran hacer, como no los hacían delante del alumnado, a estos no les influía. Se seguían colocando en una posición de *"yo mejor que tú"*.

Paramos un momento y se dio el turno de palabra a Lucía que deseaba compartir el siguiente ejemplo y Marian le respondió. A través del diálogo se puede observar, por un lado, el posicionamiento de cada una, es decir, sus deseos de transformar o no la mirada de cada una. Por otro lado, se observa el orden de precedencia que ocupa cada una, es decir, Lucía lo veía desde el lugar como maestra. Marian, desde una posición maternalista y protectora se colocaba en el lugar de madre en lugar del de maestra:

Lucía: "Yo tuve un caso, un alumno hace muchos años no traía el almuerzo y a veces yo le decía: ¿quieres que te dé? Yo le daba de mi almuerzo, pero comprendí que inconscientemente el mensaje que le daba a la niña era: tu madre se olvida de ti. Así que opté por decírselo a la madre y que lo resolviera.

Marian: Yo sí que digo ¡Qué abandono! Porque es verdad, es un abandono. Pero yo no abro la boca, pero sí que pienso ¡qué abandono! Si yo lo dijera, pero no lo digo, ¿qué tipo de maestra es la que deja sin almorzar? Tenemos que actuar."

Algunas voces respondieron a Marian comentando que dependía de la mirada y del enfoque que le otorgaba cada quién al suceso.

Decidí ahondar de nuevo en la dinámica para observar los órdenes de precedencia en los que se basaba la pedagogía sistémica.

Amalia comentó que durante el proceso del taller su mirada había ido cambiando y lo había percibido en su relación con el alumnado y con sus familias, incidía en que su mirada se había transformado.

Quica comentó que entre maestros suele suceder a veces que si se ve a un padre que no se comporta como le gustaría al maestro, se tiende a ocupar su lugar.

Algunas personas decidieron quedarse más de las dos horas del taller dialogando, incluso 20 minutos más. Hacían comentarios respecto a las relaciones entre claustro y familia. Al acabar y marcharse casi todos, Lucía se acercó a mí. Este día salió del taller la última, cada día alargaba un poco más. Se quedó hablando conmigo acerca del taller y me compartió la necesidad de realizar este tipo de talleres en el claustro, ya que consideraba que era un claustro duro que se resistía a ciertos aspectos y en el que algunas personas respondían de una forma que contagiaban al resto. Ella tampoco entendía por qué había personas que tenían resistencias y seguían viniendo. Quica también se acercó y comentó que los egos de cada persona se veían, sin embargo, desde su punto de vista añadía que si deseaban llegar pensaba que algo se llevarían para sí.

De esta sesión me fui con sensación agridulce, pues seguía sin entender para qué asistían al taller las personas que se resistían e interferían la dinámica del grupo. Me resultaba agotador porque no se trataba de convencer, ni de forzar. Pensé que como en esta sesión

se había profundizado un poco más, algunas personas se darían cuenta de que no necesitaban forzar y quizás encontrarían su lugar de pertenencia.

h) Caminando hacia el lugar de fortaleza

Para esta octava sesión que se realizó en Bejís el 22 de marzo de 2017 Paloma me había comentado unos días antes que no asistiría. Nieves no me decía nada. Yo intuía que tampoco vendría. Justo antes de dar comienzo al taller, Nieves se acercó a decirme que no asistiría. Este movimiento fue fundamental, indicaba que cada quien se estaba colocando en su lugar de fortaleza, el lugar donde realmente cada quien deseaba estar.

Lucía aprovechó la cámara de video para hacer muecas y gestos sonrientes. Me llamó la atención cuando vi la grabación en casa. Me resulta un dato interesante a rescatar comparando su posición seria y tajante del primer día del taller, a ahora, donde se podía apreciar parte de su transformación.

Después de haber participado en las sesiones anteriores y haber compartido momentos íntimos, realizar estas dinámicas podría aportar mayor claridad en cuanto al impacto del taller. En ocasiones, llegar a un reconocimiento más profundo requiere tiempo y requiere de una retirada para que los hechos sucedan. No siempre, como veníamos viendo desde las primeras sesiones, se puede agradecer o reconocer a alguien y/o a su trabajo. Por ello, en este instante se podría detectar si el taller había podido mover algunas fichas para que los reconocimientos fueran más honestos, más reales y más cercanos.

En esta sesión que estaba enfocada al reconocimiento de las personas con las que trabajamos y al reconocimiento de responsabilidades se observaba al grupo más relajado, las personas que participaban lo hacían sin barreras, se abrieron al diálogo. Dejé de observar las resistencias, sino todo lo contrario. Incluso se observaba cómo Marian y Rebeca compartían desde el sentir, pues no lo habían hecho hasta ahora de una manera tan profunda y sin que estuviese acompañado de la risa, no tenían cómplices de bromas y miradas y se notaba su presencia.

Observé que se tomaron sus tiempos para pensar acerca de los reconocimientos, no desearon decir aquello que primero les pasaba por la mente. A excepción de Amalia y Manuel, el resto de personas escogió para valorar y reconocer a aquellas personas con las que no tenían tanta cercanía. Desde mi punto de vista este hecho significaba dar un paso más. Quizás lo sencillo hubiera sido valorar y reconocer a aquellas personas cercanas con las que les era fácil dialogar o con las que tenían mayor confianza. El reto que supuso para ellas pararse a valorar y reconocer a aquellas personas con las que no precisamente sentían cercanía me pareció un acto que demostraba que el taller les había penetrado de alguna manera. Teniendo en cuenta que la elección de personas para reconocer fue totalmente libre. En el caso de Amalia y Manuel sus reconocimientos mutuos fueron dedicados a la transformación de su mirada en beneficio del CRA. Este gesto señalaba que, aunque eran

personas más cercanas y compartían más diálogo, el reconocimiento personal podía evidenciar una transformación para el conjunto. Como me comentaron después, deseaban reconocer sus logros ante el grupo en beneficio de todos.

Conforme iban reconociendo aspectos de sí mismas y de las demás se volvía un ambiente de mayor confianza y apertura, se respiraba diferente, no había búsqueda de miradas cómplices, las risas que había era para compartirlas entre todos y no solamente para compartirlas entre unas pocas. En un momento dado observé a Marian, la veía diferente, entró a participar de manera más activa, no estaba observando o pendiente de lo que hacían las demás personas, ni estaba pendiente de que la mirasen a ella, lo mostraba con su cuerpo, con sus acciones. Ella decidió valorar a Lucía que era una de las maestras con las que en algún momento había tenido algún roce. Marian aprovechó para comentar que ella solo se fijaba de lo malo y propuso la elaboración de una caja donde se pudiesen dejar mensajes de reconocimiento por si a alguien le daba vergüenza decirlo. Creía que deberían realizarse más reconocimientos porque en el día a día al menos ella, sí prestaba mayor atención a lo que no le gusta de las demás. Este hecho demostraba una gran apertura sin máscaras delante del grupo.

En la siguiente ronda de regreso, las valoraciones fueron más profundas. Se dio lugar a la precedencia, incluyendo aspectos del pasado para agradecer a algunas personas por su manera de resolver ciertos conflictos, para algunas era la primera vez que lo escuchaban.

Sin embargo, en la actividad de reconocimiento y agradecimiento a la precedencia según la antigüedad, se observaba de nuevo la vergüenza en algunas personas. Se percibía tanto al hablar como al escuchar lo que les decían las compañeras, quizás porque en esta ocasión lo decían de cerca mirándose a los ojos, delante del resto de personas. Quizás todavía no estaban preparadas todas las personas para decirse abiertamente todo lo que valoraban de las demás o para agradecerse. Aun así, en esta sesión su forma de hablar y su expresión corporal mostraba un acercamiento a todas las personas que conformaban el grupo. En un momento dado se acordaron de Quica porque hoy no había podido llegar. La incluyeron con sus comentarios y enfatizaron que la sesión de hoy le habría gustado mucho.

Para el siguiente ejercicio salieron dos personas voluntarias: Carmen y Marian.

Carmen representaba a todos los maestros que habían pasado por el CRA y no habían gustado, lo representamos con la "A". Marian representaba a los que sí habían gustado, lo representamos con la "B". Comenzaron a moverse y el resto fue observando, pedí en determinados momentos que quienes observaban fuesen comentando aquello que les sugería sus desplazamientos y posiciones. A continuación, describo cómo se desarrollaron los movimientos.

Se miraron de frente

"B" dio la espalda a "A". "B" se alejó, se apoyó en un pilar y se dio la vuelta para mirar a "A" desde la distancia.

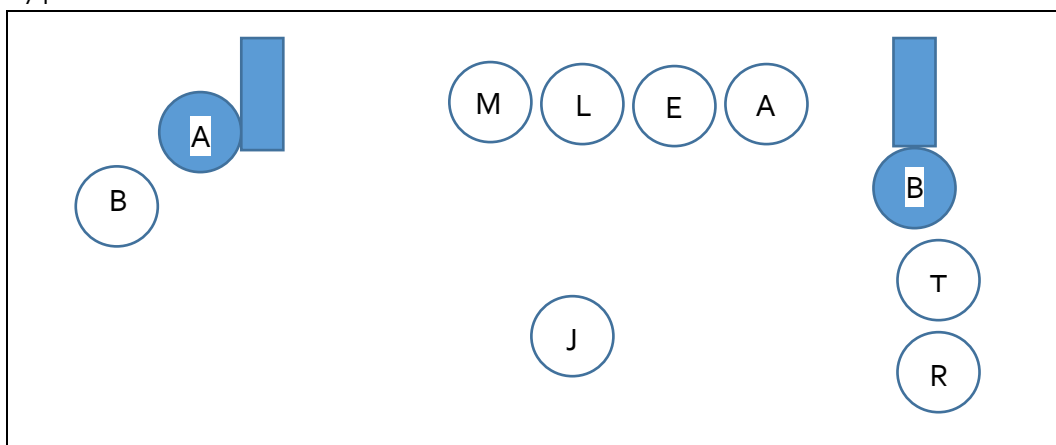
"A" también se alejó y se escondió tras un pilar, ni podía mirar a "A", ni ésta le alcanzaba a ver porque estaba escondida. Después, "A" se asoma y mira a "B" desde su barrera. Ambas se miran desde la lejanía.

Le pedí al resto de participantes que buscaran un lugar en esta escena y se colocasen donde creyeran que debían estar.

Me resultó curiosa la lectura de la siguiente imagen, debido a mis observaciones y otros comentarios, Blanca era una maestra a la que al resto le costaba trabajo entender. En alguna ocasión había surgido algún comentario de crítica hacia ella cuando se le había olvidado ejecutar alguna responsabilidad o no lo había hecho como el resto le había pedido. Lucía, Manuel y Josep escogieron posiciones más intermedias, coincidía con que son tres personas que intentaban mirar el otro lado y darle la vuelta a las situaciones de una manera que no machacase. Solían actuar de manera cuidadosa con su lenguaje y respeto hacia las demás.

En la siguiente figura (74) se observa cómo se colocaron al inicio, Carmen representaba a "A", Marian representaba a "B". Ambas representadas con el color azul, los rectángulos simbolizan los pilares en los que se apoyaron. El resto de iniciales de color blanco corresponden a los nombres de cada uno de los maestros que asistieron: Blanca, Manuel, Lucía, Elena, Amalia, Josep, Tónica y Rebeca. Es interesante observar cómo se fueron colocando lentamente.

Figura 74. Posicionamiento miembros del claustro



Fuente: elaboración propia

Blanca comenzó diciendo que no le gustaba que a la gente se le rechazase. Amalia y Marian afirmaron el malestar que causaron algunos maestros antiguos en el CRA. Para Tónica su experiencia con estas personas fue tan negativa que no podía acercarse. Manuel deseaba verlo de manera objetiva al no haberlo vivido. Josep añadió varias ideas, dijo que desde su

punto de vista no se tendría que rechazar totalmente a las personas, tampoco era un buen ejemplo para el alumnado y quizás era bueno tener los hechos presentes para aprender, pero no consideraba algo positivo tenerlos constantemente ahí para machacar.

La persona que representaba a "A" se sentía alejada, decía que le gustaría irse a donde estaban todos, y la presencia de Blanca a su lado le resultaba confortante. Cuando se fue a acercarse al grupo donde estaban todos, algo le frenó de repente, cambió su mirada y dejó de avanzar, se quedó cerca de Manuel. Rebeca comentó que quizás podía encontrar vacío del grupo y por ello no se acercaba. Tonica y Marian seguían alejadas, marcando su límite, comentando en voz baja que este no era un acercamiento real. Aun así, permanecían atentas mirando, no las observaba con las mismas resistencias que la sesión anterior, en esta ocasión era diferente, no hubo ese forcejeo de preguntas que creaban resistencias fuertes y forzaban los movimientos contagiando al resto de personas, parecía que en este día estaban dispuestas a mirar con otros ojos, sin evadirse de aquello que les podía causar rechazo. Algunas personas se fueron acercando a "A" para decirle lo que no les había gustado. A Amalia le costaba reconocer que en algunas ocasiones se había sentido mejor persona, o que podría haber hecho las cosas mejor que ella. Marian le impulsó recordándole que era cierto, que en más de una ocasión habían pensado que lo hacían mejor que esa persona. Tonica y Marian expresaron todas sus molestias. Blanca le comentó lo que no le gustó y finalmente le dijo que sentía también lo que le habían hecho. Algunos suspiraron en ese instante, otros sonrieron y otros comentaron que sin saber cómo notaban cómo se habían liberado de parte de la carga. Otros comentaron que "A" se había quedado triste.

Después, cargaron a "A" con objetos que simbolizaban aquellos desagradados y desajustes que había causado en el CRA, la observaron. Había personas que la cargaban con mucho, otras con poco. Se podía percibir el movimiento de diferentes emociones porque los cuerpos y rostros lo expresaban, transmitían nerviosismo, alguna risa, pero ninguna como las que habían salido en otros talleres. El ambiente era serio y al mismo tiempo relajado. Percibía que cada persona estaba posicionada donde deseaba. Rebeca, en un momento dado comentó que se sentía culpable de haberla cargado tanto entre todos, otras voces reconocieron que cargaron mucho. En ese momento, sin decir nada y por sí misma, Rebeca se acercó para recoger su parte de carga, otras personas sintieron hacer lo mismo al darse cuenta que quizás se habían excedido con las críticas. Rebeca comentó que se hizo lo que se tenía que hacer en ese momento, pero ya había pasado, no hacía falta machacar. Marian y Tonica dejaron sus cargas, no sentían quitarlas. "A" se acercó a Marian y a Tonica y les dijo: *"a mi ritmo y a mi tiempo yo me responsabilizo"*. Sin decir nada más, Tonica le miró y le nació retirarle su objeto diciendo que a ella le gustaría darle otra oportunidad. Marian dijo que no. Tonica expresó que finalmente pudo ver en "A" a todas las personas que no habían gustado en el CRA y desde ahí pudo conectar con una nueva oportunidad. Entonces comenzaron a recordar cosas buenas que también habían hecho estas personas, las

reconocían e iban añadiendo otras poco a poco. Finalmente, Marian, que decía que no veía nada bueno, recordó un favor que le hizo una de ellas con las que más conflicto había tenido. Blanca añadió a que el alumnado suyo sabía que todos iban en contra de él y quizás también ellos se sublevaron en el aula haciéndoselo más complejo. Rebeca afirmó y Tonica también comentó que durante el final de la dinámica se habían sentido mal de haberle machacado tanto en su momento.

Más adelante, se pasó al reconocimiento de las funciones de dirección y secretaría. Se quedaron en un círculo cercano, mirándose a los ojos, agradeciéndose. Marian se entregó a las actividades, en todas las sesiones anteriores había estado más alejada, con una barrera. En este día participó con cercanía a sus compañeros y de repente dijo que ya que estaban agradeciendo y reconociendo, quería agradecer al taller y a mí por recordarles y reforzarles lo bonito y hacerles hincapié con el reconocimiento. También se volvió hacia sus compañeros y se sinceró acerca del agradecimiento que sentía por cada uno y les reconoció por su labor tan compleja de permanecer en un CRA con 5 aularios. Después, tuvo unas palabras de agradecimiento para Quica que estaba enferma y la incluyó en el grupo con su voz.

Más adelante, pasaron a reconocer todas las funciones que desarrollaban en el CRA. Finalmente, antes de dar cierre al taller, siguieron añadiendo reconocimientos personales, se expandió un espacio-tiempo donde se contagiaron a comentar detalles de unos y otros. Manuel dijo que daba gracias al taller porque le había permitido mostrarse tal y como es y sentía al mismo tiempo una gran pena porque seguramente al curso siguiente ya no estaría en el CRA.

Esta sesión fue diferente, desde las posturas de sus cuerpos hasta el tono de sus voces, consideré que una vez las personas se posicionaron con determinación en el lugar en que creían que les correspondía, si era participando desde dentro, o si era posibilitando que el taller siguiera su curso, todo el posicionamiento posibilitó que al fin surgiera un clima con el que poder trabajar con las familias. Pues después de esta sesión, en la que vi transformaciones específicas en Tonica, Rebeca y Marian, consideré que ahora estaban preparadas para afrontar el siguiente paso: el taller conjunto con las familias.

Antes de relatar el proceso conjunto que se vivió entre el claustro y la familia, nos detendremos en describir qué sucedió en las sesiones individuales con las familias. Esto nos permitirá observar cómo el mismo taller llevó un curso muy diferente para cada uno de los dos grupos.

Después, como ya se desarrolló en un inicio, observaremos cómo se relacionan las categorías en los procesos de transformación.

8.2.2. LAS SESIONES CON FAMILIAS

i) Introducción a la historia ancestral

Fue compleja la coordinación para encontrar un día y una hora que coincidiera con aquellas que deseaban. Aun habiendo estipulado una fecha, debido a cuestiones personales, el primer día no asistieron todas las familias, faltaron Teresa y Claudia. A parte, una madre y un padre estaban indecisos en asistir, por lo que se desconocía si finalmente asistirían.

Empezamos esta sesión con las familias el 14 de diciembre de 2016 en Bejís. Cuando comenzaron a llegar las madres se fueron sentando y les pregunté si se conocían entre ellas. Algunas dijeron que no, otras se conocían de vista y desconocían sus nombres, otras sí sabían el nombre, pero apenas tenían relación. Las percibía un poco nerviosas, algo que me parecía entendible pues no sabían qué madres asistirían, y aunque sabían de qué trataría el taller, desconocían las dinámicas.

Decidí acoplarme a su ritmo y abrir un espacio para escucharles, más de lo que tenía previsto, dejando de lado mi presión por facilitar parte del contenido. Visto que no se conocían entre sí, me pareció oportuno dedicarle más tiempo a la cohesión grupal.

Se abrió un espacio para compartir, se enfocaron en algunas inquietudes relacionadas con sus hijos. Reconocieron ventajas de la escuela rural como la comunicación cercana y atención personalizada y valoraron las funciones del profesorado.

Poco a poco, fueron animando su diálogo y fueron añadiendo más inquietudes personales, observé que era necesario abrir ese espacio de escucha porque deseaban compartir en conjunto. Consideré que era parte imprescindible del taller abrir un espacio para que ellas lo tomaran libremente. Finalmente les permitiría identificarse entre sí y eso también formaba parte del sentimiento de pertenencia al grupo. No solamente se trataba de trabajar con el contenido teórico y las dinámicas que tenía pensadas. Se trataba también de que las familias tomaran este espacio como algo propio y cómo yo podría ir acomodando el taller a sus ritmos y tiempos desde la compensación.

La primera respiración que hicimos estaba dedicada hacia sí mismas, hacia las raíces, culturas y costumbres que habitaban en cada una de ellas... Si después del diálogo anterior sus cuerpos se habían destensado en la medida en la que hablaban, ahora éstos habían cambiado, estaban más calmados.

Desde mi percepción estuvieron muy presentes y entregadas a la dinámica, mirando hacia adentro, concentradas. Comenzaron a aflorar emociones que se manifestaron a través de sus rostros, lágrimas, postura corporal y se abrieron al grupo a compartir de una manera íntima y cercana acerca de sus orígenes. Había silencio, un ambiente armonioso, se respetaron los turnos de palabra y había una escucha profunda por el resto de compañeras.

Para la siguiente dinámica, como se requería de contacto físico, se pidió que cada quién expresase cómo se podría sentir más cómoda. Diana comentó que no le gustaba el contacto físico, ni el cariño porque se consideraba arisca, manifestó que no le gustaban los abrazos. A Mónica no le nacía dar abrazos, pero no le molestaba recibir. Se tuvo en cuenta sus peticiones, así que la dinámica fue voluntaria, entre ellas se fueron animando cuando comenzaron a decir que era muy bonito recibir las palabras y las caricias de las compañeras. Incluso aquellas que se reservaron en participar, se entregaron con cariño a la dinámica y expresaron su cuidado cuando la realizaron las demás.

Como había sido complejo establecer el primer día de taller con las familias debido al horario laboral y de extraescolares, dedicamos un tiempo al final de la sesión para calendarizar el resto de sesiones. María lo agradeció porque sabiéndolo con anterioridad ella podría cambiar turnos en el trabajo, gesto que me indicaba motivación. De igual modo, al comentar que una opción podría ser rodar por los pueblos, me comentaron que les parecía estupendo, en este caso se quedaría entre Barracas, Bejís y Teresa, que eran los pueblos con participación de familias. Las chicas de Barracas acordaron que podrían pedir las llaves al Ayuntamiento del local del jubilado. Este dato nos indica la facilidad de utilizar espacios públicos en los pueblos pequeños, tanto los ayuntamientos como otras asociaciones, mostraron disponibilidad en ceder los espacios que necesitamos.

j) Conectando con el cuidado individual y grupal Buscando conexiones entre sistemas

Esta segunda sesión se realizó el 11 de enero de 2017 en Barracas. Beatriz, Bárbara y María llegaron las primeras, se saludaron con confianza. Beatriz comentó que su marido le había apresurado porque llegaba tarde al taller, lo que también va marcando y dejando huella del papel fundamental que realizan los hombres cuando se quedan a cargo de los hijos desde casa. Por lo tanto, no solamente es necesario prestar atención a la participación de las mujeres que son las que asisten a las sesiones, sino de la forma de participar que adquieren los hombres para que sus mujeres puedan asistir, es necesario visibilizar este reconocimiento.

Bárbara se movía con soltura en el espacio, buscaba braseros para calentar, entró adentro para buscar más, me transmitía confianza por su parte en la manera de cómo utilizaba el espacio y cómo lo sentía como propio. Me resultaba enriquecedor que el ayuntamiento prestase sus espacios de una manera tan sencilla, sin la necesidad de rellenar formularios con sus vecinos, y a su vez, cómo sentían el espacio público del pueblo como propio y lo cuidaban. Observar estos gestos me daba pie a relacionarlo con el sentimiento de pertenencia hacia el territorio.

Después llegaron Mónica y Diana, como venían del mismo pueblo, decidieron llegar juntas, lo que iba demostrando el gesto inclusivo y coordinación que surgía entre ellas para participar conjuntamente. Conforme llegaban, se abrazan, se saludaban con apertura, con

confianza. Claudia llegó con una libreta, aunque yo no había dicho que trajesen material porque tenía pensado entregarles la libreta, ella venía con intención de rescatar información. Estos detalles parecían que demostraban parte de la motivación que pudieran tener.

Volvieron a recordar sus nombres y de los municipios a los que pertenecía cada una, como no se conocían todas se les había olvidado algún nombre.

Después de la primera dinámica compartieron sus ganas y entusiasmo por reunirse. Además, según ellas, el taller les empujaba a tener un momento para sí mismas, de normal no solían buscar momentos de soledad y calma. Beatriz añadió que la vez pasada llegó a su casa más calmada y sus hijos y marido percibieron que estaba diferente.

Les resultó muy curioso pensar en las culturas y generaciones pasadas, algunas no se habían detenido a pensar en todo aquello que antecedió. Otras, comentaron que ya les había impactado la vez pasada y sentían orgullo. En general les gustaba saber que eran parte de una cadena mayor. Por ello, recrearse en el sentimiento de pertenencia desde esa mirada, servía de motivación para investigar sobre sus raíces. Comentaron que estas dinámicas podrían servir para poder ver de otra forma a quién tenían al lado.

Esta observación me resultó curiosa ya que estaba explicando el mismo contenido para familias y para el claustro y se podía apreciar la diferencia entre ambos grupos. Mientras el grupo de las familias deseaba transformar la mirada tanto hacia sí mismas, como hacia su entorno para la mejora de la convivencia, en el claustro, el afán por recibir herramientas para aplicar al aula alejaba a algunas maestras de la idea de percibir la transformación de su mirada hacia las demás (compañeras, alumnado y familias).

Seguimos con las dinámicas, Claudia lloró en diferentes momentos, su padre había fallecido hacía dos semanas, el grupo la acogió con cuidado y atención, acariciándole, abrazándole, escuchándole y guardando silencio.

Percibía que este grupo estaba entregado, deseaban transformar sus miradas y esa motivación colmaba las sesiones de fluidez.

Cerramos el taller formando un círculo en el que nos dimos las manos. Diana, que en la sesión anterior mostró su rechazo con el contacto físico propuso despedirnos con un achuchón. Esta iniciativa produjo algunas risas en algunas compañeras. Tras haber hecho en la sesión anterior mucho hincapié en que era muy arisca y no le gustaban los abrazos, hoy algo había transformado. Nos acercamos hacia el centro y nos quedamos unos instantes en ese abrazo conjunto.

Después, el círculo no se terminaba de soltar, se quedaron dialogando, expresando sus diferentes situaciones. Compartieron que el llanto, aunque lo veían como algo malo, les

estaba ayudando a desahogar lo que hacía años guardaban para sí mismas tras las máscaras de ser fuertes ante sus hijos, maridos y sus propios padres.

Al finalizar, mientras yo iba recogiendo el material, las madres de Barracas comenzaron a colocar las sillas como normalmente solían estar. Después, otras madres también se unieron. Me dio sensación de tribu, parecía que estaban acostumbradas a la organización conjunta, a la cooperación. Cuando el claustro finalizaba, eran dos o tres personas las que algún día se quedaron a colaborar con las sillas o demás disposición de mobiliario.

k) Buscando conexiones entre sistemas

La tercera sesión con el grupo de familias se realizó en Teresa el 1 de febrero de 2017. Hablaban acerca de cómo sus maridos se habían organizado para llevar a algunos hijos a las extraescolares. Comentaban que como no se implican, con la excusa del taller estaban asistiendo al fútbol y a otras audiciones musicales de los niños. Comenzaron a proponer traer merienda otros días y quedar antes de empezar el taller para tomar un café en el bar y hablar. Yo observaba que se iban creando unos lazos de cercanía y confianza entre ellas.

Compartieron que se habían sentido muy cuidadas durante la semana por los mensajes de cuidado de sus compañeras. Claudia comentó que se sintió cuidada por más de una persona, se agradecieron. Comentaban que les dio mucha ilusión y fue bonito realizar la dinámica del cuidado porque de normal, en el día a día, no se enviaban abrazos o besos solamente para indicar que se habían acordado de una misma.

Durante algunas dinámicas que vimos después, surgieron pensamientos como: *"yo no sé nada, yo poco puedo aportar"*. Conforme fue avanzando la sesión fueron escribiendo, se fueron dando cuenta que sí sabían mucho y tenían mucha información, aunque desconocían otra. Fueron recordando anécdotas de cuando eran jóvenes, historias que les habían contado, fue un momento de recordar en conjunto, de reconocer la historia que les une, fueron tejiendo la historia de sus pueblos, seguían entregadas a la dinámica y animadas por descubrir aspectos nuevos de sus territorios.

Entró la persona que limpia en el aula de Teresa, nos saludó a todas, comentó que por horario no se pudo acoplar, de lo contrario hubiera participado, se respiraba cercanía con algunas de ellas, pues se conocían por otros motivos.

Mientras realizamos la dinámica de recordar personas que pertenecían al CRA, Teresa y Bárbara se dieron la vuelta para preguntar a Claudia si sabía cómo se llamaba la maestra de religión, la psicóloga y la de apoyo. Esto es un reflejo de la poca relación que tenían algunos docentes con las familias. Por un lado, no coincidían en horarios y por lo tanto, no se veían. Por otro, funciones como la de pedagogía terapéutica quedaba al margen del reconocimiento, se conocía como figura de apoyo como ya había surgido en algún momento a través de las voces de los maestros. De Torás solamente reconocían el nombre

de una niña, desconocían los nombres del resto de alumnado y de la tutora. De Bejís solamente nombraron a dos maestras (coincidían ser las que más años llevaban en la escuela) y aquel alumnado que coincidía con sus hijos en extraescolares. De Teresa comentaron que solamente conocían a la chica de la limpieza que acababa de llegar, fue una de las madres de este pueblo quién añadió los nombres del alumnado y maestra.

Se centraron en dar lugar de pertenencia al claustro, alumnado y personal de limpieza, sin embargo, cuando les pregunté de quiénes se habían olvidado, les sorprendió haberse olvidado a sí mismas. Una madre dijo: *"fíjate, como hablábamos de colegio, no nos hemos sentido integradas, ni abuelos, ni abuelas"*.

Se preguntaron entre ellas si en el resto de aulas había comedor, pues lo desconocían, lo que nos da a entender la mirada desconectada que cada quién tiene del resto de aulas.

Después se compartió en gran grupo todo aquello que habían ido construyendo de manera individual y por parejas. Teresa comentó que se había llegado a sentir angustiada de observar lo poco que conocía del territorio y planteó que se debería de conocer más sobre los pueblos donde cada quién vive. El resto de madres se unió al comentario afirmando que les faltaba mucha información. Sin embargo, dialogando entre todas la fueron recordando y entretejiendo.

En la siguiente actividad se repartieron unos papeles y los guardaron en los bolsillos, en cada uno estaba escrito el nombre de uno de los pueblos. Se situaron a ciegas en el lugar donde deseaban en relación a una silla que simbolizaba el CRA, una de ellas se situó más lejos de la silla, cuando leyó su papel ponía: Torás, al preguntarles, comentaron que la información que les llegaba era que justamente a las familias de Torás no las conocían, era el aula del que menos información tenían. Finalmente, la persona que simbolizaba Torás decidió acercarse para estar más próxima al CRA y comentaron acerca de la importancia de no solo mirar al CRA, sino también de mirarse entre los pueblos.

Se despidieron y recordaron llevar la merienda, María dijo que la aportaría ella el próximo día ya que estaríamos en su pueblo y corresponde con días de fiesta patronal.

En esta sesión nos pasamos de la hora, pero todavía se quedaron en círculo hablando. Mientras yo fui recogiendo parte del material, ellas estaban sentadas, seguían cómodas contando más aspectos sobre los pueblos. Cuando terminamos, sin decirse nada entre ellas, todas se pusieron también a recoger, incluso recogieron las bolsas de basura y barrieron porque así la chica de la limpieza ya no tendría que venir tan tarde a limpiar esta aula donde habíamos estado. Me pareció un gesto bonito por su parte, era una forma de tener consideración y reconocimiento hacia la limpieza. En otros contextos, algo así no se suele realizar, esta vez es Mónica la que conoce más el aula y se percibe su confianza

con el espacio, sabe dónde está la escoba, el recogedor... entre todas y de manera autónoma queda todo recogido en un momento.

l) Primeros movimientos

La cuarta sesión tuvo lugar en Bejís el día 8 de febrero de 2017. Nos sentamos mientras hablaban de sus hijos y de sus familias. Diana comentaba que la forma en la que iniciábamos el taller le ayudaba mucho porque se consideraba muy nerviosa. Las demás comentaron que habían practicado la respiración algunos días en sus casas. Incluso a alguna de ellas le había imitado su hija.

María comenzó a abrir un espacio de diálogo y hablaba de la importancia del agradecimiento y cómo desde el primer día que hicimos esa dinámica verbalizaba en su casa la palabra gracias. Diana comentó que ella también había expresado más el agradecimiento de manera verbal y hasta su madre le decía que qué le pasaba porque estaba esas semanas muy pesada con dar las gracias.

El grupo de madres había decidido poner en práctica ciertas dinámicas con sus familias fuera del taller. Sin embargo, que el claustro realizase algunas dinámicas en su día a día fue un proceso más lento o si lo hacían, no lo compartían en el taller. Estos hechos me llevaban a interpretar que el claustro no pretendía implicarse familiarmente, sino únicamente en el aspecto laboral. Por el contrario, las familias sí deseaban implicarse con todo su sistema familiar. Las familias se entregaban con disponibilidad y apertura a las dinámicas de reconocimiento, agradecimiento y de visualizar la fortaleza y si en algún momento aparecían las risas, conectaban más profundamente con las emociones, lo que me dio pie a añadir más dinámicas con ellas.

Diana se fue animando a realizar las actividades de contacto físico e incluso en alguna ocasión ella misma decía que se sentía besucona y cariñosa. Sin que fuese una indicación en muchas ocasiones ellas mismas buscaban los abrazos y las caricias.

Comentaron algunos aspectos personales de sus vidas y de sus momentos vitales, éstos quedarán guardados en nuestros corazones fuera de este trabajo de investigación.

En el momento de compartir coincidieron en que se habían dado cuenta de ciertos detalles que se estaban comentando en las sesiones. Anteriormente no eran tan conscientes de agradecer todo lo que tenían a su alrededor y mucho menos, detenerse a enviar pensamientos de agradecimiento hacia sus ancestros. Claudia expresó que le gustaría trabajar lo de los antepasados con su familia, a Beatriz le gustaría enfocarse más en la relajación, a Diana recordar costumbres de antaño. Siguieron hablando y María recordó los árboles genealógicos que elaboró el alumnado el curso anterior, comentó que estaban colgados pero ya los habían quitado. Claudia dijo que entró el otro día al aulario donde van sus hijos y comentó que al ver la foto de su padre tuvo que salir corriendo. Al parecer, el

año anterior fue una dinámica aislada, ahora comenzaban a enlazar su significado y añadieron propuestas para trabajar con sus hijos lo que estábamos viendo en el taller. Beatriz comentó que se había motivado mucho en realizar estas dinámicas y estaba hablando mucho con su padre para recordar historias y encontrar fotografías. Una de ellas comentó que con su suegra había cierta distancia, sin embargo, añadió que empezaba a darse cuenta de la importancia de rescatar recuerdos y dedicar tiempos conjuntos para que sus hijos también construyeran recuerdos e historias con los abuelos.

Comenzó a surgir la idea de que les gustaría que sus maridos hicieran algunas de estas dinámicas. Al mismo tiempo se bromeaba y emergían sonrisas cuando imaginaban sus rostros y actitudes que tendrían en un taller de este tipo. Comentaban que en ocasiones algunos de ellos se habían reído cuando en casa ellas se habían puesto a respirar.

En esta sesión, donde comenzábamos a centrarnos en la mirada intergeneracional surgieron temas más personales en relación a los hijos y a situaciones que se vivían en casa. Una de las mamás comentó que habían cambiado a la psicóloga del CRA por baja de maternidad e hizo hincapié en lo cansada que estaba que cambiasen tanto a esta persona porque empezaba a cansarse de contar su vida a las diferentes psicólogas que asistían al CRA. Este dato de nuevo visibiliza una de las complejidades que surgen debido a la atención recibida por el Servicio Psicopedagógico Escolar.

En determinados momentos surgían temas que implicaban a todos los aularios, como las cuestiones relacionadas con el peligro de cierre de aularios. Se mencionó el caso del aulario de El Toro con falta de alumnado, una madre de Bejís desconocía esta situación. Añadió que la persona que asistía de representante al Consejo Escolar en aquel entonces, no les hacía llegar los temas ya que desde su visión lo que allí se trataba era privado. El resto de madres aludió a que las madres representantes de sus pueblos (en este caso estaban presentes de Barracas y de Teresa) sí les reunían o les enviaban un escrito para compartir los temas que se revisaban en los Consejos Escolares. Todo ello mostraba, una vez más, la desconexión y falta de comunicación que a veces se detectaba en el CRA.

Se terminó la sesión compartiendo la merienda que había traído María. Bárbara comentó que para la siguiente sesión ella llevaría chocolate caliente.

Durante esos días, observé cómo Beatriz cambió su icono personal de whatsapp por uno que decía: Cambia tus hojas pero nunca pierdas tus raíces. Mónica lo vio y lo utilizó para el grupo que teníamos entre las madres y yo. El cual, a día de hoy continúa existiendo tal y como se hizo. Observaba cómo en pequeños detalles manifestaban que estaban profundizando poco a poco en sus orígenes y los estaban dignificando.

m) Historia familiar

Comenzamos la quinta sesión el día 22 de febrero de 2017 en Barracas. Las familias compartieron sus fotografías con entusiasmo, habían conseguido fotografías antiguas de los pueblos, de sus familias y compartieron que ya buscándolas y recordando empezó el proceso emocional. Se dieron cuenta de cómo la figura de abuelos o incluso bisabuelos para quién los conoció fue muy importante en sus vidas, recordaron momentos. Beatriz trajo un mantón de su abuela y compartió lo que significaba para ella.

Claudia, estuvo durante una primera dinámica un poco más seria, recordemos que su padre había fallecido hacía muy poco. En un momento comenzó a hablar y a explicar anécdotas de su familia, por lo que yo observaba que el taller, aunque en determinados momentos le movía emociones, al mismo tiempo las estaba trabajando. Estaba dando lugar al duelo y se estaba entregando en la participación.

Cuando se colocaron los nombres de los familiares es cuando algunas de ellas se dieron cuenta que les faltaban personas que no conocían. Me resultó curiosa su motivación por tener todos los nombres de sus bisabuelos y abuelos bien colocados en sus lugares de pertenencia. Hubo un momento en que cada una llamó a su madre o padre para preguntarles por ciertos nombres que desconocían y así se aseguraron que habían colocado sus hojas en el lugar adecuado. Se movían con risas, nervios, estaban muy motivadas en colocar a sus antepasados, una de ellas averiguó en la llamada de dónde le venía el lazo familiar con otra de las participantes.

Más adelante, con los ojos cerrados visualizaron sus fortalezas y se observaron sonrisas y lágrimas. En la siguiente dinámica una de ellas recordó prepara pañuelos, entre risas, entre risas se los repartieron. Sabían que podría ser una dinámica removedora de emociones. Desde mi posición las veía con sus fortalezas, con sus familias detrás, con sus historias pasadas, con su memoria. Aun con lágrimas las veía plantadas firmes. Después disfrutaron la dinámica del mural, algunas comentaron que les daba lástima no haber podido traer más fotografías. Claudia decidió no utilizarlas y elaborarlo todo manualmente, aunque al principio estuvo paralizada sin saber cómo hacerlo fue dando paso a su creatividad. Aun así, Claudia iba estando mucho más fortalecida desde la primera sesión. Al principio se derrumbaba, como si ocupara su papel de niña, poco a poco observaba sus emociones y aunque en algunos momentos llorase, la percibía desde su lugar de adulta.

Ya que estaban cómodas realizando el mural, decidieron tomar el chocolate que había traído Bárbara mientras lo terminaban.

n) Abriendo caminos

La sexta sesión se realizó en Teresa el 8 de marzo de 2017. Al inicio de la sesión organizamos las fechas para las siguientes. María nos comentó que había tomado vacaciones porque sus padres se iban de viaje y ella tenía que estar con sus hijos. La manera

de contarlo al grupo no fue desde la queja, sino todo lo contrario, desde un sentimiento de gratitud hacia sus padres por la ayuda prestada. Otras madres agradecieron también la figura de los abuelos, por apoyar en la crianza de los hijos mientras ellos iban a trabajar. Surgió espontáneamente de ellas, hicieron hincapié en el reconocimiento y agradecimiento y siguieron contando anécdotas que les habían contados sus padres. Mónica puntualizó que estaba disfrutando mucho el taller porque si no fuera por él no se hubiera parado a pensar en muchas historias de sus familias. Las demás chicas también afirmaron lo mismo, estaban contentas de cómo al preguntar a sus padres o abuelos, habían descubierto anécdotas que desconocían por completo. Mencionaron historias de la guerra civil y de cómo algunas personas tuvieron que luchar en el bando que les tocara (aunque no había sido el suyo que hubieran deseado) para poder sobrevivir.

Al compartir los murales que se realizaron en la sesión anterior observaron las similitudes existentes entre sus diversos sistemas, también se sorprendieron al descubrir otras historias pasadas de sus compañeras. Teresa comentó que había mostrado su trabajo de investigación familiar a sus hijos, estaba indagando incluso en la familia de su marido para que sus hijos tuviesen los recuerdos e historias de las dos familias. Bárbara decía que había tenido este tiempo su mural familiar a la vista y le había dado mucha ilusión contemplarlo, ahora quería añadirle los nombres para que sus hijos tuviesen su historia. Mónica y María comentaron que asistir a las sesiones les había transformado para comprender parte de su historia y también la de otras personas. Se habían dado cuenta que en conversaciones con otras personas donde habitualmente surgían juicios emitidos hacia las demás, habían podido ampliar su mirada y sentir empatía o simplemente desconocimiento. Estaban descubriendo que lo que veíamos en el taller les estaba permitiendo mantenerse ajenas a ciertos diálogos o realizar comentarios entre amigas, las cuales se quedaban sorprendidas ante frases como: *"bueno, pero es que nosotras no sabemos su historia, no sabemos en esa situación qué habríamos hecho"*.

Diálogo tras diálogo fueron comentando lo que el taller les estaba influyendo. Añadieron que ahora, cuando recibían la revista trimestral del CRA preguntaban a sus hijos por nombres de otros niños. Según ellas tenían curiosidad por saber quiénes eran los hijos de sus compañeras de taller. También directamente en alguna convivencia se acercaban a alguna niña para preguntarle y cómo se llama tu mamá. Todo ello visibilizaba el interés de estas madres por mantener un vínculo más cercano con las otras madres del taller. Mónica afirmaba que en ningún momento antes había mostrado interés por saber quiénes eran otros niños y ahora al preguntarle a su hija, incluso ésta se sorprendía de que ella preguntase por otros niños.

Teresa comentó que algunos niños de Barracas tenían el juego de que Bejís era una palabrota y ahora decían que bebían agua de Bijís. Para las madres era un juego y cosas de niños, desconocían el impacto que esto podía estar teniendo entre el alumnado.

Coincidían en el interés que mostraban algunos de sus hijos por asistir al taller. Ellas les explicaban en casa qué hacían en el taller y qué estaban trabajando. La hija de María, de Claudia y de Bárbara les habían pedido asistir al taller con ellas. Teresa comentaba que a sus hijos les gustaba que ella viniese al taller en la escuela con otras madres.

María contó que este día su hijo le había recordado que tenía clase de pilates y ésta le explicaba que también tenía taller con Aurora y con otras mamás. Su hijo quería saber qué era más importante para ella, María le explicó que cuando le coincidía el horario prefería asistir al taller.

El taller siguió su curso y en un momento dado surgió la opción de realizar una sesión conjunta con sus familias. Ya en alguna ocasión habían estado comentando que les gustaría hacer alguna actividad con sus maridos y hoy comentaban que algunos hijos estaban deseando asistir con ellas.

Algunas comentaron que sus maridos no tendrían problemas en venir, sino todo lo contrario. Otras como Claudia dijeron entre risas que les dirían a sus maridos que sería obligada la asistencia, de lo contrario no vendrían. Me decían que igual con ellos saldría yo escaldada. Teresa añadió a que si su madre o personas de su entorno vivieran una experiencia así sería muy buena para ellos.

Claudia comentó al inicio de la sesión que hoy tendría que irse a las siete en punto. Ello significaba salir media hora antes de que el taller finalizase. Cuando se hicieron las siete miró su reloj y dijo que se tenía que ir pero que apuraría diez minutos más para ver un poco más la siguiente dinámica del taller. Las dinámicas continuaron, estaban destinadas al posicionamiento en la familia, se trabajó la compensación y la precedencia y, elaboraron unas cartas personales hacia sus padres. Claudia seguía allí pasados unos minutos y añadió que a ella le gustaría hacer algunas dinámicas con su marido porque en ocasiones sus hijos no lo respetaban, incluso en ocasiones ellos mismos decían a su padre: "*¡Calla, lo que diga la mamá!*" Entre risas comentaban que, por otro lado, a los maridos les venía bien hacerse cómodos y que ellas se encargasen de la educación de los hijos, llegándose a convertir el marido, en ocasiones, en un hijo más.

Le recordaron a Claudia que eran las siete y veinte, pero esta dijo: "*¡Ay! ¡Es que estoy tan a gusto!*" Se quedó un tiempo más y se marchó un poco antes de cerrar con el grupo. Estaban dialogando acerca de las dificultades que encontraban con sus parejas en cuanto a la educación de sus hijos y acordaron preguntar a los maridos si deseaban hacer el taller. Algunas, con bromas, volvieron a repetir que les dirían que sería obligada la asistencia para que a ellas les dieran el título del taller. Comenzaron a sugerir que fuera un fin de semana y así después se podrían ir de cena todas juntas.

La hora se había pasado, pero nos quedamos hablando. Las madres compartieron, una vez más, que esta mirada les había transformado y que, aunque fueran ocho familias las que

habían participado seguro que algo podrían transmitir al resto, aunque fuera mínimo algo podría llegar. María apuntó que en muchas ocasiones se tiene miedo a lo desconocido y que otras familias le estaban preguntando sobre el taller y a algunas les había picado el gusanillo. Comentaron que les había ayudado a conocerse más a sí mismas.

Vino la chica de la limpieza pensando que ya habríamos terminado, y es que nos habíamos quedado hablando más del tiempo previsto. Nos sirvió de empuje para dar cierre y despedirnos.

o) Reconociendo a la otra persona

Comenzamos la séptima sesión el 5 de abril de 2017 en Bejís hablando acerca de la quedada conjunta con las parejas e hijos. Beatriz comunicó que su pareja se amoldaría al resto, ese día se lo pediría libre para estar con el grupo. Fuera la opción que fuese les gustaba la idea de que se organizase una comida o merienda todas juntas. Beatriz comentaba que solo de imaginarse a unos cuantos hombres de Barracas haciendo una actividad de este tipo le entraba la risa porque no se los imaginaba, ni sabía cómo iban a reaccionar.

En esta sesión nos centramos en las valoraciones, reconocimientos y agradecimientos entre el grupo. Surgieron algunos temas personales íntimos que como en otras sesiones, se quedarán guardados en nuestros corazones. Para Diana, Bárbara y Beatriz esta dinámica les dio cierta vergüenza al mismo tiempo que les gustó sentir las valoraciones de las voces de sus compañeras.

Beatriz expresó que le daba pena dejar el taller, esta sesión era la última a solas, el resto ya sería con toda la familia y con los maestros. Cuando cerramos el taller volvieron a insistir en que la quedada con las familias fuera un día de fin de semana para comer y aprovechar más tiempo juntas.

p) Caminando hacia el lugar de fortaleza

Finalmente se acordó el 17 de abril de 2017 para pasarlo con las familias en Barracas, el pronóstico del tiempo era de lluvia, así que realizamos las dinámicas en el salón que habían reservado en Barracas.

Algunos de los padres cambiaron turnos de trabajo o incluso pidieron día de fiesta para poder asistir al taller junto a sus familias. Mientras los padres y madres se fueron al bar, yo me quedé primero con sus hijas e hijos haciendo unas dinámicas conjuntas. Una familia a la que al niño le dio una reacción alérgica y tuvieron que ir al médico, asistió un poco más tarde, llegaron a la hora de la comida. Entre ellos no se conocían, sobre todo en los casos de los padres de diferentes pueblos. Asistieron todas las familias, lo que hace destacar, que el primer intento de quedada conjunta se pudo llevar a cabo.

Durante los juegos con el grupo de niños y niñas observé que en esta ocasión estuvieron diciendo el nombre de Bejís normalmente, sin burla. Cuando nos enfocamos en las dinámicas de reconocimiento y agradecimiento hacia sus familias detecté que a algunos les daba vergüenza. Sin embargo, poco a poco fueron añadiendo más valoraciones. Comentaron que todo eso no se lo habían dicho a sus madres porque les daba vergüenza.

Elaboraron propuestas destinadas a sus familias y escuela como por ejemplo: hacer comidas conjuntas, fiesta del pijama, que los padres entrasen a sus clases o que viviesen los profesores en los pueblos.

Más adelante, llegaron otros compañeros de escuela más mayores a tocarles por la ventana. Hubo un momento en que los niños de Barracas pidieron que cerrase las persianas para que sus otros compañeros no viesen lo que estaban haciendo, incluso se cambiaron de lugar. Desde mi perspectiva querían evitar burlas de los otros compañeros que estaban afuera. Lo que puede mostrar la rudeza del terreno y cómo algunas actividades pueden servir de motivo de burla por otros compañeros quizás también reflejo de un carácter adulto aprendido.

Cuando compartieron actitudes y valoraciones hacia los hermanos también les dio vergüenza leerlo. Sin embargo, aunque lo leyeron con risas y como en tono de burla, los mensajes escritos hacia los hermanos decían: *"te quiero, me gustan tus gafas, valoro que me ayudes, que eres bueno, que es muy divertido, que me quiere, que comparte, que es juguetona, te amo, que es guapa"*.

Podía hacerme una idea de la dificultad de esta sesión con los hombres. Había pensado muchas formas diferentes de enfocar el taller. Como perteneciente al Alto Palancia y conocedora del carácter que se va forjando en estas tierras también había pasado muchos días de nervios valorando cómo lo iba a presentar. Aparte, las mujeres me habían advertido de la dificultad de trabajar con ellos dichos aspectos. Era consciente del reto que me suponía esta sesión conociendo parte del estilo de sus bromas, de quizás no tomarse desde la seriedad ciertas cuestiones que yo manejaba en el taller. Era todo inesperado, desconocía completamente por dónde podría surgir.

Ya desde un inicio las madres y padres agradecieron el poderse ir todos juntos al bar mientras yo estaba realizando las actividades con sus hijos. Llegó el momento de la comida, preparamos entre todos las mesas largas y pusimos toda la comida que habíamos traído para compartir.

Durante la comida yo seguía pensando cómo introducir el taller porque los hombres estaban sentados todos juntos haciendo bromas. Yo me había sentado junto a las mujeres. A veces los padres mencionaban al taller de vez en cuando y yo me preguntaba qué estarían pensando. Pensaba que quizás estaban buscando la evasión a su posible nerviosismo mediante la risa porque desconocían por completo lo que íbamos a hacer.

Cuando terminamos de comer, durante el café, aproveché para acercarme a hablar con los hombres ya que no tenía confianza con ellos, solamente conocía a quiénes había hecho las entrevistas. Habían traído botellas de licores, acercándome a por un vaso de mistela fue como inicié conversación. Yo deseaba aproximarme para romper el hielo antes de dar comienzo a la sesión conjunta y así, entre risas y bromas fue como dialogamos.

La sesión comenzó explicándoles por encima lo que íbamos a hacer y para qué nos habíamos reunido todas las familias. Reconocían que no siempre se decían aquello que agradecían y reconocían ni entre parejas, ni como padres, ni como hijos. Algunos niños desearon leer el agradecimiento y reconocimientos que enfocaron hacia sus padres en la actividad de la mañana. Otros tenían vergüenza siendo que en la mañana habían verbalizado abiertamente aquellas acciones que reconocían en su mamá y papá. Algunos hijos incluso tenían vergüenza de que sus padres leyeran en intimidad sus escritos, otros no. Uno de los padres le pedía a su hijo poder leer aquello que había escrito sobre él, pero al niño le daba vergüenza, así que pasamos a escuchar al resto que sí deseaba verbalizarlo. Cuando sus padres leían lo que sus hijos e hijas les habían escrito se observaba cómo sus sonrisas y el brillo de sus ojos se iba transformando. Uno de los padres que parecía que con su postura corporal no estaba muy cómodo en el taller, se levantó y se acercó a leer lo que otro de sus hijos había escrito sobre él, aunque éste lo había leído en voz alta, quiso mirar su dibujo y su escrito, cuando terminó de verlo, le dijo a su hijo: *"un beso"*.

Fran, el marido de Beatriz, bromeaba con otro padre que tenía al lado. Se apreciaba que era uno con los que tenía más confianza. Le susurraba de vez en cuando y se reían, a mí me parecía que lo hacía como para buscar un aliado. Conforme avanzaba el taller sobre todo Fran seguía haciendo bromas y ambos se reían, pero en el momento en que se colocaron por familias para hacer una dinámica personal familiar, este ya no seguía tanto el juego a Fran, estaba más serio, había entrado un poco más en la dinámica.

Llegué a escuchar cómo algunos padres reconocieron aquello que les gustaba de sus mujeres y viceversa mientras sus hijos les miraban con sonrisas y atentos a aquello que se decían entre sí. Algunos comentaron cómo se conocieron, y algunos hijos les hacían preguntas. Después, los padres leyeron un escrito a sus hijos. La hija de Claudia se tiró llorando a los brazos de su madre una vez escucharon las frases que les había preparado para que leyesen al unísono: *"Nosotros resolvemos nuestros problemas, nuestros miedos, nuestras preocupaciones y vosotros vais libres a la vida, sin nuestras cargas. Tú disfrutas como niño/niña por el momento"*. Mónica me comentó que les gustó mucho hacer la dinámica y que observó cómo a su hija se le pusieron los ojos llorosos cuando escuchó el texto.

Cuando dimos cierre al taller Fran dijo: *"¡Pues ha molao, al mes que viene otra!"* Yo lo interpreté como algo irónico por su parte, lo percibí en tono de burla y más cuando Beatriz le dio una palmadita y le dijo susurrando: *"tú te has pasado tres pueblos"*. Su actitud fue de

risa y broma durante todo el taller. Sin embargo, dos semanas más tarde se acercó para preguntarme si podría realizar una sesión personal con su mujer e hijos acerca de su sistema familiar, lo que me indicaba que quizás esa broma y risa de la sesión era parte de ese rol que siguen algunos hombres en determinados contextos y que tanto les sirve de máscara, al menos en esta comarca que se caracteriza por la barrera y la distancia emocional. A algunos padres esta sesión les llegaría más que a otros, aun así, preferí centrarme en reforzar y reconocer su asistencia.

Una vez cerrado el taller y habiendo recogido todo el salón, las familias se quedaron hablando un rato más y de manera espontánea comenzaron a jugar todos juntos padres, madres y sus hijos e hijas a la pelota. Fue una sesión satisfactoria para mí, desde las doce de la mañana que empezamos la sesión entre el alumnado y yo, hasta las seis y media que nos despedimos todos del salón.

Finalmente, realizando un balance general, me resultó más compleja la sesión con los niños en el momento de las interrupciones con los compañeros de afuera y las distracciones que se produjeron en ese momento, que la sesión completa con los padres.

Como anécdota comentar que al llegar a casa y ver los videos, descubrí, que María y Claudia habían dejado un mensaje ante la cámara para decir que les encantaba el taller y que se estaban divirtiendo mucho en este día.

8.2.3. LAS SESIONES CONJUNTAS

q) Nos vemos, nos reconocemos, nos agradecemos

La primera sesión conjunta entre familia y claustro fue el 3 de mayo de 2017 en Bejís. Llegaron las primeras madres: María, Mónica y Diana, puntuales como en cada taller y se sentaron juntas. Alguna decía que sentía vergüenza. Mientras esperábamos María nos invitó a participar en una marcha que se haría por las montañas de Bejís. Unos minutos más tarde llegaron las primeras maestras: Lucía, Rebeca y Tónica. Rebeca buscó la cámara nada más llegar, aunque no le importó y decidió sentarse frente a ella, casi en el lado opuesto a donde estaban las madres. Si bien en las primeras sesiones se trataba de esconder de la cámara, en las últimas ya no le prestaba atención. Sin embargo, dos madres dijeron con naturalidad: "*¡Ay, yo nunca me fijo! ¡Yo tampoco!*".

Después llegaron Marian y Carmen, decidieron sentarse una a cada lado de donde estaban las madres. Rebeca me comentó que se tendría que ir un poco antes. Como ya se iban retrasando les dije que si empezábamos ya y Marian subió a avisar al resto para que ya bajasen. Llegó Bárbara, saludó a las madres con dos besos y se sentó al lado de Carmen.

Aunque no todas las personas se acordaron de traerlos, los murales de sus familias, sus pueblos, sus funciones... estaban colocados en el medio, de manera que simbolizara sus

fuerzas. Ellas ya conocían el significado que podría tener que sus sistemas familiares estuvieran ahí colocados. Mientras esperaban al resto, dialogaron acerca de sus trabajos y de las fotografías.

El resto de maestros llegó y se acomodó en los lugares disponibles que quedaban. Percibía al claustro más serio, más formal, lo que me indicaba que quizás también podrían estar un tanto nerviosos por el encuentro conjunto.

En la primera dinámica se dieron cuenta que no sabían los nombres de todas las madres. Algunos no se conocían o no sabían de qué alumnado eran madres. Manuel expresó que le resultaba llamativo que solo conocía a los de su aulario. Las únicas personas que conocían a todas las madres eran la directora y la secretaria.

Después de unos juegos se consiguió un ambiente más relajado en el que trabajar las siguientes dinámicas. Al reflexionar acerca de las dinámicas que habíamos elaborado a lo largo de las sesiones se hizo hincapié en aquellos aspectos que les había servido del taller:

- Para conocerse a sí mismos y a las demás.
- Les había aportado un mayor acercamiento saber cómo se sentían algunas compañeras de trabajo puesto que desconocían que se sintieran así.
- Conocer más a la familia propia, al alumnado y a las familias de este.
- Para poderse mostrar uno tal y como es abiertamente
- Para desinhibirse
- Para conocer otra técnica de trabajo y otra mirada hacia la gente de alrededor
- Para evitar prejuicios sobre las demás
- Para ponerse en el lugar del otro
- Para situarse en el territorio donde se desenvuelve esta pedagogía y convivencia
- Para establecer nuevas amistades
- Para mejorar la relación con los papás de mi alumnado.

Se formaron grupos de trabajo mezclados para contrastar la información sobre el territorio, aquella que se había elaborado en las sesiones previas de manera independiente entre claustro y familias. Se dieron cuenta que juntos, maestros y familias, aportaban más información al respecto. Las familias tenían mayor conocimiento acerca del territorio, incluso entre los grupos se iban preguntando dependiendo de qué pueblo necesitaban mayor información.

Quica, Carmen y Manuel hicieron hincapié en que esta información se podía trasladar al proyecto educativo de centro y de aula para trabajar con el alumnado, es más, que era necesario para vincular la escuela al territorio y también para saber cómo se podía invitar más a las familias al aula.

Después de una dinámica que estaba enfocada al agradecimiento y reconocimiento de las propias familias y de los maestros de su infancia, Quica abrió un espacio espontáneo de agradecimiento y reconocimiento hacia las madres de su aulario puesto que estaban allí presentes. Me sirvió para observar que todavía existía cierta vergüenza en verbalizar el agradecimiento y reconocimiento conjunto delante de todas las personas, ya que lo habían mencionado en los pequeños grupos.

Mencionaron una actividad que se realizó en Bejís con el alumnado y vecinos a raíz del taller de pedagogía sistémica, con el fin de acercar al alumnado a su propio territorio desde la escuela. Manuel volvió a recordar el cambio de mirada que había ofrecido el taller hacia la transdisciplinariedad y la importancia de que este cambio de mirada empapase a todo el claustro. Marian comentó que el taller podía ayudar a que el alumnado se percibiese como igual y no unos mejor que otros. Mónica, una mamá, proponía hacer una bienvenida conjunta para conocer a todos. Marian decía que sería buena idea asistir el claustro a cada pueblo. De la misma forma que cuando un alumno llegaba, era el centro de atención porque son muy poquitos, no hacía falta una acogida especial. Sin embargo, Diana, otra mamá, apuntó a que a lo mejor el cambio de profesor no lo llevaban tan bien si se producía de golpe sin conocerlo. Mónica volvió a incidir en que no solamente era en cuestión de aulario, sino como CRA, que aunque se presentase la maestra de Barracas que no va a acompañar a sus hijos, sería buena idea conocerla pues compartirán momentos conjuntos en excursiones y otras convivencias.

Otra mamá aprovechó para comentar que ella le preguntaba a su hijo por las convivencias y este le describía cómo se situaba cada uno con su aulario y no llegaban a interactuar con todos ni conocerse entre algunos. Por lo tanto, daban relevancia a la destinación de actividades conjuntas donde pudieran conocerse un poco más.

El claustro añadió que por su parte podrían pedir más opinión de manera generalizada a las familias y realizar actividades o excusiones conjuntas con ellas, a Aquarama o a algún lugar similar en el cierre de curso. Surgieron más propuestas de inclusión a las familias en el aula como la de realizar encuestas a las familias acerca de sus preferencias para las excursiones o la instalación del buzón de sugerencias en cada aulario.

Al finalizar la sesión y despedirnos en círculo con una palabra, aparecieron palabras como gracias, cooperación, unión, confianza, servicio, futuro, entre otras. Después María dijo que confiaba plenamente en el claustro. Una vez cerrada la sesión, las familias y algunos miembros del claustro se quedaron veinte minutos más para compartir sus murales, preguntar por sus familiares o hablar de otras cuestiones conjuntas.

Antes de irnos Josep se acercó y me comentó cómo le había servido el taller en diversos aspectos de su vida personal, lo cual también quedará, junto con otros testimonios muy personales, guardados en nuestras vivencias y recuerdos.

r) Ampliando miradas

En esta última sesión se reunieron claustro y familias con sus hijos e hijas en Bejís el 31 de mayo de 2017. Al principio realizamos juegos. Después, se realizaron grupos para trabajar con las propuestas que surgieron la vez pasada acerca de cómo podríamos incorporar la pedagogía sistémica en algunas actividades. En cada grupo había representación de las familias, de alumnado y de claustro.

En esta dinámica se observaba quiénes presentaban un carácter más inclusivo hacia el alumnado en el trabajo que estaban realizando y quiénes no. Pues en el grupo de Marian, Beatriz y Paula, que era la alumna que estaba con ellas en el grupo, ésta les escuchaba sin participar. Mientras, en el resto de grupos el alumnado estaba entregado e implicado con el desarrollo de las propuestas que escogieron. No me pareció que Beatriz y Marian estuvieran motivadas, percibí que Beatriz estaba diferente a como estuvo en las sesiones de las familias, desde mi percepción parecía dejarse llevar por el papel de Marian. Lo venía apreciando desde el claustro, pude observar el gran peso que tenían algunas personas como Marian en contagiar su forma de participar y estar. Yo volvía a percibir a ésta con la armadura que utilizó casi durante todas las sesiones del claustro. Ambas terminaron mucho antes que el resto de grupos y hablaron de otras cuestiones. Deduje que Beatriz se había arrastrado hacia la indiferencia porque en las sesiones individuales Beatriz se mostró participativa y entregada, y en este día cuando le tocó participar en el equipo de Marian se mostró, al igual que ella, desganada. Cuando terminaron de plasmar las ideas en la cartulina fue cuando le pidieron a Paula que la decorase. Me pareció que utilizaron la participación de la alumna para que hiciese algo, no le habían preguntado anteriormente cuál era su opinión al respecto, no le habían invitado a participar activamente.

Observé también cómo los dos alumnos que estaban en el grupo de Blanca y Josep mostraban menos respeto hacia Blanca que hacia otras maestras. Se dirigían a ella en frases como: "*Blanca, léelo tú que no has hecho nada*", en tono despectivo. Interpreté que era una repetición de la forma que tenían las familias e incluso el claustro de dirigirse a ella en el aula puesto que en ocasiones yo había presenciado que algunas familias también la trataban como a una niña más. Coincide que esta es una de las maestras que en ocasiones prefiere dejarse llevar en cuestiones organizativas pasando desapercibida y a la que menos prestan atención o tienen en cuenta sus compañeros de trabajo. Sin embargo, cuando yo la vi trabajando con el alumnado de primaria me dio la sensación de cuidadosa, respetuosa y entregada a su clase.

Cada grupo se encargó de plasmar cómo podrían llevarse a cabo las propuestas escogidas que fueron:

- Desarrollar una posible bienvenida en el CRA conjunta de familias, alumnado y claustro

- Plasmar el reconocimiento hacia maestros, familias y alumnado como línea educativa de centro
- Desarrollar la despedida del curso conjunta
- Desarrollar propuestas para vincularse al territorio desde la escuela
- Desarrollar una propuesta de acogida a nivel de aula, enfocada a dar la bienvenida a aquel alumnado que llegase nuevo con el curso empezado.

Incluso en la propuesta de cómo aplicar algunas acciones de la pedagogía sistémica para redactar una circular desde la visión sistémica, que desde mi punto de vista podría ser una de las tareas más complejas, Marian y Beatriz utilizaron las acciones de incluir y reconocer. Aunque estas lo elaboraron desde otras perspectivas todas las propuestas se construyeron desde la comunicación, participación, inclusión, agradecimiento, reconocimiento y la pertenencia, pues desde la percepción de cada uno, se habían realizado pequeños cambios.

Más adelante, nos colocamos en filas, el alumnado en una fila en horizontal, el claustro en otra y las familias en otra. Estuvimos realizando algunos movimientos para observar cómo se sentían. En uno de ellos el alumnado comentó que no le gustaba que los maestros les dieran la espalda, al igual que tampoco les gustaba que las familias estuvieran mirando hacia otro lado, deseaban que les mirasen y estuvieran con ellos.

Durante esta dinámica donde se dijeron algunas frases de reconocimiento de unos a otros, a algunas maestras y madres les saltaron las lágrimas. Otras se quedaron pensativas sin ganas de hacer bromas. Rebeca estaba conmovida, su piel incluso se tornó de un color más rosado y ojos brillantes. Marian no podía mantener la mirada en los ojos de las familias mientras estas hablaban, imagino que fue porque a ella no le gusta que la vean sensible sino todo lo contrario, sin embargo, ésta comenzó a sonrojarse mientras le salían lágrimas de sus ojos. Carmen, Manuel y Quica estaban igualmente abrumados. No pude saber con exactitud qué sucedía adentro de cada una de las personas, simplemente observé el silencio, las lágrimas, las miradas, sus cuerpos y sus rostros. En ese instante, todos ellos estaban dando un paso para mirar más allá, algunos lo habían dado desde la primera sesión. Otras ya lo habían dado durante el camino. Y otras, como Marian o Rebeca, un poco más reticentes, parecía que lo daban hoy, sobre todo cuando observaron cómo ciertas frases entonadas desde el sentimiento profundo impactaban en el alumnado. Uno de los niños comenzó a llorar casi al final del ejercicio, fue mientras estaban verbalizando las siguientes frases a sus maestros: *"Gracias por mirarme tal y como soy. Gracias por asentir a mi familia a través de mí"*.

Cuando les comenté que cerrasen la dinámica como deseasen, comenzaron a abrazarse entre maestros y familias. Después, algunos se quedaron hablando y despidiéndose tranquilamente. Las familias se buscaron para proponer una merienda en verano en alguno de los municipios.

Como alguna otra vez habían hecho, Quica y Manuel se quedaron conmigo, un poco más de tiempo, para colocar las mesas y sillas como estaban.

8.3. TRANSFORMACIONES QUE SE MOVIERON EN EL TALLER

A continuación, veremos en forma de categorías todo lo que se ha desarrollado en el punto anterior sesión a sesión. De esta forma podremos sumergirnos en aquello que sucedió únicamente adentro de las sesiones

En primer lugar, veremos cómo influyó el taller desde el punto de vista de la pertenencia al propio sistema familiar personal de cada quién y cómo se extendió éste hacia una mirada grupal. Como hemos visto en el punto 8.2. el taller influyó a cada persona participante de diferente manera. Sin embargo, se encontraron similitudes en los diversos procesos emocionales que experimentó cada quien.

A nivel individual se despertó durante las sesiones un interés por conocer las historias de sus antepasados, lo que condujo a las participantes a mirar hacia la precedencia, hacia todo lo que fue sucediendo desde tiempos remotos en su dimensión transgeneracional. Algunos también mencionaron e incluyeron a lo que vendría después, es decir, hacia la precedencia en eslabones siguientes al suyo. Emergieron acciones de reconocimiento y agradecimiento a nivel transgeneracional e intergeneracional. A nivel transgeneracional, dedicado a todas las culturas y ancestros desconocidos de tiempos remotos. A nivel intergeneracional, dedicado a las relaciones más próximas. Aunque en algún momento surgió en algunas personas la inquietud de no entender el sentido que tenía todo ello con el alumnado, a todas las personas les gustó reconectarse con sus historias, sus recuerdos, su pasado y visualizar a todos sus ancestros con fortalezas.

Incluso unas cuantas participantes hicieron hincapié en reconocer y agradecer la vida propia y puntualizaron que no se habían detenido a pensar en ello de una manera tan minuciosa y extensa, pues solamente habían llegado a pensar en su cadena familiar, como muy lejanos, los bisabuelos. Hacer dichas dinámicas y sentirse rodeados por ellos, les había transmitido paz.

Se fue ampliando el reconocimiento a la precedencia, a lo que fue en la historia de cada sistema, tal y como sucedió, se fueron fortaleciendo sentimientos de pertenencia al sistema familiar y a sus territorios.

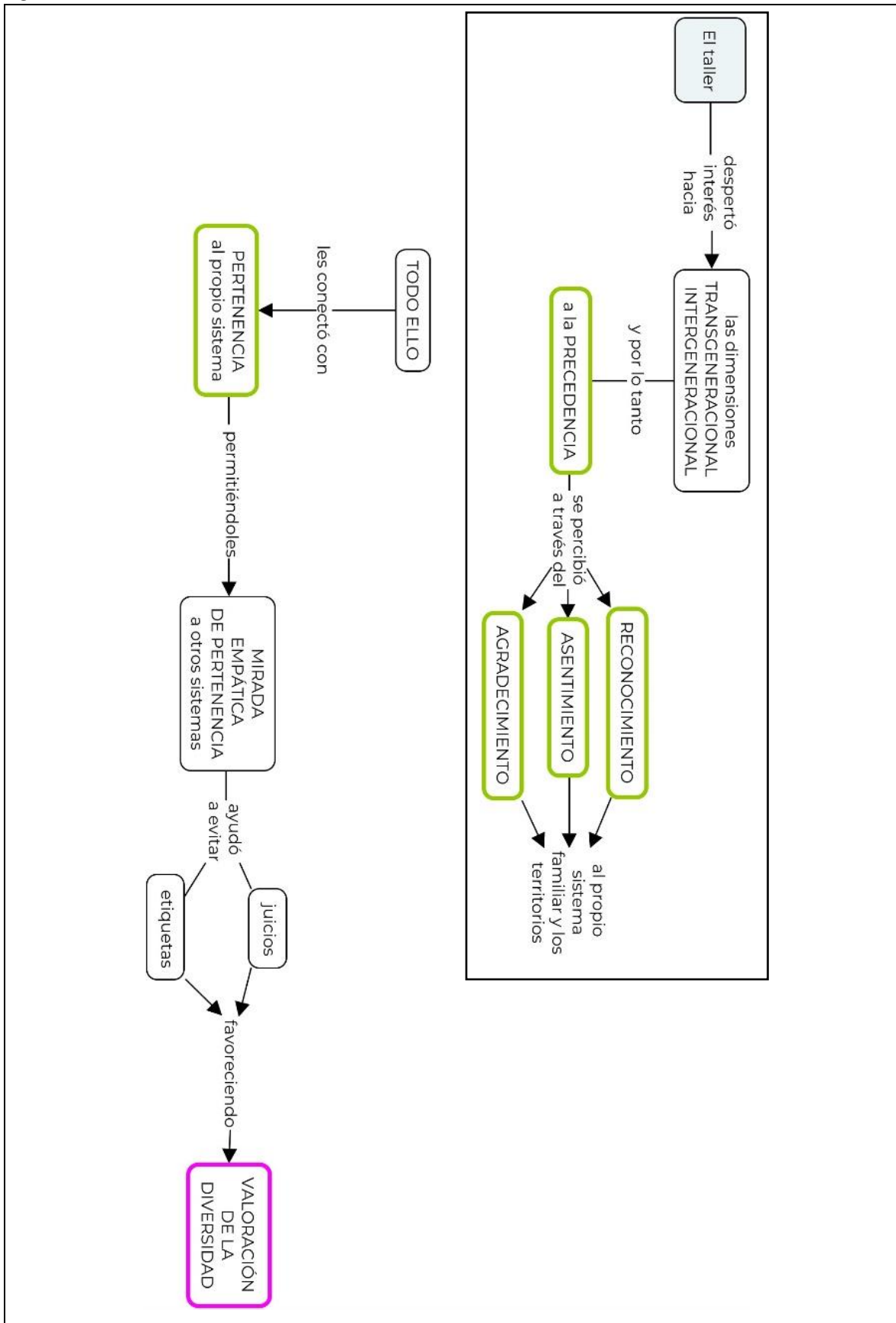
Otras personas señalaron que todo ello les había aportado sentimientos de pertenencia más profundos y se sentían acompañados "*formando parte de un todo*" (PER-RU-LP-VC8) y orgullosos de pertenecer a un sistema más grande de lo que habían pensado. Otras habían sentido vergüenza al no saber nada de lo que había sucedido a sus antecesores. Sin

embargo, comentaron que les había servido para ser conscientes de que, aun desconociendo su pasado, pertenecían a un gran grupo que les precedía.

Este deseo de saber de dónde venía cada quién que se despertó a raíz del taller, les impulsó a reconocer y agradecer su pasado tal y como fue, y a mirar de manera sistémica el resto de sistemas familiares. No solo de las personas con las que compartían el taller, sino de las personas con las que se rodeaban y relacionaban en la proximidad en el día a día, pues comentaron que habían observado en sí mismos cómo se habían reducido los juicios emitidos y las etiquetas hacia otras personas como compañeros de trabajo, familias, alumnado o hacia los grupos de amigos. Así pues, a través de los procesos personales que vivió cada quién, se observó cómo se pudo expandir el sentimiento de reconocimiento y agradecimiento hacia otros sistemas como el de los amigos, compañeros de otros trabajos anteriores, amigos de la infancia, o antiguos maestros que les enseñaron.

Se observa pues cómo desde el proceso emocional personal experimentado durante las sesiones, se pudieron conectar con la dimensión transgeneracional e intergeneracional en relación a sus sistemas familiares, y ello propició a que se ampliara la mirada sistémica hacia el resto de sistemas.

Figura 75. El taller



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, nos centraremos en lo que sucedió en el taller en relación a la participación y experimentación en el mismo.

Para las familias, asistir al taller y participar en él activamente les sirvió como momento personal de dedicación y de encuentro consigo mismas. Además, comentaron que su estado de ánimo se reflejaba en casa cuando acudían después de la sesión. Continuaban en el taller debido a que despertó muchas curiosidades a nivel personal y profesional, se encontraron con un grupo de madres diferentes y al mismo tiempo afines, y descubrieron fortaleza al recordar sus sistemas familiares. En este caso la participación fue activa desde un inicio. Su motivación hizo que se entregaran con confianza en las dinámicas, lo que permitió una mayor comunicación, reconocimiento y agradecimiento dentro del grupo, tanto a nivel individual por descubrir aspectos y darse cuenta de sus fortalezas, como grupal por encontrar en el grupo de madres otro punto de apoyo y también diversión.

En 2018 Beatriz me envió un power point que había elaborado con la historia de la familia de su padre. Me comentó que gracias al taller había movilizado a su padre para conocer sus raíces y habían llegado hasta Francia para conocer a familiares que desconocían. Me comentaba lo emotivo que fue para su familia y la alegría de conocer a otros miembros.

En el siguiente comentario, extraído del grupo de whatsapp que creamos entre las familias y yo, se puede apreciar el reconocimiento y agradecimiento después de una de las convivencias realizada en Teresa.

"María: Mis hijos me han dicho que ha estado todo muy bien, así que gracias a las anfitrionas Diana y Mónica por tratarlos tan bien.

Bárbara: Para las anfitrionas de Teresa. Esta mañana en Barracas decían lo buenos que estuvieron los macarrones.

María: Sí, mi hijo se comió dos platos.

Teresa: Y el mío los comió por primera vez con tomate y en casa no los quiere.

Gracias por las fotos y gracias a los anfitriones". (REC-AGR-RF-VF)

La comunicación que se establecía a través del grupo de whatsapp fortalecía los vínculos de unión. Eran mensajes que reflejaban los lazos que habían creado, lo que a su vez hacía reconocerse en el contexto rural y reforzar la pertenencia al territorio.

Cuando alguna madre no podía asistir a las convivencias, el resto se encargaba de buscar a los hijos, hacerles y enviarles fotos. Todo ello, hizo posible que se creara una identidad grupal y un sentimiento de pertenencia al taller y al propio grupo. Lo que provocó que, a su vez, existiera mayor comunicación y reconocimiento y se establecieran propuestas y acciones de inclusión y liderazgo. Como, por ejemplo, en las invitaciones que se enviaban para participar en sus cumpleaños y celebraciones, meriendas conjuntas, compartir los coches para asistir a reuniones o tener en cuenta a las demás madres que, por alguna

razón, no habían asistido al taller. Incluso una madre encontró trabajo gracias a los contactos establecidos en el mismo.

Recordemos también que fueron las madres quienes impulsaron la participación de los padres y estos, al comprobar que sus mujeres iban muy a gusto al taller, respondieron con su asistencia y participación en la sesión conjunta. Aunque a algunos les costase un poco más entregarse que a otros, todas las familias estuvieron presentes y realizaron las dinámicas.

En el caso del claustro la participación fue variando, en un inicio fueron tres o cuatro los maestros que deseaban participar activamente. Poco a poco el resto de docentes se fue animando en un proceso paulatino, a excepción de Nieves que no llegó a participar activamente y que dejó el taller posteriormente junto a Paloma, el resto más tarde o más temprano dieron un impulso y participaron más allá de la mera asistencia.

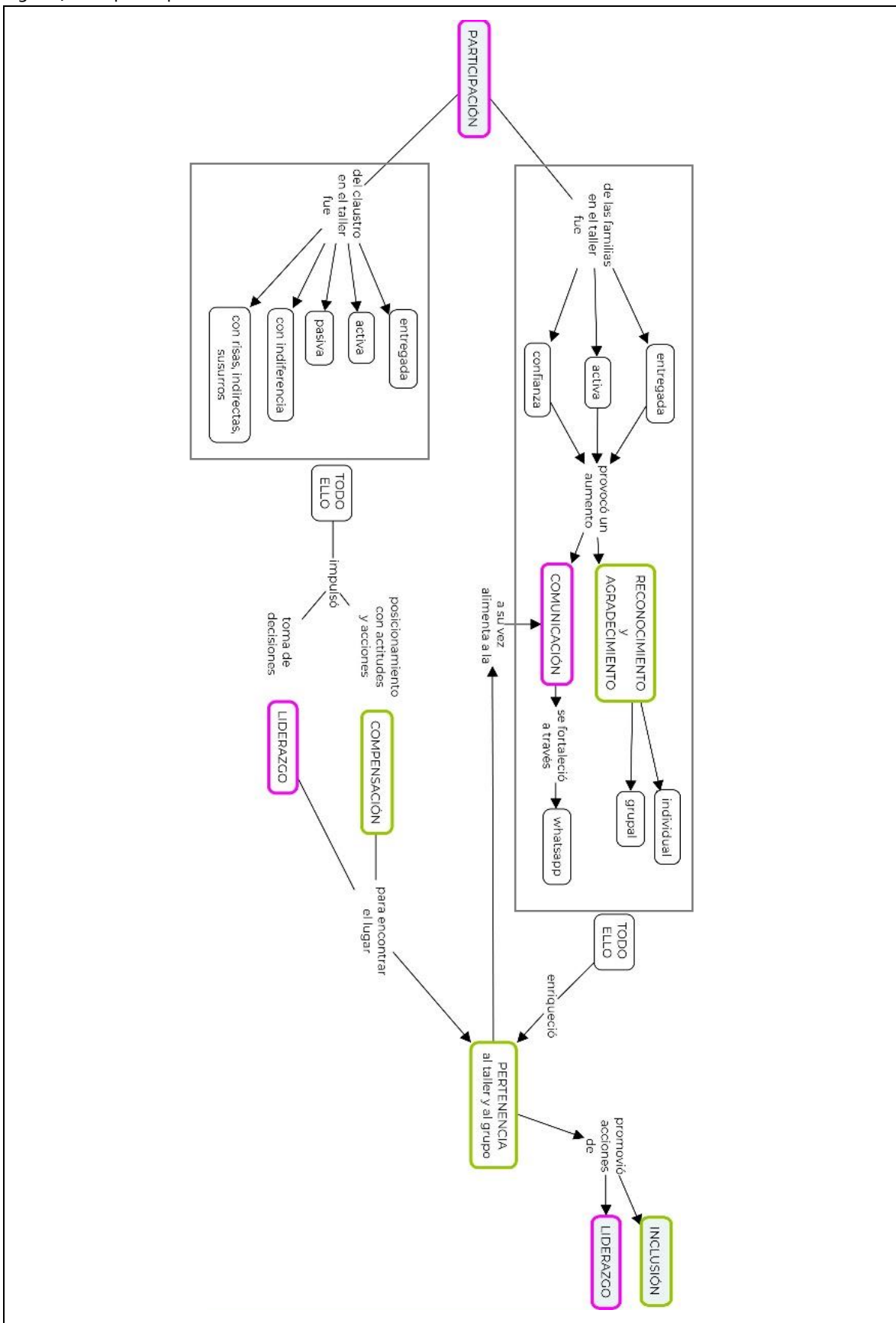
De la mano de la participación en el taller, fue la compensación, pues cuando se dio el empujón para que todas las personas participasen y se involucrasen en el taller, Nieves y Paloma decidieron salir. Posicionarse en relación al taller, bien fuera participando activamente desde el mismo o dejando lugar para que las sesiones siguieran su curso, fue un movimiento que consideré muy bello, finalmente se estaba caminando hacia un mismo lugar aunque pareciera que no. Se habían logrado posicionar por sí mismos allí donde deseaban estar, en un beneficio mayor, en este caso para el taller y para el deseo general del claustro. La participación del claustro y compensación también se vio influida por la toma de decisiones que debía liderar cada quién consigo mismo.

En general, había una compensación, las personas que seguían participando en el taller recibirían algo del mismo cuando deseaban seguir asistiendo aun con la provocación que hubo por mi parte.

La toma de decisión del claustro en relación a su posicionamiento en el taller provocó, por lo tanto, el sentimiento de pertenencia al mismo. Algunos ya consideraban al taller como una seña de identidad desde el inicio y otros durante el camino. Finalmente, con el posicionamiento de cada quién se dio el empuje final para que todos pertenecieran al grupo desde el lugar que les correspondiese. Este posicionamiento provocó un movimiento en el claustro a raíz del cual cambiaron ciertas actitudes y acciones que se reflejaron en el ambiente durante los posteriores encuentros.

En el mapa que se presenta a continuación se aprecia claramente cómo la participación en el taller con cada uno de los grupos se desarrolló de manera muy diversa.

Figura 76. La participación en el taller



Fuente: elaboración propia

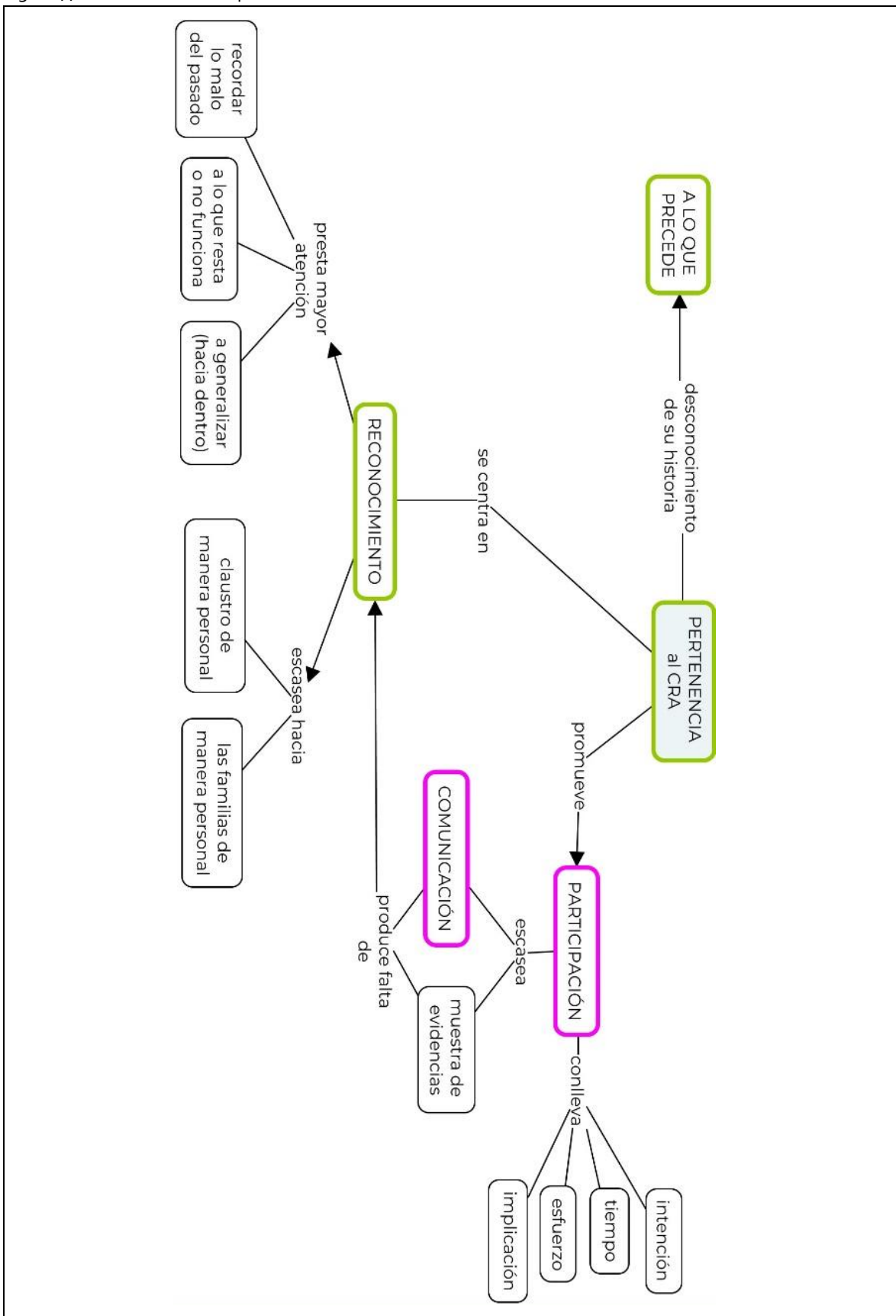
En tercer lugar, veremos cómo desde el taller se contemplaba el sentimiento de pertenencia al CRA mientras se trabajaba desde la propia retroalimentación del funcionamiento del grupo. Todo ello, permitió reflexionar sobre aquellos temas que iban emergiendo acerca del CRA y que en ocasiones, se convertían en dinámicas repetitivas, como patrón inconsciente.

Conforme se trabajaba en el taller la dimensión transgeneracional hacia los sistemas familiares personales, se reflexionaba paralelamente acerca de la historia del CRA, de todo su pasado y memoria. Esto desveló la ausencia de conocimiento acerca de la misma y por otro lado, se descubrió que mucha de la información pasada no constaba en escritos.

El claustro reflexionó en las sesiones acerca de sus prácticas participativas como miembros pertenecientes a un mismo grupo. Reconocían su intención por realizar propuestas novedosas, a las que dedicaban mucho tiempo, esfuerzo y con las que se implicaban. Se daban cuenta que en ocasiones, todo este trabajo no se evidenciaba. Por otro lado, también se dieron cuenta de su falta de comunicación para dar a conocer todo aquello que se realizaba, así como otras funciones que desempeñaban. Fueron detectando que todo ello producía una falta de reconocimiento tanto hacia el mismo grupo como desde afuera hacia el claustro.

Cuando se producía esta ausencia de reconocimientos se producía una lejanía también en la pertenencia. El claustro reconocía que se centraban más en recordar una y otra vez aquello que había sucedido en el pasado y que no les había servido. Si realizaban reconocimientos éstos eran generalizados y no de manera personal. En alguna ocasión estos hechos de no reconocimiento producían descontentos en ciertos miembros del claustro. Reflexionar acerca de estas dinámicas ocultas y exponerlas a la luz, les hizo tomar consciencia y reconocer lo que sí estaban realizando. De esta forma, podrían enfocarse en realizar reconocimientos de manera individualizada y prestar mayor atención a lo que sí estaba funcionando. Darse cuenta fue el primer paso para transformar los reconocimientos que remarcarían el sentimiento de pertenencia.

Figura 77. El sentimiento de pertenencia desde las reflexiones internas del taller



Fuente: elaboración propia

8.4. TRANSFORMACIONES QUE SE DIERON MÁS ALLÁ DEL TALLER

Emergieron diversas transformaciones a raíz del taller, algunas se fueron desarrollando durante el proceso del taller como las que hemos visto y otras, emergieron después de un tiempo. De todas ellas, algunas se asentaron y siguen permaneciendo hasta el momento. Otras, debido al cambio drástico de plantilla, se fueron esfumando con cada docente. Sin embargo, como me comentan Lucía, Quica, Carmen y Manuel, el taller les marcó para reafirmarse en sus prácticas educativas y en su mirada. Ello indica que su mirada sistémica sigue permeando a otro alumnado y a sus familias en otras escuelas.

Las transformaciones que se dieron están enlazadas. Aun así, éstas se han intentado enfocar desde diferentes ángulos para poder ofrecer una panorámica amplia donde se integren diferentes lecturas y así puedan aportar cierto movimiento. Quizás, salga algún concepto repetido, sin embargo, plasmar las transformaciones únicamente desde una mirada, podría convertirlos en algo rígido. Por ello he decidido enfocarlos desde diferentes miradas. El contenido se presenta por lo tanto, en tres partes:

8.4.1. Reconocimiento al taller. En primer lugar, veremos de manera general las transformaciones que se dieron y cómo estas desembocaron en reconocimiento al taller como algo beneficioso.

8.4.2. Reconocimiento al territorio. En segundo lugar, veremos cómo transformaciones respecto al reconocimiento al territorio desembocaron en una serie de acciones que a su vez influyeron sobre el mismo.

8.4.3. Transformaciones intrapersonales, intrageneracionales e intergeneracionales. En tercer lugar, veremos cómo se transformaron ciertos aspectos de las relaciones a nivel intrapersonal (con uno mismo), intrageneracional (entre claustro, entre familias, entre alumnado y entre claustro y familias) e intergeneracional (entre padres e hijos, claustro y alumnado).

8.4.1 RECONOCIMIENTO AL TALLER

Varias voces comentaban que era la primera vez que el claustro asistía al completo a una formación, la asistencia del claustro a las sesiones otorgaba a las personas con más antigüedad en el centro reconocimiento hacia el taller que antes no se había visto. A parte, las participantes que asistieron hasta el final del taller, plasmaron el reconocimiento hacia el mismo de manera personal. En mayor o menor medida, cada una de las participantes observó transformaciones en sí misma.

Por la parte del claustro algunas voces reivindicaban que impulsar actividades fuera del aula y de los espacios conocidos con las familias había resultado beneficioso para afianzar las relaciones de cercanía, por lo que proponían seguir participando en esta línea.

Otras voces afirmaban que el taller les había ayudado a reafirmar parte de su filosofía y metodología en cuanto a ciertas prácticas educativas relacionadas con la dignidad hacia el territorio y la implicación de este en actividades participativas de educación. En esta línea Manuel elaboró un listado con su alumnado rescatando palabras y frases antiguas de la zona, casi en desuso y por lo tanto, en riesgo a ser olvidadas.

Por otro lado, algunos maestros de Bejís emprendieron una actividad final con el alumnado de su aulario, que llamaron: "*Recorrido literario*". Se trataba de realizar un recorrido por rincones de especial interés cultural, mostrando la necesidad de conservación del patrimonio y rescatando parte de la memoria del pueblo. Varios vecinos participaron junto al alumnado y el claustro en diferentes actividades que rememoraban ciertas tradiciones. Se visitó la sociedad musical, allí se les informó de las actividades que se realizan y se explicó la historia de la banda de Bejís. Aunque la mayor parte del alumnado acude a clases, compartir este espacio junto con maestros fue una alegría para ellos, estaban abriéndonos las puertas de sus locales. Dos vecinas de la asociación de las amas de casa, mostraron diversos juegos populares y les mostraron en el lavadero cómo se lavaba hasta hace algunos años. Se divirtieron mucho lavando trapos que habían traído. Se realizó un almuerzo de convivio en la plaza del pueblo, se colocó en una mesa larga todo aquello que había traído el alumnado para compartir. Las familias se habían organizado con dulce y salado. Se acercó algún vecino que no sabía qué se celebraba y algunas madres a almorzar junto con el claustro y alumnado. Después, una mamá nos condujo a uno de los callejones del pueblo para contar una fábula popular. A este paseo se incorporaron algunas madres y hermanos pequeños. Finalmente, el alguacil nos guio hasta el castillo y al campanario, explicándonos parte de la historia de Bejís.

Otras personas del claustro afirmaron que la mirada hacia la precedencia les había hecho sentir, reflexionar y reconocer su historia familiar y la historia de las demás personas, no solo hacia compañeros del claustro, alumnado y sus familias, sino también hacia amigos y demás personas con las que conviven en contextos diferentes a la escuela. Varias de estas voces afirmaron que contenido del taller y la frase "*yo como tú*" les había ayudado a ser conscientes y mostrar más empatía. Ello les había permitido tener una mirada de reconocimiento hacia el alumnado y sus familias y por lo tanto, valorar la diversidad en el propio sistema familiar y en el de los demás.

Por otro lado, las familias manifestaron que gracias al taller hubo transformaciones en sus sistemas familiares. Transformaciones a nivel personal como las de sentir más fortaleza, orgullo hacia su sistema, cuidarse más. Mencionaron que con sus padres, sus parejas y sus hijos, había mejorado la comunicación al enfocarse en una comunicación de reconocimiento y agradecimiento para reforzar ciertas acciones.

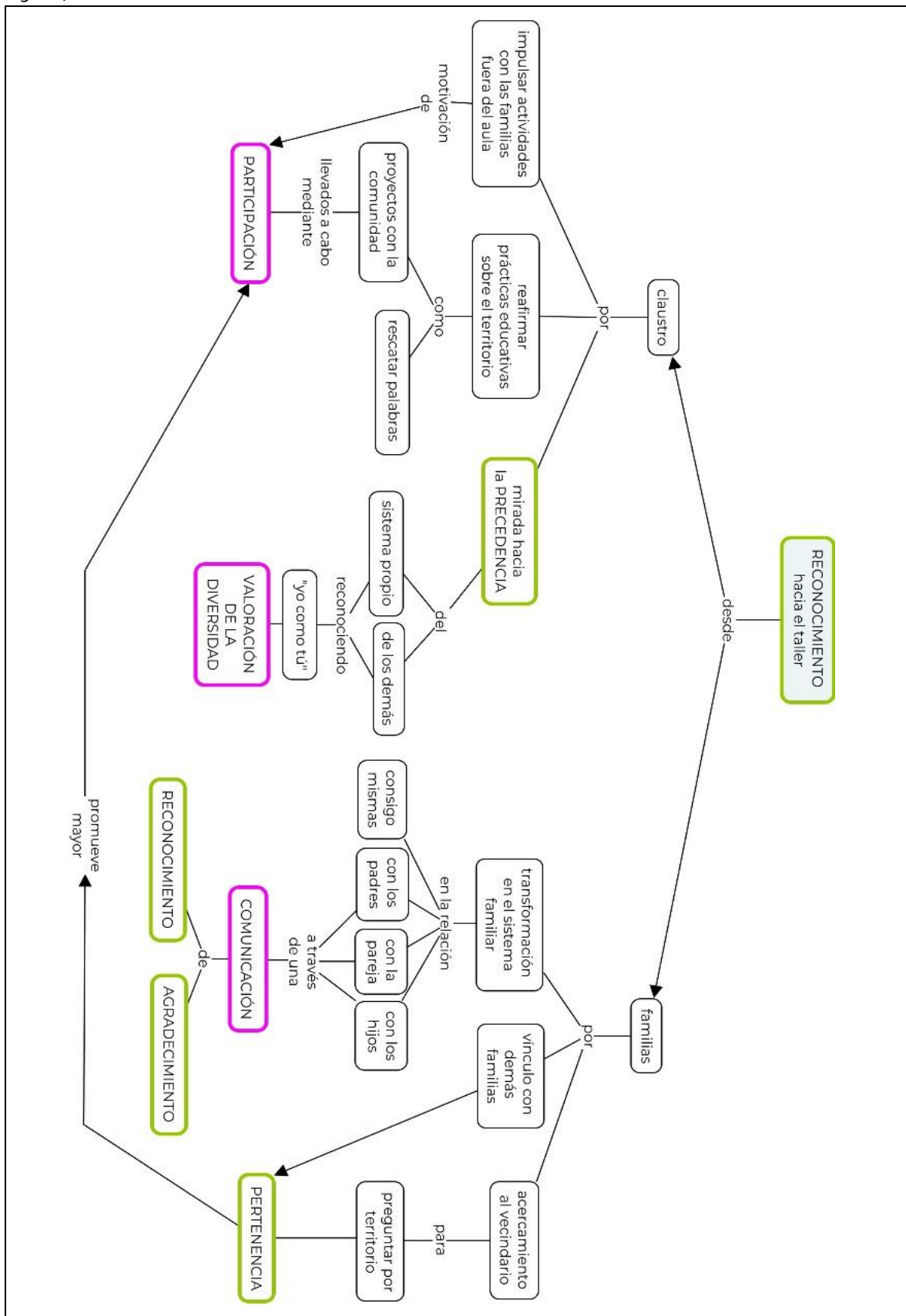
En cuanto a la búsqueda de sus raíces y exploración del territorio afirmaron que se habían acercado más al vecindario para indagar sobre hechos pasados. Ello, les hizo identificarse

con un grupo de manera que fortaleció el sentimiento de pertenencia. Al mismo tiempo, se favoreció el reconocimiento hacia la pertenencia de las demás y hacia sus propios pueblos. El vínculo creado entre las familias del taller impulsó una mayor participación en actividades de convivencia y se produjo un acercamiento a participar junto con el claustro.

Finalizo este apartado con la siguiente cita, es una lluvia de ideas recopilada de la libreta personal de una de las madres. Pertenece a una dinámica que hicimos para detectar qué había aportado el taller. Algunas palabras se repiten porque fueron una recopilación en sus libretas de varias voces.

"Igualdad, no encontrarnos diferentes, estar siempre a gusto con uno mismo, opinar sin querer tener la razón, pensar que somos muy parecidos, agradecer siempre a nuestros antepasados, agradecer siempre, respirar, amor, compañerismo, amistad, quererme, antepasados, relajación, nostalgia, conocer otros pueblos y otras costumbres, empatía, agradecer, antepasados, amor incondicional". (REC-RU-LP-VF4)

Figura 78. El reconocimiento hacia el taller



Fuente: elaboración propia

8.4.2 RECONOCIMIENTO AL TERRITORIO

Resultó curioso cómo en alguna ocasión ciertos miembros del claustro manifestaron que no comprendían cómo el taller podía trasladarse en dinámicas al aula. Este grupo de maestros verbalizaba en el taller su no comprensión ocultando aquello que sí se pudo descubrir en el proceso analizado de sus libretas. Por lo tanto, parte de su discurso ocultaba algunos de sus sentimientos, pensamientos y acciones que giraban en torno a un reconocimiento del territorio. Por lo que, lo que en un primer momento era invisible, ya que no se mostraba ante el grupo, se manifestaba a nivel individual mediante las libretas personales. Más adelante, veremos otro detalle similar. Por el otro lado, otro grupo de maestros reivindicaba el reconocimiento al territorio e impulsaba la necesidad de incluirlo en prácticas de aula.

Más adelante, se observó cómo se fue transformando la revista y las prácticas educativas de todo el claustro. Se pudo contemplar que aquello que se decía verbalmente en el taller y hacía hincapié en un “*no entendimiento*”, tenía visibilidad de otra manera. Pues incluso Paloma, que había abandonado el taller, que en ocasiones había mostrado este no entender, realizó un monográfico del pueblo que resultó ser muy diferente a los monográficos de años anteriores. Si los otros años el monográfico se centraba en aportar datos sobre el pueblo en cuestión. Esta vez se había incluido al alumnado, familias y vecindario en un proyecto educativo donde les había hecho partícipes de la investigación de su propio municipio. Por lo tanto, su monográfico resultó tener esencia del taller y fue muy inclusivo, en las fotos se apreciaba cómo visitaron diversos comercios para presentarles en la revista. También se visibilizaba a una vecina que les invitó a su casa, fueron a visitar el ayuntamiento, invitaron a una de las abuelas a la escuela para que les explicase acerca del escudo, cómo era antes el pueblo, a qué jugaba y cómo era el colegio. Finalmente, realizaron una excursión para mostrar la riqueza y la diversidad del entorno. Lo que significó que, aunque comentarios apuntaban a que no se comprendía el taller, desde la libreta personal de Paloma y la revista se observó cómo se trasladaron los contenidos para trabajar la dimensión transgeneracional, la pertenencia y la precedencia.

Otras prácticas educativas que se promovieron a raíz del taller y que se enfocaban en el reconocimiento al territorio fueron: el paseo literario que ya vimos y la incorporación de la jota en la clausura del curso, en la cual Josep dijo: “*Es discutible el origen de la jota, pero lo que no se puede negar es que forma parte de nuestra cultura*”. Decidió realizar esta danza premeditada con el alumnado para presentarla finalmente a todo el CRA, era su forma de reconocer al territorio. Otras acciones que se desarrollaron este día fueron: realizar un túnel para que primaria recibiera al alumnado que finalizaba infantil. Después se despidió al alumnado que finalizaba sexto de primaria y a miembros del claustro que se iban. Se realizaron juegos entre las familias, alumnado y claustro y para finalizar, se presentó una “*línea del tiempo*” en cartulinas para dejar plasmado qué les gustaría rescatar del pasado

en la escuela, qué les gustaría que se mantuviese y qué les gustaría que se hiciese en el futuro. Escribieron todas las personas que desearon entre familias, alumnado y claustro.

Hacia final del curso tuvieron lugar más excursiones por los parajes cercanos. Incluso la realización de un curso de patrimonio al que de forma voluntaria, se inscribieron algunos maestros del claustro. La participación en la elaboración de roscos típicos en el horno casero de una de las familias. De forma personal Manuel decidió elaborar con su alumnado botes de recuerdos que enterraron en conjunto. Habían escrito acerca de cómo se veían a sí mismos y qué les gustaba, con el fin de descubrirlos en un futuro, observar las transformaciones y poder recordar que aquello que fue, seguiría formando parte de sus vidas.

Por otro lado, el claustro afirmó que el reconocimiento al territorio venía impulsado por el deseo de conocer más sus propios territorios. Todas estas prácticas educativas de reconocimiento hacia los territorios personales de cada quien, promovieron un sentimiento de pertenencia empática, que a su vez, reforzaba el reconocimiento en general de otros territorios.

El conocimiento y reconocimiento al territorio impulsó al claustro a acercarse al alumnado y a sus familias desde una mirada empática. Impulsó a que todos conociesen el resto de territorio vecinos, incluso aquellos que permanecen a través de las historias de cada persona. Se observó cómo parte del vecindario respondió y reconoció la cercanía del claustro ante el reconocimiento de este hacia su territorio. Todo ello, hizo que se comprendieran mejor las relaciones y por lo tanto, una mirada que se acercó a una mayor valoración de la diversidad para aquellas personas que habían asistido al taller.

De las reflexiones conjuntas entre claustro y familias, surgieron nuevas propuestas de inclusión como la de elaborar un plan de acogida a las nuevas familias y a los nuevos maestros para que no solamente recayera esta tarea en el claustro, sino que también el alumnado, familias, vecindario y ayuntamientos colaborasen en un proyecto conjunto donde se les diese a conocer la historia del pueblo, sus costumbres, juegos, patrimonio, entorno natural. Otra de las propuestas fue darle continuidad a proyectos como el "Recorrido literario" donde toda la comunidad estuviese involucrada junto con una mayor presencia de las familias en el aula. Todo ello, fomentaría, desde sus puntos de vista, una mayor participación y sentimiento de pertenencia.

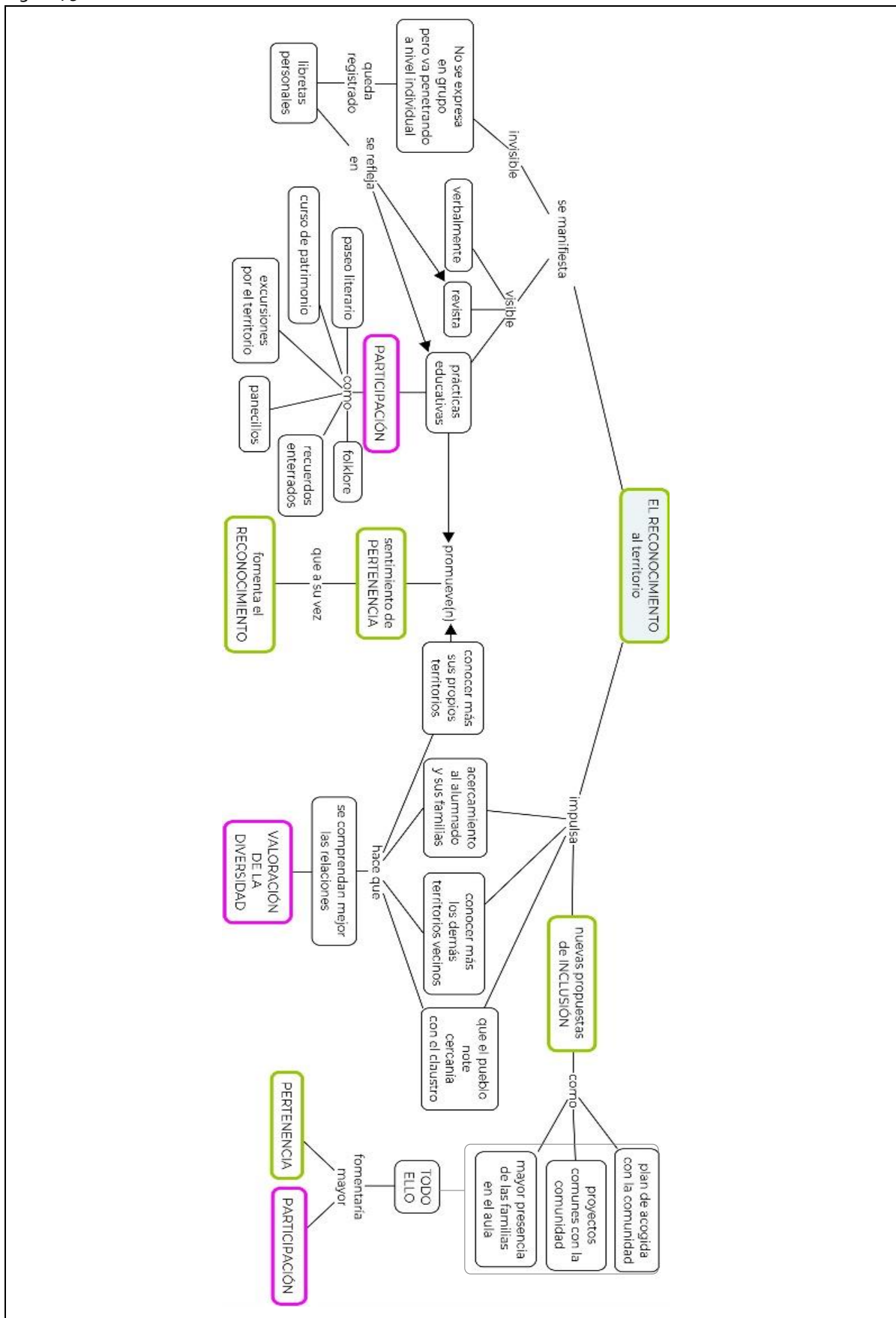
Para finalizar este apartado, se rescatan dos reflexiones, una de la voz de un miembro del claustro y otra voz de una madre. Ambas anotaciones relacionadas con el trabajo de reconocimiento hacia la escuela rural y el territorio:

"(...) las escuelas rurales y la comarca en su conjunto, debemos entender la educación y la pedagogía de este modo. Entenderlo de manera indisociable con todo lo que nos ofrece el contexto, con todo lo que tenemos al alcance. No concibo

una educación que da la espalda o simplemente no mire a su entorno porque en ese caso sería lo mismo enseñar aquí que en cualquier otro lugar, y eso no entra en mi cabeza.” (REC-RET-R-VC8)

“Cosas, sitios, olores, colores, tierras, paisajes, gente, sentimientos y mil cosas más que no me había parado a mirar atrás y están ahí. Gracias”. (REC-RET-CU-VF)

Figura 79. Reconocimiento al territorio



Fuente: elaboración propia

8.4.3 TRANSFORMACIONES INTRAPERSONALES, INTRAGENERACIONALES E INTERGENERACIONALES

8.4.3.1. TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN INTRAPERSONAL

El taller tuvo un impacto en la relación intrapersonal, podría decirse que a partir de ahí, las transformaciones se sucedieron en cascada trasladándose al resto de dimensiones.

Por un lado, de manera introspectiva se reconocieron emociones, lo que mostraba un acercamiento hacia uno mismo. Comentaron a través de los grupos de whatsapp y durante las sesiones que sintieron cercanía a su sistema familiar y al del resto, alegría y plenitud al descubrir detalles sobre sus historias, comodidad y confianza con otras compañeras del taller, y paz al tomar consciencia de la pertenencia extensa de su sistema y la presencia a través de sus recuerdos.

María, una de las madres me escribió un mensaje por la noche, ese día se había realizado la clausura del curso: *"Lloro cada vez que veo a Manuel, lloro con Lucía, he llorado al escribirte esto a ti. Ya no me quedan lágrimas. Por eso te digo que algo ha cambiado"*.

Por otro lado, se llevaron a cabo ciertas acciones que demostraban que se estaban enfocando en el cuidado. Varias personas reconocieron mayores momentos de escucha, su hablar más tranquilo, estuvieron más receptivos ante los abrazos cuando antes se rechazaban, y cada quien se responsabilizó de lo que le correspondía soltando lo que no era de su competencia, les había ayudado personalmente a no sentirse tan cargados.

Otras personas comentaban que les había ayudado a no tomarse personalmente ciertos comportamientos o respuestas de sus compañeros o familias, les había ayudado a estar más cómodos y tranquilos. En el verano, Lucía me envió una foto en la que aparecía junto a su mamá y Blanca me envió un mensaje para comentar que gracias al taller había ido al pueblo en vacaciones y había podido averiguar los nombres de sus abuelos.

En la línea de la compensación y responsabilidades, se observó que cuando algunas personas decidieron posicionarse personalmente asistiendo o no asistiendo al taller, influyó en el grupo. Ocupar el lugar que cada quién creía que debía ocupar, favoreció no solamente de manera individual al permitirse enfocar a lo que cada uno deseaba en ese momento, sino que favoreció al grupo en sí. Por ejemplo, Marian participó de manera diferente, pues su carácter resistente influía en el resto del grupo. Cuando Nieves y Paloma dejaron el taller hubo otra unión en el grupo, la manera de participar se transformó. El ambiente se respiraba diferente, ello propició que las relaciones entre el claustro se tornasen más cercanas y humildes. En ese espacio surgieron comentarios espontáneos de reconocimiento hacia el resto de compañeros. Hubo apertura en hablar de sus emociones, en experimentar abiertamente sin máscaras, empatizaron de otra forma, sí se produjo esa forma de mirar diferente hacia las otras personas. Se apreció en sus actitudes y forma de participar en las sesiones últimas, sus rostros más felices, sonrientes, les percibí más

cuidadosos. Sabían que solamente estaban en el taller las personas que realmente deseaban y como me comentaron de manera personal algunas personas: *“fue un alivio”* que se manifestó con su entrega. Por lo tanto, volvemos a apreciar cómo la dimensión intrapersonal está totalmente ligada con la interpersonal.

De la misma forma que ciertas decisiones que vinieron impulsadas por una transformación intrapersonal, posibilitaron nuevas iniciativas de inclusión que se trasladaron a todo el CRA. Por ejemplo, como la de participar en el curso de patrimonio o reconocer la importancia de la realización de *“Les trobades”* en el pueblo de Bejís, cuando un año antes las mismas personas lo veían imposible.

Anteriormente, vimos cómo las libretas personales se convirtieron en una herramienta que nos permitió averiguar aquello que sucedía detrás del escenario. Resultó que algunas personas escribieron en sus libretas aspectos más personales de los que mostraron en público, incluso en algunas ocasiones mensajes opuestos. Las razones por las cuales decidieron mantener su intimidad y privacidad de determinadas cuestiones ante el grupo se desconocen. Tampoco fue de mi interés averiguar esa parte personal de cada persona, con rescatar los hechos que se fueron dando y recopilar las evidencias obtuve los datos que realmente formaban parte de los objetivos de mi tesis y de mi motivación.

Sin embargo, sí me parece necesario rescatar de Paloma algunos comentarios, ya que en el taller algún día dijo que no necesitaba realizar ciertas dinámicas para saber de dónde venía o quién era su familia. Mientras tanto, en su libreta personal anotaba lo siguiente:

“El oír el nombre de mis pueblos me ha dado sensaciones distintas, monotonía y alegría de sentirlos en la voz de otros. Tengo que agradecer a muchas personas el estar hoy aquí. Me gusta la forma de pensar que se ha transmitido, en la que no había caído que es que estoy rodeada de familia. Que quizás algún día, esa persona que me cruzo por la calle y que me resulta indiferente, pueda llegar a formar parte en un futuro de mi árbol genealógico. Para ser conscientes de quién somos. Voy a sentarme con mis padres y que me cuenten”. (PER-RU-LP-VC)

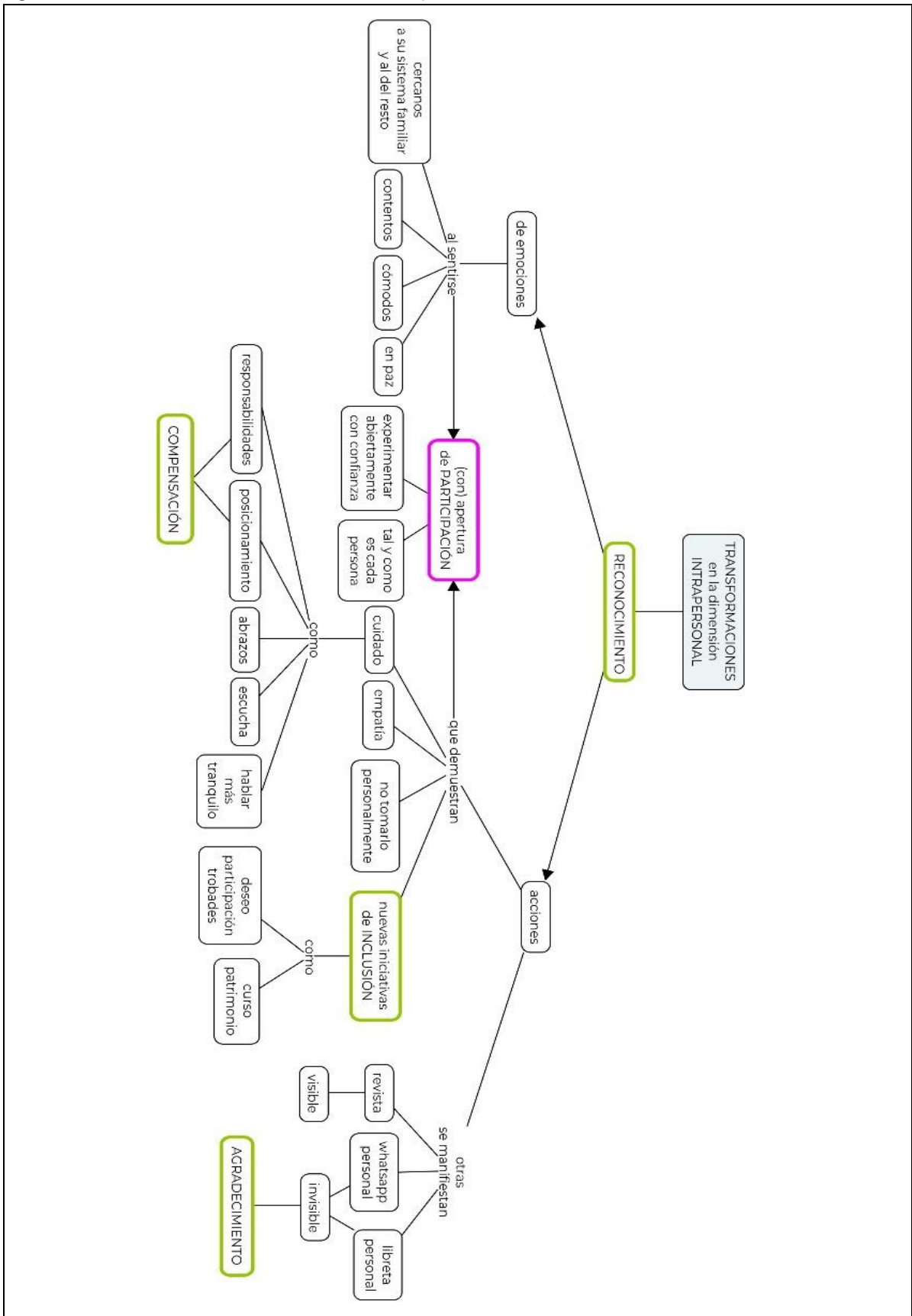
Josep, al principio del taller se mostraba muy reservado e incluso poco entregado a las dinámicas, participaba en algunos momentos con bromas, risas y distracción. Poco a poco fue transformándose en ciertas actitudes hacia los compañeros, se fue sintiendo cada vez menos juzgado por ellos y fue abriéndose y mostrándose tal y como es. Aunque siguió siendo difícil para él expresarse abiertamente en el grupo, transmitía su mensaje en conversaciones más íntimas o a través de su libreta personal con escritos como este: *“cuando pongo a mis antepasados detrás y los tengo en cuenta soy consciente, me noto más abierto a entender las diferentes situaciones personales, más empático, más comprensivo”* (REC-RU-LP-VC).

Fuimos observando con las sesiones, cómo algunas personas fueron poco a poco reconociendo sus propias emociones, sus momentos personales y fueron abriéndose al grupo. Ello promovió una participación más cercana y honesta entre los compañeros. Al principio, algunas personas se mostraban más reticentes o inseguras a la hora de abrirse al grupo. Se puede observar en el siguiente comentario, refleja una barrera sobre las transformaciones que estaba viviendo cada quién:

“Muchas veces en alguna comida alguien empieza a hablar... pues eso, lo que me pasaba a mí a veces en el coche con estas. Entonces yo solo decía poquitas cosas, porque como que me van a decir que estoy tonta o que estoy loca... digo, ¿seré yo la rara que el taller me ha hecho sentir algo o qué!”. (CO-RU-E-VC11)

Poco a poco, se fueron rompiendo dichas barreras y fueron experimentando al mismo tiempo que se fueron abriendo al grupo y se pudieron mostrar tal y como eran. Ello produjo liberación en algunas participantes. Reconocieron que la experiencia de vivir en la propia piel las dinámicas, les había conducido a comprender lo que desde la teoría no hubiera sido posible.

Figura 8o. Transformaciones en la dimensión intrapersonal



Fuente: elaboración propia

Desde la parte intrapersonal también se descubrieron algunas dinámicas ocultas que se fueron destapando.

Lucía comentaba cómo el proceso personal interior le había llevado a darse cuenta de que en ciertas situaciones se creía mejor que otras compañeras porque ella no solía etiquetar, o no juzgaba a las demás. Cuando esto sucedía reconocía que le costaba quitarse la venda de los ojos para poder observar otras cosas que ella también hacía mal. Comentó que no creerse mejor que los demás le alivió. Se dio cuenta que estaba etiquetando a quienes decidían etiquetar y emitir juicios hacia otras personas que cometían juicios.

Amalia comentó que se había dado cuenta que en ocasiones su comunicación con algunas personas era diferente a la comunicación que establecía con otras y era debido a prejuicios y situaciones pasadas que todavía seguían latentes. Poco a poco, fue dándose cuenta de este patrón inconsciente y fue cambiando su forma de hablar a las demás.

En general, claustro y familia comentaron que pudieron darse cuenta de los juicios y etiquetas que en otras ocasiones realizaban a otras personas. Descubrieron que en su mayoría de veces la falta de empatía les alejaba de otras personas que no eran afines.

Por lo tanto, darse cuenta de algunas de estas dinámicas inconscientes, les ayudaba a posicionarse en equilibrio. No solamente prestaban atención a aquello que otras personas de su entorno estaban haciendo de manera equivocada, sino que ellas mismas podían auto observarse para reflexionar y reparar en sí mismas aquello que deseaban transformar.

Para concluir este apartado se presentan algunas de las evidencias que escribieron tanto familias y claustro en los cuestionarios rellenados al final de curso, en relación a la dimensión intrapersonal. Por un lado, las familias comentaron:

“Me siento más segura, más fuerte. Me ha aportado tranquilidad y seguridad. Me ha hecho conocerme mejor a mí misma. Me ha ayudado a ver mis quejas de forma positiva. Al recordar a mis antepasados detrás de mí, me he sentido en paz”. (REC-RU-CU-VF).

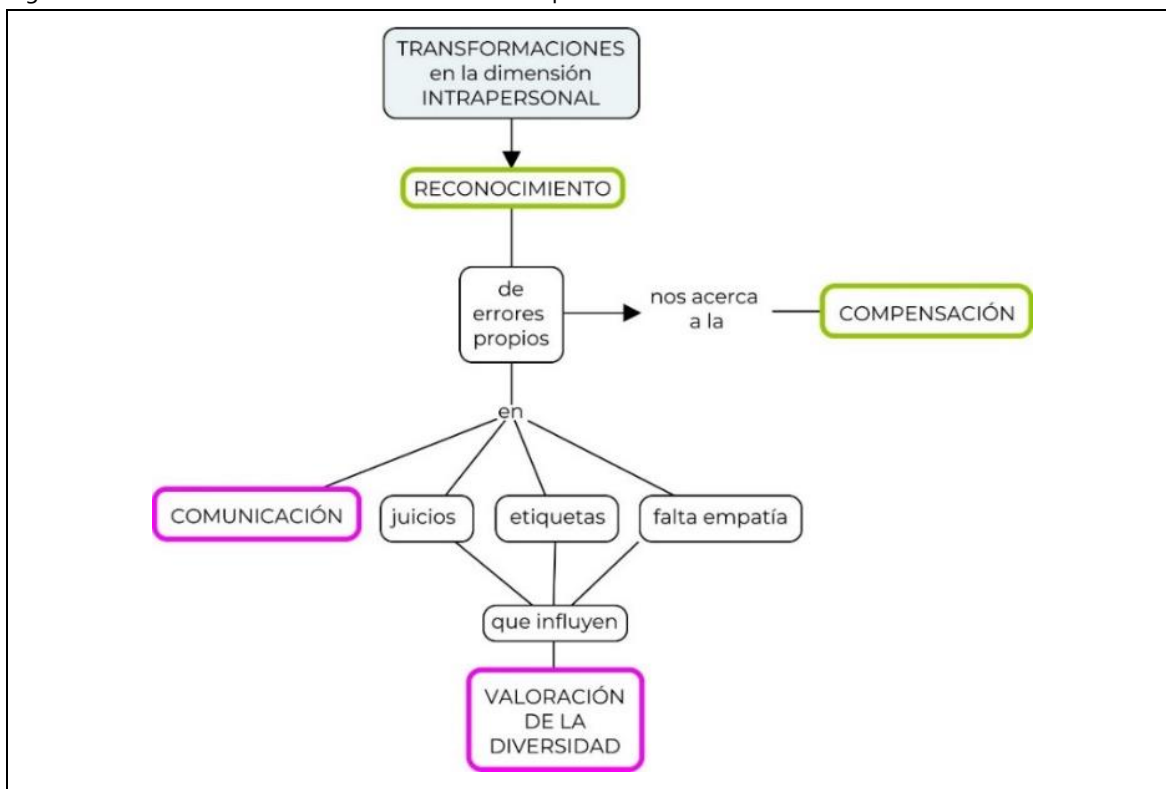
Por otro lado, las evidencias que se plasmaron desde las voces del claustro:

“Me ha ayudado a saber perdonar ciertos aspectos del pasado mirando de otra forma hacia el futuro. Me ha ayudado a ponerme en la piel de los otros, comprendiendo y aceptando. He entendido mejor comportamientos desde la situación y contexto. Soy más consciente de mi lugar y tengo fortaleza para ocuparlo”. (REC-RU-CU-VC).

“Creo que donde más me ha aportado es a nivel personal, ya que pienso que al final he conseguido cambiar mi mirada, no todo lo que me hubiera gustado, pero sí siento que muchas veces intento ver a las personas de otra manera y así también sus

conductas me afectan de otro modo. Además, el taller ha hecho que me conozca un poco mejor. Autoconocimiento, empatía, libre expresión, control del juicio, apertura, crecimiento personal, aprendizaje, superar ciertos miedos y barreras, trabajar feliz, ser feliz". (REC-RU-CU-VC)

Figura 81. Transformaciones en la dimensión intrapersonal 2



Fuente: elaboración propia

8.4.3.2. TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN INTRAGENERACIONAL (entre claustro, entre familias, entre alumnado y entre claustro y familias)

En cuanto a la dimensión intrageneracional, veremos aquellas transformaciones en las relaciones de la misma generación, es decir entre claustro, entre familias y entre claustro y familias. Comentaremos que se evidenciaron transformaciones en la comunicación, pues aseguraron que ya gracias al taller pudieron conseguir un espacio donde poder compartir y conocerse.

Se apreciaron cambios en los tonos de hablar así como en el uso de palabras diferentes, e catalogaron la forma de hablar como de más cuidadosa y empática. También se produjo un aumento en la comunicación, lo que la hizo más fluida y así reconocieron que se habían evitado ciertas confusiones tanto en el claustro como entre el claustro y las familias, pues se habían mostrado más comunicativos en ambos grupos.

Las familias también observaron dichos cambios que comentaba el claustro a través de las circulares, pues éstas habían adoptado una característica particular que las familias percibieron enseguida. La última circular enviada para la clausura incorporaba una frase en la que se les invitaba a participar en los juegos y actividades, no solamente a ayudar con el transporte o a vestir a sus hijos como en otras ocasiones. Otras circulares les invitaban con asistencia, en esta ocasión el mensaje fue más claro y conciso, les invitaban a participar y el resultado fue que asistió mayor número de familias que en otras clausuras. Las familias expresaron a su vez, que sintieron reconocimiento en esta clausura y apreciaron el fruto del taller ya que otras veces, el acto de despedida no lo habían realizado así. Muchas de las cosas que se realizaron se habían tomado en común acuerdo en la última sesión conjunta, entre madres, maestros y alumnado.

En cuanto a la participación comentar que se apreció mayor confianza, comodidad, un ambiente más distendido y relajado en el claustro. También se percibió una mirada más suave y no tan dura hacia los y las compañeras y hacia las familias. De la misma forma sucedió con el grupo de familias que habían participado en el taller, éste afianzó los vínculos de cercanía con estas madres que a su vez, se siguieron alimentando durante las actividades extraescolares en las que coincidían sus hijos. Por lo que se puede decir que el taller fortaleció los vínculos entre las personas que ya se conocían y ayudó a crear otros nuevos con quienes no se conocían. También las parejas de las madres que asistían al taller, remarcaron algunas de las transformaciones que se daban, percibían a sus mujeres contentas del grupo de amistad que se había construido. Aseguraban que asistían a los eventos del CRA con mayor confianza, se sentían más integradas con las nuevas familias que habían conocido y con el claustro.

“Este fin de curso ha sido muy emotivo y especial para mí y he notado la esencia del taller por todos lados, en la circular en la que nos invitaban a participar, en todos los actos de hoy a las familias, en las despedidas de los profesores, en la relación entre las familias de los distintos pueblos...” (REC-RFC-W-VF2)

Desarrollar una mirada sistémica más empática, apoyó a que se comprendieran otras situaciones como, por ejemplo, el caso que comentaron a inicio de curso de la maestra que, debido a motivos personales, faltaba más a clase perjudicando al resto de aularios. Se apreció que disminuyó notablemente sus faltas, y cuando tenía que ausentarse, las compañeras añadieron que se mostraba muy abierta a recibir propuestas de días y así perjudicar lo menos posible al grupo.

Otro de los aspectos que se prolongó en el tiempo en relación a la participación empática y de cuidado, se apreció al curso siguiente entre dos maestras más antiguas que pertenecían a aularios diferentes. Recordemos que con uno de estos aularios algunos docentes tenían más dificultades. Amalia comentaba que a raíz del taller estaban dispuestas a realizar y pedirse favores mutuamente sin quejas.

En general, se apreció una actitud de reconocimiento hacia las demás personas, en la clausura se apreció un reconocimiento diferente hacia las personas que se iban, tanto maestros como alumnado. Algunas personas reconocieron espontáneamente el trabajo de sus compañeros y dedicación, argumentando que habían sido piezas clave de los procesos de transformación por haber liderado ciertas prácticas que habían sido beneficiosas como el Recorrido literario. En relación al reconocimiento se apreció, también al curso siguiente, la pertenencia al claustro para aquellas maestras que se encontraban de excedencia por motivos personales.

Se percibió también, un reconocimiento hacia la precedencia, pues hubo un cambio de mirada del claustro hacia las familias, pues disminuyeron comentarios jocosos, ciertas bromas o etiquetas que se habían ido estableciendo hacia las familias. Marian incluyó en su discurso de clausura un agradecimiento especial hacia las familias ya que nunca lo había hecho. Comentaron que les había ayudado la mirada hacia al alumnado teniendo en cuenta a sus padres detrás.

Por otro lado, algunas familias comprendieron mejor el trabajo que desempeñan los maestros en el CRA. Y esta mirada empática dio lugar a que las familias respetasen el lugar del claustro. Desde inicio de curso una de las preocupaciones fue que algunas familias se saltaban el lugar que les correspondía en cuanto a algunas decisiones que el claustro tomaba.

Se observó al curso siguiente que una de las familias que no asistió al taller deseó escribir una carta para reclamar algunos aspectos referentes a excursiones. El resto de familias que asistió al taller tuvo un papel fundamental, que yo interpreto como decisivo, en sus respectivos pueblos, pues ellas hicieron hincapié en apoyar las decisiones del claustro. Finalmente, esta familia, que ya en otro momento pasado había provocado algún otro roce, en esta ocasión no obtuvo refuerzo por parte de otras familias. Pues el resto de aularios consideró que los maestros decidían lo más beneficioso para su alumnado. Percibí que claustro y familias funcionaban más unidos y de esta forma se estaban respetando los órdenes de precedencia ante cierta toma de decisiones.

Este reconocimiento de las familias hacia el claustro se siguió manifestando en ese mismo aulario en el que había habido pequeños roces entre claustro y familias en cursos anteriores. Después de cuatro años, volvieron a realizar cestas de Navidad para el conjunto de maestros en señal de agradecimiento teniendo en cuenta incluso a la maestra de pedagogía terapéutica que estaba de baja por maternidad.

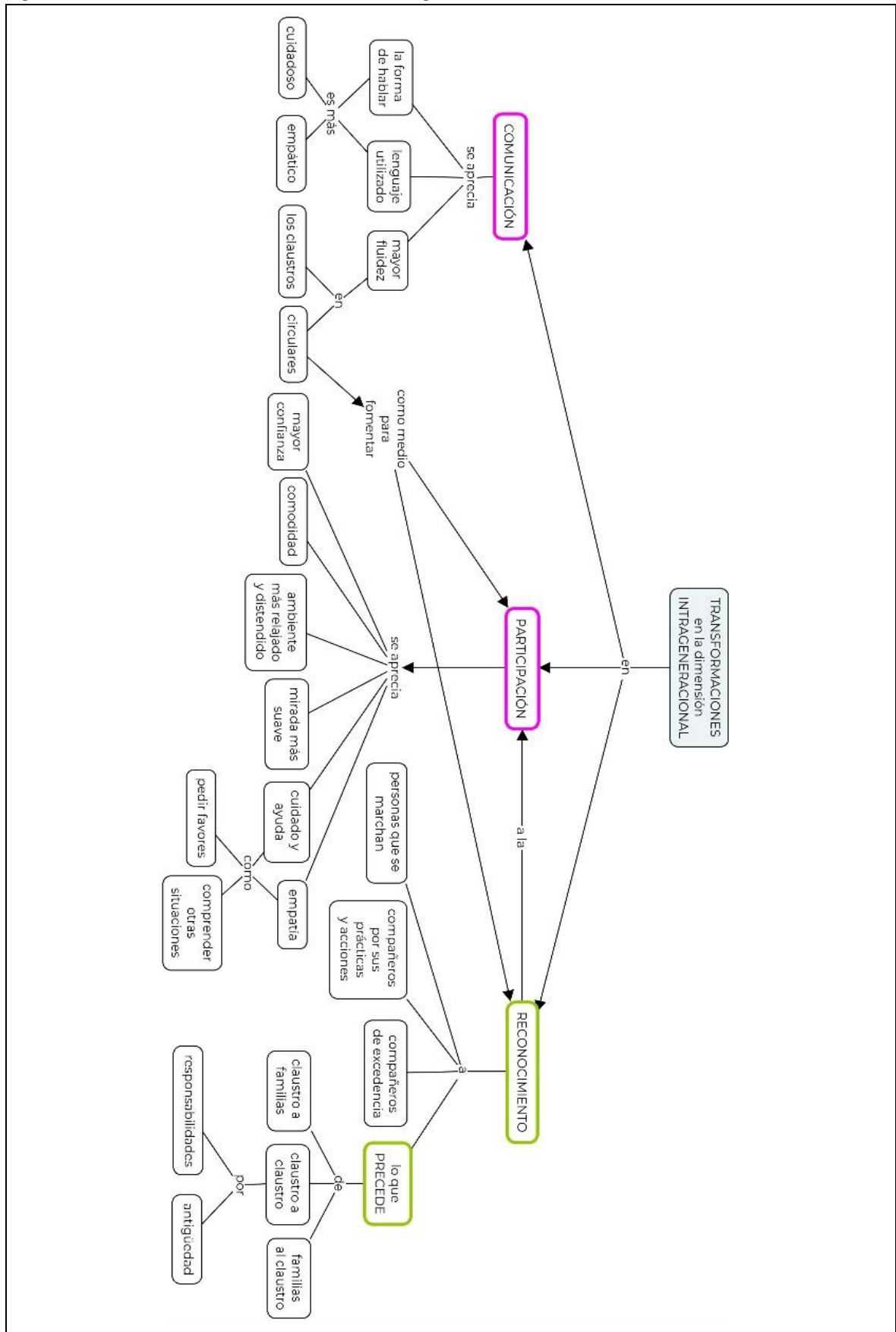
También dentro del claustro se tuvo en cuenta el orden de antigüedad ante ciertas peticiones que había realizado alguna maestra que llevaba más años en el CRA y se reconocieron, como ya vimos, ciertas responsabilidades que competían a las personas.

Algunas personas apreciaron las transformaciones personales de Marian y la repercusión que esto tenía como directora del centro.

A continuación, se presentan algunas de las reflexiones finales extraídas de los cuestionarios finales, en este caso del conjunto de familias. Las citas corresponden a la pregunta ¿De qué manera el taller te ha ayudado al reconocimiento del trabajo de las demás personas?

“Mucho, sobre todo el de los profesores. Ellos pasan casi más horas al día con nuestros hijos que nosotros mismos y en este taller me he dado cuenta de que ellos son muy importantes para ms hijos, al igual que los niños para los profesores. Me ha ayudado a valorar el esfuerzo de cada uno a su manera. Al conocer mejor a la persona y sus circunstancias hace que puedas comprenderlas y valorarlas mejor y valorar el trabajo que ellas realizan.” (REC-RFC-CU-VF)

Figura 82. Transformaciones en la dimensión intrageneracional



Fuente: elaboración propia

Vimos cómo acciones de reconocimiento se convierten al mismo tiempo en acciones de inclusión. A continuación, observaremos algunas otras transformaciones que se presenciaron en esta línea.

Hacia final de curso, llegó una nueva familia a la escuela, el alumnado la recibió con entusiasmo por jugar. Observé transformaciones más afianzadas en el claustro, como vimos el lenguaje de cuidado y cariño, sin etiquetas, se extendió a todo el claustro, no existían bromas como en alguna ocasión al principio. También desde las familias se recolectó ropa y otro material que necesitaba la familia, lo comenzó a movilizar una de las madres que había asistido al taller. Algunos vecinos les prestaron unas bicicletas para que jugaran con los otros niños del pueblo. Aunque en otras ocasiones se comentó que el vecindario no mostraba agrado hacia las nuevas familias, esta transformación no puede corroborarse de que fuese impulsada por el taller, pues con los vecinos de este pueblo no tuvimos apenas contacto. El enlace que podríamos hacer es que una de las madres que asistió al taller, que fue la misma que promovió la recolecta en el pueblo donde vive, es originaria de este otro pueblo, aun así, no se tienen las pruebas suficientes como para poder enlazarlo.

Al mismo tiempo, en otro de los pueblos, María comentó que había llegado una nueva familia con dificultades de adaptación debido a su situación particular. Ella había decidido estar un poco más atenta de que la introdujeran en los grupos de whatsapp, de que le llegase toda la información e incluso de prestarse voluntaria para compartir coche en trayectos comunes. María incidía en que anteriormente al taller siempre fue amable, pero no prestaba tanta atención a otras situaciones diferentes en las que se pudieran encontrar algunas familias recién llegadas. Por lo que se puede encontrar un nexo con la valoración de la diversidad.

También hacia final de curso se fue presenciando mediante la revista cómo las actividades de los cinco aularios presentaban una mayor coordinación, había sincronía de actividades entre aularios. Algunas maestras afirmaron que ahora no solamente pensaban en su aulario, sino que pensaban como cinco. Todo ello seguía visibilizando el paso que iban dando para cubrir una de las mejoras, que era conseguir una misma línea de escuela.

Estas acciones inclusivas manifestaban un liderazgo que había estado presente ofreciendo el impulso hacia cierta toma de decisiones. También este liderazgo se apreció desde el claustro, en el deseo de crear un cuestionario para que las familias pudiesen visibilizar sus preferencias en cuanto a las excursiones. Por parte de las familias, estas mostraban mayor confianza para solicitar participar en algunas actividades conjuntas con el alumnado y claustro, tales como excursiones en el entorno próximo.

Al comienzo del curso siguiente, se incluyó en la presentación inicial dirigida a las familias, a todos los maestros que impartirían clase con el alumnado, algo que no había sucedido

en años anteriores y que había surgido en una de las sesiones conjuntas a petición de las familias.

También se observó algún cambio en relación a la conciliación laboral y familiar. En el curso siguiente María pidió más días libres en el trabajo para asistir a un número mayor de convivencias con sus hijos y poder compartir más momentos conjuntos entre claustro, familias y alumnado. Fue algo que dijo el curso anterior: *"para el curso que viene voy a intentar guardarme días de vacaciones para no perderme estas actividades"*.

Por primera vez, las madres que habían asistido al taller decidieron organizar una comida conjunta el día del festival de Navidad. A ella acudieron también otras familias que no habían participado en el taller. Comentaron que esta comida siempre la habían hecho por separado entre las familias que deseaban reunirse de un mismo aula.

Todas estas acciones que comenzaban a desarrollarse, apuntaban al mismo tiempo, a la valoración de la diversidad.

Para finalizar este apartado, me gustaría dejar registrado algunos fragmentos de una carta de despedida que elaboró Manuel, dirigida a las familias de su alumnado. Manuel me la envió como evidencia de su paso en el taller y muestra de agradecimiento. Se apreciaba en ella un resumen de todo lo que se había vivido dentro del mismo.

"En primer lugar, quisiera agradecer el que me hayáis confiado aquello que más queréis, a vuestros hijos, durante este curso, para enseñarles, para aprender ellos y nosotros, para pasarlo bien. Gracias también por hacer que, a través de la escuela, me haya levantado cada mañana con unas ganas inmensas de subir a Bejís.

(...) Nos debemos a vosotros, porque de otro modo nada sería posible y os puedo asegurar que os agradezco enormemente la confianza depositada y el trato recibido.

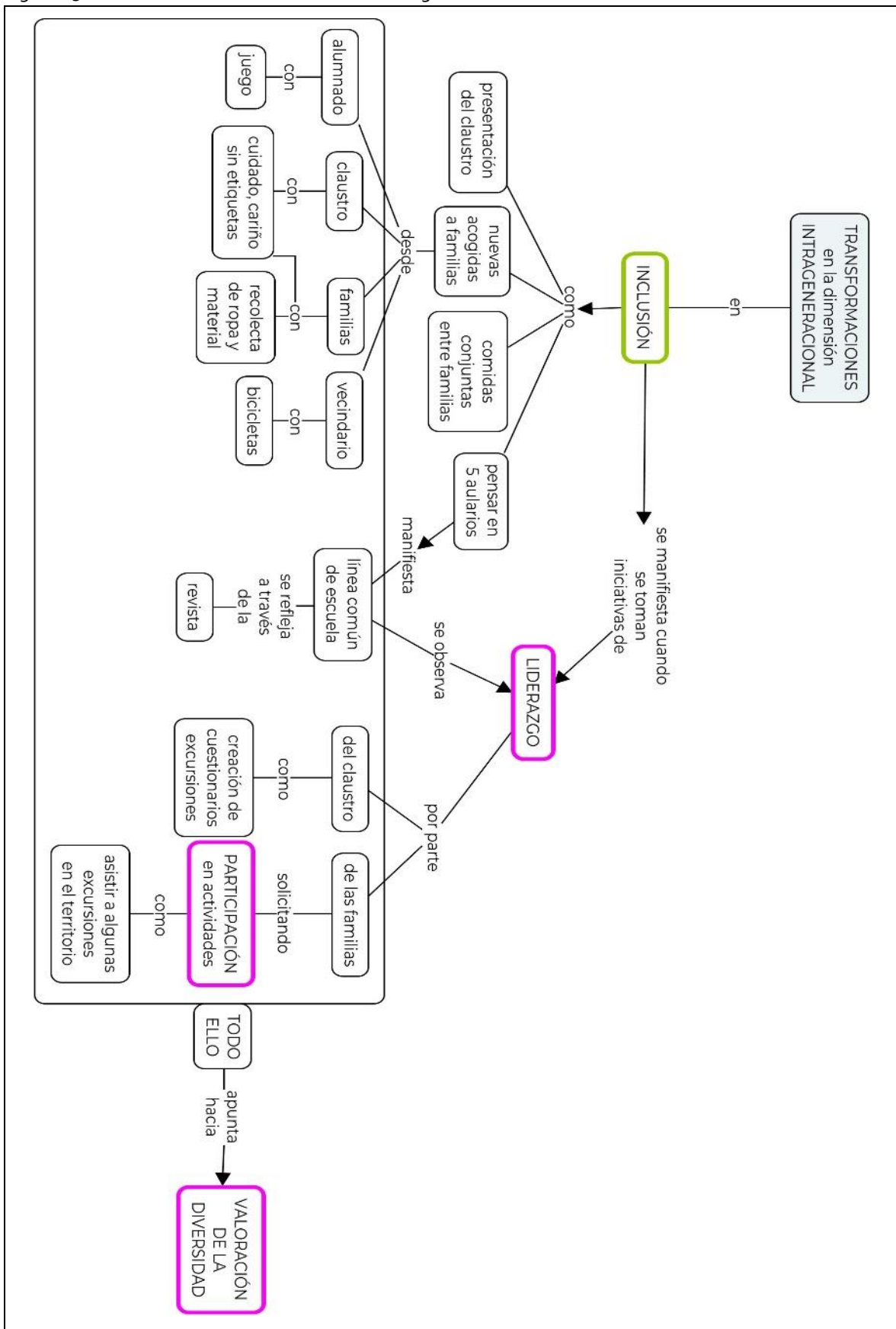
Estoy seguro de que esta experiencia ha configurado mi persona, porque se ha cerrado un círculo en mi vida, y su trascendencia es tan grande que me ha permitido afianzar, si no definir, mi ideario pedagógico. Me ha marcado y me ha hecho crecer como persona y como maestro. Y ello va a configurar necesariamente mi futuro profesional. Por todo ello, os lo agradezco.

(...) La pedagogía sistémica ha ido hilvanando el proceso y haciéndome firme en mis convicciones de la necesidad de una pedagogía arraigada al territorio que beba del no juzgar, de la empatía, del amor, el saber del pasado, la historia local...

(...) Bejís ofrece, en este sentido, un marco incomparable, por su historia, su naturaleza, sus costumbres... lo que me ha permitido enamorarme de vuestro pueblo y vivirlo cada día como si se tratara del mío, intentando tener muy presente ese sentimiento dentro del aula.

Creo que esta debe ser una grandeza más que disfruten los que tienen la suerte de poder vivir en un lugar como este. Y creo que tenemos que visibilizarnos, hacernos oír. Creo en la singularidad educativa, no en la uniformidad y homogeneidad culturales. En la flexibilidad y la libertad basadas en un férreo compromiso y responsabilidad con aquello que nos rodea. Con nuestro entorno, nuestro pasado, nuestro hacer. Y creo que es necesario poner todo ello en valor (...). Seguid haciendo pueblo. Seguid creando escuela". (P2-REC-RFC-R-VC)

Figura 83. Transformaciones en la dimensión intrageneracional 2



Fuente: elaboración propia

8.4.3.3. TRANSFORMACIONES EN LA DIMENSIÓN INTERGENERACIONAL (entre padres e hijos, claustro y alumnado).

Ahora veremos las transformaciones que se evidenciaron desde las relaciones entre diferentes generaciones, es decir (claustro-alumnado y familia-alumnado).

Por un lado, las que hacen referencia a la comunicación entre el claustro y el alumnado. Para el curso siguiente se acordó elaborar un cuaderno de incidencias para tratar aquellos conflictos que surgiesen en el aula, tanto entre alumnado, como entre claustro y alumnado. También se elaboró un diario de aula para llevar un seguimiento del alumnado. Al mismo tiempo, entre el claustro también se redujeron las etiquetas dirigidas al alumnado, fueran etiquetas colocadas haciendo referencia a alumnos muy estudiosos, como a quienes les costaba un poco más. Todo ello propició algunas mejoras que se reflejaron entre el claustro y entre el claustro y familias. En este nuevo curso el claustro comunicaba todos aquellos casos que surgían en cada aulario. Anteriormente no se le destinaba tanto tiempo a estas cuestiones y se trabajaban de manera más individualizada, a excepción de casos puntuales. También las familias tenían más información acerca del seguimiento de sus hijos en el aula.

El claustro fue propiciando que las familias participasen y entrasen más a las aulas y las familias se dieron cuenta de que a sus hijos les gustaba que participasen junto con sus profesores en algunas actividades escolares. Por lo tanto, se apreciaba cómo tener una comunicación fluida y de confianza entre claustro y familias aproximaba a éstas a la escuela participando activamente, no solamente como espectadoras de eventos.

En cuanto a la comunicación entre las familias y el alumnado se observa que la precedencia estaba muy presente. Las madres afirmaban que frases como: *“si nadie te ve, yo te veo”*, *“vosotros sois los adultos y vosotros solucionáis”* las habían integrado en su vida diaria. Por un lado, se habían situado como hijas y las habían tenido en cuenta hacia sus propios padres. De esta forma dejaban con ellos ciertos conflictos. Por otro lado, las habían tenido presentes como padres de sus hijos. Por último, una madre nos comentaba que también estas frases le habían ayudado en relación a otras familias de la escuela, podía ver la fuerza en ellos. Todo ello, les había permitido al mismo tiempo, una mejora de la comunicación en sus respectivas familias. Aunque parte del alumnado afirmó que no había percibido cambios, las madres hicieron hincapié en que, al haber transformado ciertas actitudes con sus hijos en casa, se había percibido un cambio general y que ellos no lo percibiesen, no significaba que no se hubiera dado. En este sentido una madre me comentaba lo siguiente:

“A lo mejor cuando me viene este con algún rollo: ¡Pues este me ha hecho esto! (imitaba voz de queja). Pues venga, pues no le des tanta importancia, pues ya la vida nos pone a cada uno en su nuestro lugar, tranquilo (con voz calmada) (...). Que antes a lo mejor me alteraba más y le decía: ¡Joder! pues si te ha hecho esto, pues

mándalo tú a la mierda, o pégale (con voz un poco alterada) (...) Por eso te digo que yo sí me he observado cambios aunque ellos digan que no". (REC-RFA-E-VF2)

Uno de los reconocimientos que se pudo apreciar por parte del alumnado hacia el profesorado, es que algunos expresaron su descontento y tristeza en la clausura. Sabían que varios de sus maestros no asistirían el próximo año, desde ahí nació en algunas de las niñas realizar un reconocimiento espontáneo y natural hacia los docentes a quienes tenían mucho aprecio.

Otras transformaciones que se dieron, algunas de ellas al curso siguiente, tuvieron que ver con acciones inclusivas. Por parte del claustro hacia el alumnado, se produjo un aumento del número de asambleas para tratar conflictos que surgían entre ellos, o escuchar sus peticiones relacionadas con ir al polideportivo en el caso de Barracas, o en el caso de Bejís a la plaza del ayuntamiento y así, que se les permitiera jugar libremente. Aunque habitualmente no salían de los patios que les correspondían tantas veces como les gustaría, había una disponibilidad mayor por escuchar sus peticiones y tenerlas presente para llevarlas a cabo.

Otra de las acciones que comenzó ya en la última excursión del curso y que perduró el nuevo ciclo escolar, fue la de realizar las excursiones con el alumnado intercalado, así se impulsaba la cercanía entre niños de aularios diferentes y entre el alumnado con otros maestros. Comentaban acerca de los beneficios que tenía esta decisión tanto para el equipo docente, como para el alumnado. Observaron que realizarlo de esta forma mejoraba la participación, la valoración de la diversidad y la comunicación.

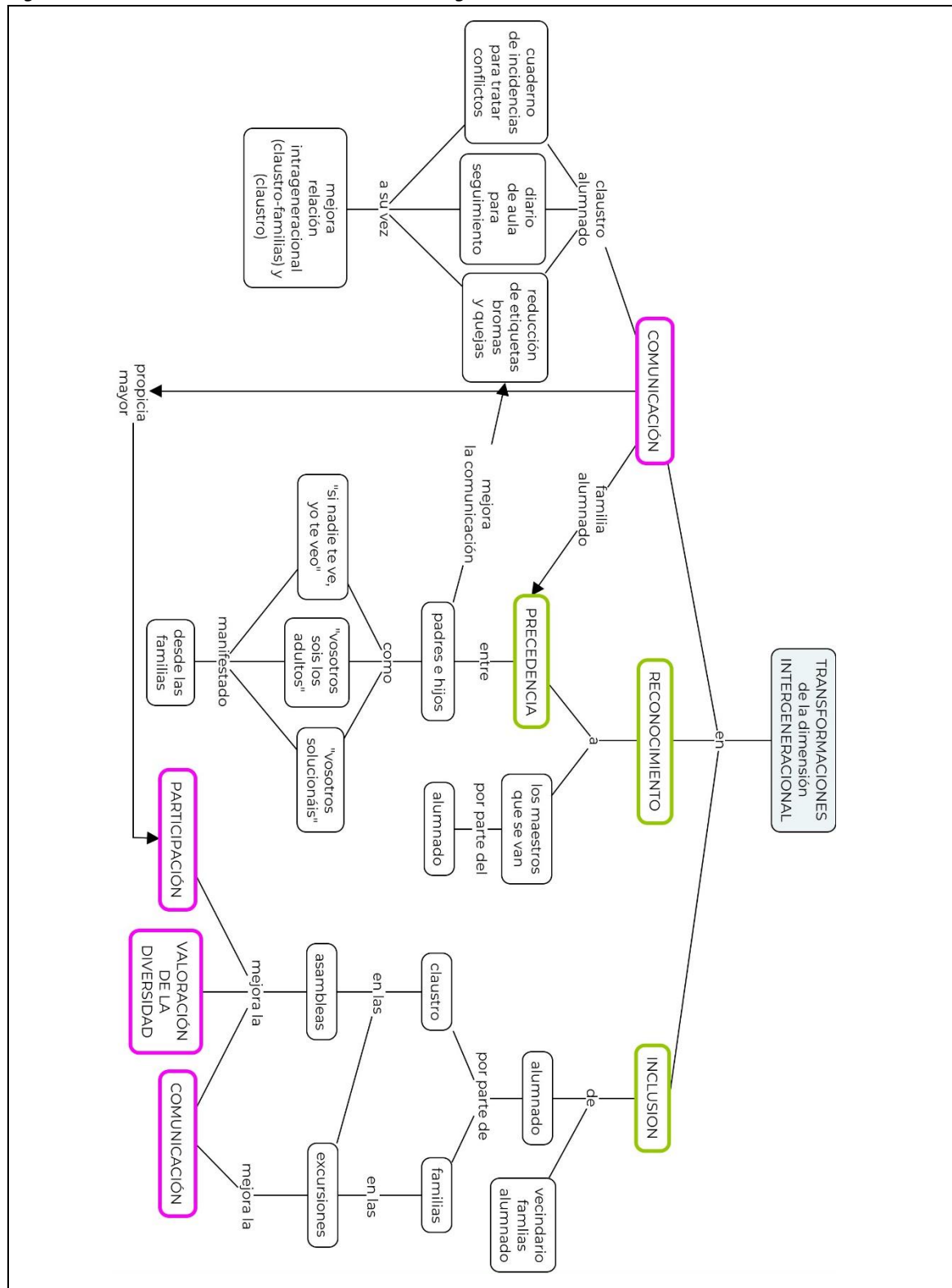
A su vez, las familias de uno de los aularios que estaban en el AMPA realizaban una excursión con sus hijos cada final de curso. Este año incluyeron en su propuesta a la familia de origen musulmán. Aunque esta familia no formaba parte del AMPA del aula, se apreciaba cercanía e inclusión por el resto de madres en el momento de comunicarles y tenerles presentes para las actividades que estaban organizando.

Uno de los vecinos jubilados del pueblo de Bejís se acercó al aula para proponer una clase extraescolar de ajedrez con el alumnado. Se acordó que el espacio de la escuela se utilizaría para ofrecer las clases. El alumnado estaba muy motivado en aprender, tanto que en ocasiones pedían el ajedrez para jugar en el momento del patio. No solamente se realizó la clase en el aula de Bejís con el alumnado, sino que algunas familias mostraron interés en participar. También el aula de Barracas deseó sumarse a esta iniciativa. Resultó ser una actividad extraescolar que compartieron familias y alumnado en conjunto con el vecino. Para el alumnado también supuso una alegría que sus madres fueran con ellos a aprender al aula.

Como dijimos al inicio, algunas transformaciones se fueron desarrollando conforme fue avanzando el proceso del taller, otras hacia final de curso y otras al curso siguiente.

Otra de las puntualizaciones necesarias y fundamental a recalcar es que, el hecho de tener una plantilla inestable que cambia en su mayoría prácticamente cada año, dificulta la tarea de hacer perdurar aquello que se vivió durante ya raíz del taller.

Figura 84. Transformaciones en la dimensión intergeneracional



Fuente: elaboración propia

Capítulo 9.

CONEXIONES ENTRE EL MODELO SISTÉMICO Y EL MODELO INCLUSIVO DESDE LAS TRANSFORMACIONES

Con el fin de detectar si efectivamente el modelo sistémico y el modelo inclusivo convergen, estos resultados se centran únicamente en aquellos aspectos en los que la pedagogía sistémica haya podido favorecer un proceso de transformación que encamine al CRA hacia un modelo de escuela inclusiva. Al hacer referencia a algunos resultados que han sido nombrados en el capítulo anterior, estas alusiones solamente se harán con la intención de rescatar las categorías que unen ambos modelos: sistémico e inclusivo. Presentaremos estos resultados en forma de cuadro para que, a golpe de vista, nos podamos detener en los movimientos que se iniciaron desde el modelo sistémico y desembocaron en acciones que hicieron que el CRA pudiera encaminarse hacia una escuela más inclusiva.

Cada cuadro se divide en tres partes:

- El primer apartado de arriba nombra las categorías del campo sistémico y del campo inclusivo que se vinculan en las transformaciones que se han dado.
- El segundo apartado (bloque de la izquierda), recoge la situación inicial o puntos de partida.
- En el tercer apartado (bloque de la derecha) y en relación a las categorías, se desarrollan las transformaciones que se desencadenaron a raíz del taller de pedagogía sistémica.

Por último, añadir que las categorías se explican desde el lado de los resultados, veremos sus conexiones de manera teórica en la discusión y conclusiones.

Tabla 33. Pertenencia, inclusión y valoración de la diversidad

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PERTENENCIA INCLUSIÓN VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
En años anteriores en dicho aula habían surgido conflictos entre familias debido a las diferencias culturales entre el alumnado.	En el último trimestre se incorporan a un aula tres alumnos de etnia gitana, el alumnado los recibe con entusiasmo, lo que éste necesita son niños para jugar. Quedan para jugar a la salida del colegio.
Familias que dan el lado a algunas familias de nuevo ingreso Una de las madres que ha hecho el taller comenta que siempre se ha considerado amable pero antes no hacía por incluir a otras personas.	Esta misma madre que hizo el taller comenta acerca de su propia transformación aludiendo a que siempre se ha considerado amable. Sin embargo, con esta nueva familia está haciendo por incluirla más recordándole ciertas actividades, está haciendo por incluirla en el grupo de familias.
El plan de acogida es muy escueto, se centra en la documentación que han de presentar las familias. No se habían planteado reflexionar acerca de ello.	Aunque no se elabora un nuevo plan de acogida, se reflexiona en torno a la necesidad de establecer un nuevo plan que acoja a las nuevas familias, alumnado y maestros explicando el proyecto vinculado al territorio.
En otras ocasiones, no se ha incluido a todo el alumnado	Aunque no se incluyen todas las AMPAS en una misma dirección, se ha conseguido que desde el AMPA de una de las poblaciones se realice una excursión invitando a todo el alumnado del aula. "¿Las moritas también vienen? - ¡Claro!"
Tanto en el claustro, entre familias, como entre ambos hay poca sensibilidad en el momento de hablar de otras personas, cualquier aspecto que denote diferencia puede ser motivo de crítica.	Trabajar con la pertenencia al sistema familiar ha fortalecido la diversidad propia, ha ayudado a valorar la diversidad que habita en cada quien. Comprender la complejidad de los sistemas familiares propios y del resto hizo que se ampliara la mirada hacia la diversidad. Sensibilizarse hacia otros sistemas familiares y otras situaciones. "si no conocemos a la persona no podemos personalizar la educación, conocer la pertenencia al propio sistema y la diversidad de sistemas ha vinculado más a las personas" (PER-VDI-RCF-RCA-CU-VC)
Como ejemplo una de las madres comenta que se alteraba cuando su hijo tenía conflictos con amigos y le decía: ¡Joder, pues si te ha hecho esto, mándalo tú a la mierda, o pégale o..." (VDI-RFA-E-VF2)	En este mismo sentido algunas familias han notado cambios en su casa con sus hijos o incluso con sus padres. Observan que se muestran diferentes con ellos y cuando éstos tienen algún conflicto con amigos han cambiado su diálogo. Por ejemplo, se observa la transformación personal de dicha madre en los diálogos que establece con sus hijos cuando tienen conflictos: "no sé por qué reaccionará así, bastante tiene él con sus cosas, venga tranquilo que la vida nos pone a cada uno en su lugar..." (VDI-RFA-E-VF2)
Otros años no se comunicaba tanto lo que sucedía en cada aula ni se escribía en un diario de aula. No se llevaban a claustro ciertos conflictos que sucedían con el alumnado.	Se decidió crear un cuaderno a modo de diario de aula donde se anotan los conflictos que tienen lugar para poderlos comunicar en claustro y buscar soluciones conjuntas, de esta forma también se tiene una visión conjunta del alumnado

<p>El desconocimiento de otras historias familiares, incluido aspectos de la propia hace que las personas no encuentren conexiones entre sí y les cueste más empatizar.</p>	<p>Varias personas comentan que gracias al taller se han podido establecer vínculos más fuertes entre los miembros de la comunidad escolar. Este hecho ha ayudado a ver a las demás personas como iguales, sin hacer tanto hincapié en los rumores o diferencias.</p> <p>Al conocer más la propia historia familiar y conocer aspectos de otras historias familiares de las demás, les ha cambiado la percepción y les ha hecho empatizar con otras personas de sistemas diferentes. Por ejemplo, les ha hecho comprender mejor las historias del alumnado.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

Tabla 34. Pertenencia al grupo y comunicación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PERTENENCIA AL GRUPO COMUNICACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
No se conocían entre todas las familias y tampoco entre claustro y familias de diversos aularios	Profundizar en los sistemas familiares ha influido para que se conocieran más y les ha facilitado la comunicación entre ellos (entre claustro, entre familias, entre claustro y familias)
No se conocían todas, normalmente solamente quedaban las madres de un mismo aulario	Las madres que participaron en el taller quedan a tomar café antes del taller. Algunas de ellas han encontrado trabajo gracias a la red que han creado entre ellas.
No se realizaban asambleas con estos fines	Se han pedido horas a la asignatura de religión para realizar más asambleas con el alumnado para conocerse y tratar los conflictos que surgen entre ellos. Se crean vínculos para fortalecer la pertenencia al grupo. Este hecho también se vincula a otras categorías puesto que la inclusión del alumnado en las asambleas ha mejorado la participación y la valoración de la diversidad (inclusión, participación y valoración de la diversidad).
Mayor descoordinación, falta de comunicación entre los aularios	El deseo de ir a una y hacer más fuerza en el sentimiento de pertenencia al CRA ha hecho que el claustro se esfuerce más en la comunicación para expresar qué sucede en cada uno de los aularios.
En las excursiones cada alumnado sigue estando con su grupo y su tutora, sin apenas mezclarse	En las excursiones han decidido mezclar al alumnado de diferentes aularios priorizando la pertenencia al CRA y no a cada aulario, esto hace que se comuniquen más y por lo tanto, se conozcan más entre ellos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 35. Pertenencia al grupo, inclusión y participación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PERTENENCIA AL GRUPO INCLUSIÓN PARTICIPACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Se realizaba alguna excursión esporádica para conocer el territorio	Se amplía la mirada hacia el territorio desde el claustro. Se añaden más excursiones que se realicen en la zona para conocer rutas de los 5 pueblos. Lo que muestra valoración de la diversidad hacia el alumnado y fortalecer su sentimiento de pertenencia mediante la participación.
Lucía proponía cerrar el taller 15 minutos antes, se marchó sería cuando el grupo decidió que fueran 10 minutos	En cada sesión Lucía se marchaba un poco más tarde, incluso sonriente. En la última sesión tenía una consulta con el veterinario, urgente e imprescindible para su perra. Sin embargo, la pudo recolocar en otro horario para poder cerrar el taller con todo el grupo, para ella era también importante. "era importante para mí acabar el curso con todos"
Antes se pensaba más en propios aularios y realizaban actividades aisladas, sin conexión entre los aularios.	Ahora se piensa más como CRA "antes solo pensaba en mi centro. Ahora ya pienso en el resto" PA-RFC-CU-VC Actividades que solamente realizaban algunos aularios ahora las realizan todos como, por ejemplo, invitar a todo el aulario a un almuerzo especial antes de vacaciones de Navidad.
Los maestros no se presentaban y se iban conociendo sobre la marcha en el día a día. Algunas familias tardaban en conocer a los maestros especialistas.	Presentación del claustro en cada aulario tal y como se pidió el curso anterior en la sesión conjunta entre familias, claustro y alumnado. Ambas se retroalimentan. Al participar sienten más pertenencia.
Algunas familias no se conocían entre sí, mucho menos se juntaban de diferentes aularios para comer.	Conocerse más entre las personas que participan en los talleres entre claustro y familias y entre familias. Incluso las familias de diferentes aularios quedaron a comer juntas por primera vez.
Las familias participan en la escuela en aquellas actividades que pueden. No hay tanta presencia de las mismas en las revistas.	Al aumentar el sentimiento de pertenencia de las familias en la escuela van participando más en actividades, hay más presencia de las familias y se observa en las revistas escolares.
El claustro se reúne cada miércoles a comer en uno de los bares de Bejís	Hacia final de curso el claustro decidió pasar a comer cada día de reunión a otros pueblos del CRA aunque no se pasó por todos.
Desconocimiento de todas las personas que conforman el CRA	Piden como línea de futuro destinar tiempos y espacios a la comunicación para conocerse más entre familias, alumnado y claustro y así poder empatizar
El primer día de taller Paloma comenta que las actividades le resultan una pérdida de tiempo porque ella ya dedica tiempo a interiorizar y no las necesita para tener presente de dónde viene y a las personas importantes de su vida.	"De no estar muy por la labor de hacer la actividad de hoy...a...llegar a casa y faltarme tiempo para completar mi hoja. Simplemente gracias" (PA-W-VC13)

Fuente: elaboración propia

Tabla 36. Pertenencia, compensación y participación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PERTENENCIA COMPENSACIÓN PARTICIPACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Algunas familias no pedían permisos en el trabajo para asistir a actividades de la escuela.	Familias que han pedido día de vacaciones en su trabajo para poder asistir a actividades de la escuela. Al ampliar el sentimiento de pertenencia y sentirse incluidas participan con mayor confianza, mayor cercanía
La escuela pide y las familias dan, en ocasiones quizás es desproporcionado o desde un lugar que parece exigente. Algunas de ellas son peticiones de última hora, o no existe un reconocimiento que les haga sentirse partícipes desde la pertenencia.	Sí hay una compensación entre dar y recibir. El claustro también ofrece esa participación, invita. Por ejemplo, en la última circular de la clausura se les incluyó expresamente a participar en actividades y no solamente como asistentes del evento. Asistieron más familias que otros años. También las familias han pedido participar en algunas actividades.
Antes realizaban las monas de pascua en la escuela y las llevaban a cocer al horno del pueblo	Varios maestros comentan que es necesaria la compensación entre pueblo y escuela para mantener vivo al territorio, siendo necesaria la participación conjunta. Este año en Bejís las monas de pascua las han realizado en casa de una de las abuelas, una de las maestras que lleva años comenta que es la primera vez que se abren las puertas de las casas a los maestros como escuela. Al sentir que pertenecen a la escuela aumenta la participación. Todo ello es una compensación entre dar y recibir.
Anteriores monográficos de la revista están realizados por la tutora únicamente y describe aspectos del pueblo	Paloma realiza el monográfico de Torás para la revista. Aunque ella diga que el taller no le está llegando, se percibe lo contrario. Es el primer monográfico que se realiza desde una visión sistémica. Paloma no solo pide información a personas del pueblo para hacerlo, sino que les ofrece participar en la escuela junto al alumnado. Alumnado y su pueblo trabajan juntos en aspectos del territorio. Hizo un proyecto con toda la esencia de la pedagogía sistémica del territorio y con el territorio. No se describe la gastronomía o paisajes, sino que todo el aulario paseó por los comercios, calles, casas de algunas vecinas que les invitaron a pasar, visitaron el ayuntamiento y también se acercaron vecinas a la escuela a platicar de juegos y como era antes la escuela.
Ausencia de actividades extraescolares en las que pudieran asistir las madres a aprender junto al alumnado	Se realizan actividades extraescolares de ajedrez dentro de la escuela. Van a aprender juntos alumnado y familias. Las madres de Barracas también han pedido las clases y aprenden en conjunto todos. Hay un equilibrio entre peticiones y ofrecer.

Fuente: elaboración propia

Tabla 37. Precedencia y valoración de la diversidad

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PRECEDENCIA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Marian, Nieves y Paloma se ríen y miran mientras hacemos algunas dinámicas de reconocimiento de espacios, lugares, culturas y tierras significativas en el propio sistema familiar. Estas actitudes hacen que más personas se contagien.	Solamente una de estas personas que no se ha involucrado en las dinámicas del taller, es una de las personas que otros miembros del claustro comentan que tiene una voz discordante con el resto y actúa sin reconocer o valorar ciertas decisiones o actividades que llevan sus años en la escuela. El resto de compañeros se han dado cuenta de ciertas actitudes y ya no las siguen.
No se tiene tan en cuenta la historia que hay detrás de cada alumno para comprender ciertas situaciones que suceden.	Conocer la historia que hay detrás de cada persona y ponerse en el lugar de los antepasados les ayudó a ver a otras personas de manera diferente cambiando el concepto de ellas. Al tener en cuenta todo lo que precede en la historia del alumnado, se ha fortalecido la valoración de la diversidad, sobre todo en el claustro.

Fuente: elaboración propia

Tabla 38. Agradecimiento, precedencia, pertenencia y valoración de la diversidad

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	AGRADECIMIENTO PRECEDENCIA PERTENENCIA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Estar pensando en acciones personales y no tanto en las necesidades de las otras personas, estar viviendo más hacia adentro en el día a día sin a veces darse cuenta de si otra persona necesita ayuda o apoyo.	En el taller, entre todos entretrejieron recuerdos del pasado. Recuerdan el taller como un lindo momento de ponerse juntas a recordar, rescatar la memoria colectiva que une y baña a la comunidad escolar. Sentimientos de agradecimiento generalizados hacia todo lo que precede por los aprendizajes y por lo que se tiene ahora. Este sentimiento se expande y se valora más la diversidad de las demás personas, también se intenta apoyar más a las otras personas.
Tanto las propias familias que viven en el territorio como miembros del claustro desconocen algunos aspectos de sus propios territorios y comentan la ausencia de consciencia de agradecimiento hacia el mismo Carmen, Quica y Manuel son las únicas personas del claustro que expresan acerca de la importancia de reconocer al territorio, de situarse en él para trabajar con él	También gracias al taller han aflorado sentimientos de agradecimiento hacia el territorio, para valorarlo más y conocer más acerca de sus costumbres y pasado. Ha generado curiosidad por conocer determinados aspectos

Fuente: elaboración propia

Tabla 39. Reconocimiento, agradecimiento, valoración de la diversidad y comunicación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	RECONOCIMIENTO AGRADECIMIENTO VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD COMUNICACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
En el caso de Paloma, el primer día comentó que no le aportaba nada nuevo el taller ya que ya sabía lo que era importante para ella en su vida.	En la libreta personal del Paloma se encuentran reconocimientos personales acerca de la mirada sistémica que le ha aportado el taller hacia la diversidad "antepasados, vivencias, lugares, territorios, familia, amigos..." (REC-VDI-LP-VC)
Mayor desconocimiento del territorio, incluso las propias familias comentan que hay datos que desconocían de sus propias localidades.	Varias voces del claustro comentan que el taller ha promovido un interés por conocer el territorio lo que ha hecho que se investigue, conociendo y reconociendo más el contexto y se puede valorar más la diversidad que alberga en él. Fortaleciendo el reconocimiento y la valoración por la diversidad del territorio se puede fortalecer el sentido de pertenencia en el alumnado. Incluso algunos maestros han deseado realizar un curso de patrimonio acerca del Alto Palancia
Falta de reconocimiento de las familias hacia el claustro	Reconocimiento hacia el trabajo de los maestros por parte de las familias. Descubrir la importancia que tienen éstos para sus hijos.
Observar ciertos conflictos del pasado desde la queja, la disconformidad, la culpa, desde las críticas entre personas.	Algunas maestras comentan que han podido observar conflictos pasados con mayor detenimiento. Aunque no se hayan podido reconciliar por completo sí se ha llegado a comprender mejor las otras visiones pudiendo ampliar su mirada hacia una mirada sistémica de reconocimiento y valoración de la diversidad
Comentarios entre miembros del claustro, críticas en cuanto a formas de trabajar, actitudes. Críticas por ejemplo a una maestra que está sacándose el nivel de inglés básico y hacen comentarios detrás tipo: ya ves tú, para qué va a necesitar el inglés. Hablar de algunas familias o profesores con motes o emitiendo juicios.	Reconocer a cada persona con su idiosincrasia ha ayudado a algunas maestras a mirar diferente a dichas maestras y establecer una comunicación más cercana y cuidadosa. Algunos miembros del claustro se han replanteado que quizás no se han portado todo lo bien que se podrían haber portado con algunas personas. También las familias recalcan que el taller les ha ayudado a reflexionar y a ponerse en la piel de otras personas. Esto les hace comunicarse diferente y no juzgar tanto como hacían. Se dan cuenta antes.
Falta de sentimientos de agradecimiento y reconocimiento. Falta de expresión de muestras de agradecimiento y reconocimiento. Todo ello entre claustro, entre familias y entre claustro y familias	Mayor cantidad de muestras de agradecimiento hacia las personas y sus acciones como por ejemplo agradecer el trabajo de ciertas personas de manera personal, agradecer las amistades, agradecer la participación de las familias, agradecer a los padres o hijos. Estos agradecimientos y reconocimientos también se han realizado de manera explícita verbalmente. Se manifestó agradecimiento y reconocimiento entre las familias, claustro, alumnado y territorio en actividades como "recorrido literario" y clausura

Fuente: elaboración propia

Tabla 40. Compensación y valoración de la diversidad

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	COMPENSACIÓN VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Varias familias desconocen el lugar que les corresponde en la escuela en cuanto a participación. Por un lado, quieren participar y por otro, a veces no quieren entrometerse en las funciones del profesorado. Por otro lado, el profesorado pide más participación, pero a veces las peticiones no son claras para todas las familias.	Varias personas son más conscientes del lugar que le corresponde en la comunidad escolar y valoran el lugar de las demás. El claustro ha percibido un cambio de mirada en las familias, un cambio de mirada de más cuidado hacia las maestras. Diversas voces coinciden que el ambiente en el claustro se ha transformado siendo más cuidadoso, se observa cómo la compensación entre dar y recibir les hace ser más flexibles y ceder más. "...lo reconocemos más que nada pidiendo favores y que te escuchen, sentirse escuchados y llegar a consenso... nos aguantamos mejor todos, no se cómo explicarlo" (VDI-COM-RC-E-VC2)
Según algunas voces antes no se implicaban tanto en participar en conflictos que sucedían fuera del CRA	El claustro decide implicarse en conflictos que suceden entre el alumnado fuera del aula.

Fuente: elaboración propia

Tabla 41. Reconocimiento y comunicación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	RECONOCIMIENTO COMUNICACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Antes le faltaba fuerza para comunicar ciertos aspectos.	"Lucía me ha comentado que está sacando una fuerza que no sabe de dónde, pero tiene una fuerza que le hace decir las cosas tal y como son" (CO-RU-DP-VC3) Otras compañeras reconocen también su transformación en cuanto a la manera de comunicarse más asertiva
Se critica a una maestra porque tiene muchas ausencias.	Varias maestras reconocen que ahora esta maestra tiene en cuenta al claustro para poder ausentarse de forma que no perjudique al centro. No solamente se observa que la maestra tiene en cuenta al claustro a la hora de justificar una ausencia, sino que también se aprecia el reconocimiento hacia esta maestra en la forma de comunicarlo, ya no lo hacen desde la crítica.
En el curso siguiente, se observa que maestros nuevos han criticado a alguna familia.	Se ha observado que alguna maestra que asistió al taller el curso anterior ha respondido aludiendo al reconocimiento del sistema familiar del alumno y se ha observado un cambio en la conversación. Se observa el efecto que puede llegar a tener el reconocimiento en voz alta para transformar diálogos entre personas volviéndolos comentarios alejados de las críticas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 42. Precedencia, compensación, inclusión, liderazgo y participación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	PRECEDENCIA de funciones COMPENSACIÓN INCLUSIÓN LIDERAZGO INCLUSIVO PARTICIPACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Hubo conflicto entre las familias y claustro con relación a pedir monitores para las excursiones. Las familias no deseaban que hubiese monitores	Han confiado en la decisión del claustro como la mejor alternativa en cuanto a la contratación de monitores para impartir las actividades en la excursión. Esta vez no han seguido a una madre que es quien quería recoger firmas para protestar.
Descompensación en responsabilidades propias del trabajo como maestros y descompensación entre las funciones de claustro y familias	El taller ha ayudado a ser más conscientes del lugar que ocupan en la comunidad escolar y del lugar que ocupan las demás personas. Esto ha aportado mayor cohesión y respeto en las personas participantes
Las clausuras las organiza el claustro y las familias del aulario junto con el ayuntamiento son los encargados de gestionar el espacio y decoración	La última sesión del taller se destinó a poner en práctica la pedagogía sistémica en diferentes situaciones del CRA como por ejemplo la organización de la clausura. Desde el taller participaron familias, claustro y alumnado en la elaboración conjunta de las actividades. Al alumnado le gustó ver realizadas sus propuestas.
El alumnado no participa en el consejo escolar y apenas toman decisiones en cuanto al desarrollo de actividades	Se tomó en consideración algunos aspectos que pedía el alumnado como salir al polideportivo a jugar más libremente. Se realizan asambleas con el alumnado para escuchar más sus peticiones, aunque siguen sin participar en el consejo escolar. También pidieron jugar al ajedrez en el patio y lo están haciendo cuando desean
Diversas actividades aisladas	El claustro decidió elaborar un cartel donde cada tutora de aulario escribiría las dinámicas que pensaban realizar para darlas a conocer al resto de aularios y así poder emprender líneas de acción conjuntas que enfatizen la pertenencia al CRA y no tanto la pertenencia a cada aulario.
En la revista cada aulario explica qué actividades ha realizado, la revista no revela una pertenencia conjunta al CRA que vaya al unísono.	También quienes coordinan la revista han transformado el diseño de la misma. Aunque haya particularidades de aularios, se observa una visión más global. Ahora se habla de temas generales y se añaden fotos de cómo ha resultado esa actividad en cada uno de los aularios. Se va a una. Se detecta una línea de escuela que va al unísono

Fuente: elaboración propia

Tabla 43. Reconocimiento y participación

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	RECONOCIMIENTO PARTICIPACIÓN
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Debido a algunos conflictos entre claustro y familias se dejó de regalar cestas de navidad al claustro	Después de 4 años las madres del aulario con el que había conflictos entre claustro y familias, volvieron a comprar cestas de navidad para los maestros en señal de gratitud y reconocimiento.
Peticiones de participación a las familias sin reconocimiento, sino como deber de participar	Se observó cómo a través del reconocimiento al territorio se hace participar al mismo en una investigación para rescatar palabras y frases antiguas ya casi en desuso y riesgo de olvido
Escasas participaciones relacionadas con el territorio, sin invitaciones. Cuando se ha participado de manera conjunta es porque alguna asociación ha invitado a la escuela a participar. Escaso reconocimiento en tradiciones del territorio	Realizar un paseo literario y de patrimonio cultural por el pueblo de Bejís para celebrar el día del libro con el fin de mejorar y ampliar los conocimientos sobre la población, compartir experiencias con los habitantes de Bejís y conocer cuentos y leyendas del lugar. Han participado varios vecinos del pueblo, el alguacil y madres y otras abuelas se han acercado al almuerzo de compartir en la plaza del pueblo. Se añaden otras actividades como excursiones en el territorio, elaboración de panecillos típicos del pueblo, el curso de patrimonio que realizan algunos miembros del claustro por su cuenta. Rescatar baile tradicional para la clausura. El claustro valora la participación de las familias y observan sus beneficios en el alumnado.

Fuente: elaboración propia

Tabla 44. Reconocimiento, comunicación y liderazgo

CATEGORÍAS SISTÉMICAS E INCLUSIVAS QUE SE VINCULAN EN LAS TRANSFORMACIONES	RECONOCIMIENTO COMUNICACIÓN LIDERAZGO INCLUSIVO
PUNTO DE PARTIDA	TRANSFORMACIONES QUE SE INICIAN A RAÍZ DEL TALLER DE PEDAGOGÍA SISTÉMICA
Falta comunicación entre el claustro y también entre claustro y familias	Se ha elaborado el cuaderno de diario de clase y cada tutora escribe qué sucede para comunicarlo al claustro. También se comunica más a las familias lo que sucede en las aulas. Liderar a través de este diario de forma conjunta los conflictos que surgen para abordarlos en común con el claustro y especialistas favorece la comunicación y hace que se reconozca el trabajo de cada quién
Desconocimiento de todas las funciones que realiza el claustro	Las familias comentan que comprenden mejor las funciones y desempeño de los maestros gracias al taller. Al dedicar tiempos y espacios para el reconocimiento de todas las funciones que desempeña cada quién desde el lugar de madres-padres y de claustro, se comprenden mejor las responsabilidades de cada quién y por lo tanto se delega en ciertas responsabilidades que competen a los maestros.

Fuente: elaboración propia

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



Capítulo 10.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de la presentación de los resultados pasaremos a conectarlos con la fundamentación teórica. Al mismo tiempo, iremos observando cuáles son las conclusiones finales de dicho trabajo.

Debido a la complejidad de los resultados nos basamos en tres escenarios para responder a las preguntas de investigación. En esta ocasión, para realizar la discusión y conclusiones de la manera más concreta posible recurriremos a las categorías temáticas que son las que nos unen de manera más directa con nuestro marco teórico.

Se podrá observar que en el intento de destacar las transformaciones más relevantes, diferentes categorías se vinculan en un mismo grupo. Sin embargo, llegados a este punto, podemos darnos cuenta de que podrían seguir enlazándose en un grupo todavía mayor, e incluso la manera en la que se vinculan nos podría permitir formar otras vinculaciones de maneras diferentes dependiendo del cristal con el que se mire. Lo que aquí se muestra es una de esas formas de mirar, sesgada por mis propias lentes.

Por lo tanto, siempre guiados por las categorías temáticas, observaremos unos titulares en mayúsculas que nos presentarán la vinculación entre categorías. En el texto aparecerán resaltadas en negrita las categorías que se van enlazando. De esta forma, el titular de cada párrafo ya expone de por sí una conclusión.

En primer lugar, se verá la discusión y las conclusiones que hacen referencia a cómo eran las relaciones en la llegada al CRA, en este apartado se apreciará en mayor medida cómo el contexto condiciona las mismas (10.1.).

En segundo lugar, pasaremos a las transformaciones que se dieron a raíz del taller (10.2.).

En tercer lugar, nos centraremos en el vínculo que se establece entre la pedagogía sistémica y la escuela inclusiva (10.3.).

Para finalizar, veremos las aportaciones de este trabajo a la comunidad científica, las principales limitaciones encontradas en el proceso, propuestas de mejora y cuáles podrían ser las líneas futuras de investigación (10.4., 10.5. y 10.6.)

10.1. RELACIONES DE CONVIVENCIA EN EL CRA Y ENTORNO

EL ORDEN DE COMPENSACIÓN PUEDE AYUDAR A ENCONTRAR UN POSICIONAMIENTO ESTABLE Y DAR LUGAR A UNA NUEVA CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR

La conciliación familiar y laboral es otro de los aspectos que influye en las relaciones entre las familias y el alumnado y entre las familias y claustro. Por un lado, influye en los tiempos y espacios que se dedican como familia de manera presente. Por otro lado, en las tareas y actividades que están relacionadas con la escuela. En la búsqueda de formas que **compensen un dar y recibir** de tiempos, actividades, presencia..., el alumnado pide más escucha por parte de sus progenitores y compartir más actividades juntos. La **conciliación laboral y familiar** sigue siendo una cuestión latente en la sociedad, sigue siendo necesario destinarle más tiempos y espacios de reflexión para poder abordar la complejidad que envuelve a esta situación y que repercute a la sociedad en general (Sales, 2012; Gallego, 2016). De igual manera la necesidad de que ciertos trabajos queden visibilizados con la misma dignidad y reconocimiento que cualquier otro trabajo remunerado como puede ser llevar una casa y la educación de los y las hijas. Como veíamos en el contexto, ambos trabajos suelen recaer de manera natural en las madres. Y, aunque la mujer se haya introducido en el mercado laboral, todavía sigue recayendo sobre ella el cuidado de los hijos e hijas como indica en su estudio Martínez (2015). Seguir el orden de compensación entre lo que se da y recibe y replantearse dicho balance puede ayudar a que tanto familias como equipo docente encuentren su lugar de posicionamiento, aspecto que puede facilitar la conciliación familiar y laboral para que sea lo más equitativa posible.

DESARROLLAR SENTIMIENTOS DE PERTENENCIA EMPÁTICA Y RECONOCIMIENTO ES CRUCIAL PARA DESARROLLAR UNA VALORACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD

Se observa también cómo las lealtades que cada familia siente hacia su sistema de **pertenencia** hacen que se **preceda** a ésta ante otros sistemas a los que no pertenece. Incluso se encontraron casos en los que los conflictos entre familias se siguen repitiendo generación tras generación, son conflictos que se han ido heredando debido a la propia lealtad que se tiene al sistema de pertenencia (Hellinger, 2012b).

Los padres y las madres son los primeros responsables de la educación de los hijos e hijas (Calvo, *et al.*, 2016) y el sentimiento de precedencia de los hijos hacia éstos demuestra la lealtad invisible que tienen hacia ellos (Hellinger, 2009; Fontes, 2008; Sánchez, 2013). Esta precedencia también es una señal de responsabilidad porque los valores que transmitan las familias son fundamentales en la educación de sus hijos e hijas, futuros ciudadanos adultos del mundo (Gallego, 2016). Estos valores, actitudes y creencias no serán los únicos que empapen su desarrollo, la escuela es otro espacio influyente donde el alumnado pasa

una gran parte de su tiempo y todo lo que en ella suceda también forjará parte de los valores del alumnado. Las actitudes de los maestros son cruciales para atender a la diversidad (Arnáiz, 1996;2003; Sales *et al.*, 2001; Booth, 2006; Escobedo, 2016) y, educar en valores de respeto, tolerancia, solidaridad, justicia social (Murillo *et al.*, 2010; González, 2008; Vigo *et al.*, 2019) si queremos conseguir una convivencia razonable en nuestra sociedad (Pimentel, 2002).

Se aprecia el sentimiento de pertenencia al sistema familiar y la precedencia que se le otorga a éste de manera consciente o inconsciente. Recordamos cómo las lealtades hacia el sistema familiar son muy arraigadas, ya sea como para reproducir los mismos sucesos, como para reproducir los sucesos contrarios, como se comentaba en el marco teórico acerca de la buena y mala conciencia (Hellinger, 2014, 2012b). A parte del sistema familiar, se aprecia cómo la pertenencia a un sistema hace que se tenga precedencia también hacia los valores de éste. Lo observamos también en el sentimiento de pertenencia que tiene el alumnado hacia su propio aula. El sentimiento de pertenencia a un aula es más fuerte que el de pertenencia al CRA.

Los conflictos que se han generado en ocasiones entre el alumnado han sido en relación a pertenecer a diferentes pueblos. El alumnado tiene la necesidad de sentir el reconocimiento hacia su pueblo y que todos sean valorados por igual. Es necesario que cada miembro de la comunidad escolar pueda sentirse aceptado en la misma tal y como es con toda su idiosincrasia (valores, creencias y un sinfín de culturas a las que pertenece que muestran la gran diversidad que alberga en cada ser) (Echeita, 2006; Sales, 2012; Booth, 2006; Blanco, 2006a, 2006b; Álvarez Núñez, 2017). Es fundamental trabajar en equipo para lograr un clima de convivencia donde cada uno de sus miembros sienta que es pertenecido (Echeita & Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006; Skliar, 2013; Turner, 1990; Parellada, 2007; Álvarez Núñez, 2017). Recordemos aquella conversación que la investigadora escuchó en una de las excursiones. Fue entre dos alumnos de diferentes aulas, habían discutido días antes y en esta excursión les recomendaron ir juntos. Se les escuchó dialogar acerca de tener que ser fuertes delante de los amigos porque si no, te conviertes en débil y el resto se burla. Finalmente, ambos se reconocieron que eran amigos y que, al mismo tiempo, debían de ser leales a sus propios aulas. De hecho, cuando se acercaron al gran grupo dejaron de hablar entre sí y cada uno se fue con los chicos de su aula. Este dato también nos entrelaza con la descripción que se hizo del contexto. No resulta extraño encontrar un patrón de este tipo entre los adultos.

Esto nos lleva de nuevo a recordar el término de "*pertenencia empática*" que se propuso en el marco teórico de pedagogía sistémica. Es necesario que se desarrollen ciertos sentimientos para abordar la **valoración de la diversidad** con compasión, necesaria para tomar conciencia y desempeñar acciones que disminuyan situaciones de exclusión y desigualdad y que promuevan el desarrollo humano Nussbaum (2007, 2014).

En este caso el alumnado solo siente pertenencia a su pueblo y no siente que pertenece a los otros. Al mismo tiempo, todo el alumnado pertenece al CRA, a un conjunto mayor. Como comentaba Freire (2002) "la unidad en la diversidad" trae de la mano la necesidad de enfocarse en aquello que nos une y al mismo tiempo, reconocer que nuestra identidad se construye por "múltiples pertenencias" (Maalouf, 2005). La "pertenencia empática" oscilaría entre ambos conceptos, el término se enfoca en el sentimiento de pertenencia con dignidad, alegría y reconocimiento hacia un sistema o múltiples sistemas a los que se pertenece (Malouf, 2005). Al mismo tiempo, la "pertenencia empática" nos permitiría reconocer y valorar el sistema o sistemas de pertenencia de las demás personas (Olvera & Schneider, 2007). Es decir, que una persona pueda sentir dignidad y **reconocimiento** hacia su propio sistema o sistemas a los que pertenece y mirar de manera compasiva o con "buenos ojos" hacia otros sistemas a los que no pertenece, reconociendo a todos ellos con sus múltiples diferencias y su rica diversidad (Hellinger, 2006; Hellinger & Hövel, 2002; Gómez & Pérez, 2005; Pastor, 2007; Fontes, 2008; Hellinger & Olvera, 2010; Sánchez, 2013; Álvarez Núñez, 2013; Hellinger, 2014; Leiva, 2010; López Melero, 2004; Benet, 2019). No es necesario descalificar a un sistema para reconocer a otro. Al mismo tiempo que se reconocen las diferencias que nos separan, se pueden buscar las similitudes que nos conectan con un sistema mayor al que pertenecer ambos (Freire, 2002).

Todo lo que sucede en las relaciones que se dan entre las familias, familias y alumnado y, entre el alumnado suceda en el mismo centro o en las calles se transfiere al aula. El personal docente ha de atender lo que sucede en el aula, aunque sean conflictos que hayan iniciado en un entorno familiar u otro. Finalmente, las dificultades locales derivan en la escuela (Mutuberria, 2015; Vigo & Dieste, 2017). También los valores de las propias familias que son los valores que preceden en el alumnado (Gallego, 2016). Por un lado, se aprecia en el aula la precedencia del alumnado hacia sus familias cuando éstas han atravesado difíciles momentos. En estos casos el alumnado se ha mostrado más olvidadizo, ausente, perdiendo con más facilidad el hilo de la clase. Es como si estuvieran más pendientes de lo que sucede en su familia. Los problemas de sus padres les mantienen en alerta y no les dejan concentrarse en el aula. La no presencia de los padres, hace que el alumnado se preocupe, a éste le interesa que sus padres estén bien. De manera inconsciente, esa es la mayor preocupación para el alumnado (Olvera & Schneider, 2007).

Por otro lado, aunque sean los menos, se han dado casos en el que cierto alumnado siendo leales a sus familias, han reproducido en el aula patrones adultos y han utilizado frases despectivas para menospreciar o herir a otros (sean de diferente cultura, de diferente pueblo, compañeros que simplemente no se agraden o que hayan discutido en un momento puntual). Una vez más se aprecia la precedencia del alumnado hacia sus familias cuando éste reproduce entre sus iguales el compañerismo o los conflictos que suceden entre las familias. Cada quién siguiendo las lealtades invisibles o amor ciego de pertenencia a su sistema (Hellinger, 2001; Parellada, 2006; Cordero, 2007a). Sin embargo,

por otro lado, el alumnado desea que no haya conflictos entre familias porque según ellos, influye en las relaciones con sus compañeros de clase y preferirían tener a todos de amigos. Al mismo tiempo, también la relación que se gesta entre el alumnado interfiere en las relaciones entre las familias.

El equipo docente ha de estar también alerta para abordar este tipo de situaciones, frenarlas y estar dispuesto a trabajar de manera conjunta con la comunidad educativa para encontrar soluciones al respecto. Para hacerlo, es imprescindible conocer la cultura del alumnado y de su entorno, lo que implica entre otras cosas, aprender a dialogar, conocer las diferencias que nos enriquecen y las similitudes. Recordemos que el conflicto puede convertirse en motor para el aprendizaje y la transformación personal y colectiva (Traver *et al.*, 2010).

En este sentido es imprescindible tanto la transformación y mirada sistémica del docente (Parellada, 2006, 2007) para acompañar dicho proceso (Arnáiz, 1996, 2003; Beach, 2019; Leiva & Jiménez, 2012); como desarrollar en el alumnado el equilibrio entre la pertenencia a su sistema familiar, aulario, colectivo... con dignidad y la valoración o reconocimiento hacia otros sistemas a los que no pertenece.

Para ello, es necesaria una formación adecuada del profesorado para poder atender la diversidad existente (Blanco, 2006a; Echeita y Ainscow, 2011; Ainscow *et al.*, 2006). Por un lado, una formación que le prepare y ayude a transformar su mirada en una mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional (Hellinger, 2001, Parellada, 2006, 2007; Sánchez, 2013) hacia la comunidad educativa y el territorio, que le permita conocer la realidad en la que trabaja (Abós & Lorenzo, 2019) y, estrechar lazos afectivos y emocionales para generar vínculos con dicha comunidad (comunidad escolar y entorno). De esta forma se podrá trabajar junto con y para la comunidad (Marchioni, 1989; Jordán *et al.*, 2002; Traver *et al.*, 2010; Andrés & Giró, 2016). Por otro lado, una formación que le prepare para fortalecer vínculos de cooperación entre su alumnado para que aprenda a convivir en la equidad, justicia social, inclusión y solidaridad (Arnáiz, 2012; Beach, 2019; Susinos, 2009, 2012; Vigo *et al.*, 2019). Y, por otro lado, una formación que le prepare para trabajar en multigrado y atender a toda la diversidad de la escuela rural (Mutuberria, 2015; Boix & Rius, 2020).

Como vemos, el reto que supone aprender a convivir en los diferentes contextos, sean familiar, social, escolar... no ha de recaer únicamente en el contexto escolar o familiar, sino que es tarea de todos, es una corresponsabilidad de la que han de formar parte otras entidades e instituciones, puesto que, a nivel social, en muchas ocasiones seguimos sin estar preparados para convivir, aunque cada quién lo haga como mejor sabe. La escuela, en gran parte, ha de tomar rienda en este asunto, como lugar donde se convive durante un largo periodo de tiempo. No obstante, no debemos dejar recaer sobre ella todo el peso,

pues como seres humanos es una tarea conjunta que implica a toda la sociedad (Rodríguez, 2006; Bolívar, 2009).

LAS DISTANCIAS GENERAN DIFERENTES SENTIMIENTOS DE PERTENENCIA E INFLUYEN EN LA COMUNICACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Muchos de estos conflictos quizás podrían pasar desapercibidos de haber sucedido en poblaciones más grandes donde es más difícil coincidir con las personas. Permanecer en los mismos espacios reducidos y coincidir habitualmente hace que ciertas situaciones se visibilicen más, llegándose a convertir en el foco de atención. Este aspecto señala el reto que conlleva lidiar con ciertas asperezas que surgen del día a día en la escuela rural.

Sin embargo, así como se observa que las **distancias** de cercanía obligan a compartir y a relacionarse con aquellas personas con las que se comparte aula y posibilita que exista mayor cohesión entre quienes conviven a diario (Bustos, 2007; Feu, 2008). Por el contrario, pueden hacer que se visibilicen más los roces existentes impidiendo enfocarse en la valoración de otros aspectos participativos que veremos un poco más adelante.

De nuevo observamos cómo las distancias de lejanía y cercanía entre los aularios influyen en cómo son las comunicaciones y, por lo tanto, marcan los vínculos. La **comunicación** es más fluida y directa entre las familias del mismo aula o entre las que coinciden en actividades extraescolares. Aunque a veces se esté en desacuerdo es más fácil de llegar a un consenso en aquellos aularios donde hay menor número de familias.

Las distancias de lejanía dificultan la creación o mantenimiento de vínculos, manteniendo al docente en un aislamiento profesional (Durston, 1995; Callís *et al.*, 2006; Ponce de León *et al.*, 2000), que influye en el sentimiento de **pertenencia**. La lejanía también aumenta el sentimiento de soledad que se siente en los aularios. Las distancias de lejanía hacen que se utilicen otras vías comunicativas como el whatsapp lo que provoca a veces malentendidos.

Por otro lado, las distancias de lejanía entre aularios hacen que no se compartan tiempos y espacios de manera estrecha, lo que provoca que algunas familias pertenecientes al CRA no se conozcan entre sí. Aquellas que se conocen suele ser debido a otros motivos.

Por lo tanto, es necesario buscar **tiempos y espacios compartidos**, lo que supone otro reto (Durston, 1995; Jiménez, 2009), para fomentar el diálogo, la reflexión compartida y el intercambio de experiencias entre las diferentes familias y así, que se produzca un acercamiento social y cultural que les haga aprender a trabajar en equipo para encontrar puntos en común (Contreras, 1994; Leiva & Márquez, 2012; Sales, 2012). Tal y como hace hincapié la Dra. Fontes en su trabajo con las comunidades indígenas, se trata de fomentar un diálogo de saberes que visibilice la riqueza de nuestros pueblos (Fontes, 2008).

Se observa cómo la **pertenencia** y **comunicación** se retroalimentan porque la comunicación es el elemento a través del cual se encuentran vínculos de pertenencia al CRA y se comparten unos objetivos comunes (Marchioni, 1989; Venegas, 2009). Esta comunicación es imprescindible para alentar a la **participación** conjunta.

Las **distancias** de cercanía empujan a que las familias se comuniquen y participen conjuntamente. Esto lo convierte en una muestra de cordialidad, cohesión y trabajo en equipo en torno a la escuela. Es común encontrar la colaboración en las zonas rurales, sobre todo, cuando se trata de priorizar un objetivo común. En este caso prioriza la participación en el aula y los roces pueden quedar de lado, aunque sea por un tiempo. Recordemos que la participación y la comunicación son dos elementos imprescindibles que pueden posibilitar acciones que encaminen hacia una escuela inclusiva (Duk & Loren, 2010).

LA DESPOBLACIÓN Y LAS DISTANCIAS COMO MOTORES PARA BUSCAR LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

Recordemos que las **distancias** que se presentan en las zonas rurales confeccionan las relaciones, tanto en su cercanía como en su lejanía. Las distancias cercanas junto con la **despoblación** hacen que el alumnado de diferentes edades conviva diariamente entre sí durante tiempos prolongados dentro del aula y en las calles, incluso los fines de semana. Se convierten en una familia por lo que es muy sencillo que también surjan conflictos o roces en esta cercanía a la vez que la camaradería, cooperación y hermandad.

La despoblación influye en las relaciones entre el alumnado, a éste le gustaría tener más amigos y amigas para poder jugar a juegos que no pueden por falta de niños y niñas. De nuevo se observa cómo el contexto modela las relaciones, en este caso el factor de la despoblación. Por ello, las convivencias para ellos son de gran importancia y, ofrecen una oportunidad más para trabajar en y con la **valoración de la diversidad**.

Las distancias de lejanía son el motor para la realización de las convivencias, imprescindibles para la vida comunitaria del CRA. Gracias a dichos eventos el alumnado puede conocerse y crear lazos de convivencia entre sí, generar vínculos, crear nuevas amistades, conocer otras realidades de escuela rural diferente a la que se vive en su aula porque los cinco aularios son diferentes. Se trata, como veíamos antes, de no solamente valorarnos en la diversidad, sino de poner atención a lo que nos une, como comenta Freire (2002) "la unidad en la diversidad" (p. 11), hallar qué sistemas son los que nos unen, qué tenemos en común, hallar espacios de inclusión donde todos tengan cabida.

EL ACERCAMIENTO Y EL RECONOCIMIENTO DEL EQUIPO DOCENTE HACIA EL TERRITORIO DONDE TRABAJA, FAVORECE EL ARRAIGO, LA ACOGIDA Y LA PARTICIPACIÓN

Se hace hincapié en la necesidad del acercamiento y **reconocimiento** del docente a la cultura del alumnado (Castro & Carbajales, 2017). En ocasiones, como comentaban algunos docentes, se ha producido un choque cultural porque el docente viene de zonas urbanas o incluso de otras zonas rurales pero muy diferente a esta en concreto. El docente, llega con sus propias creencias, prejuicios y si éste mira al alumnado desde su propia cosmovisión, sin abrirse a la diversidad del alumnado, probablemente no entienda muchas de las situaciones que acontecen en este territorio y termine emitiendo juicios, o le sea imposible transmitir a su alumnado valores de arraigo hacia su propio territorio (Feu, 1998). Como comenta la autora, si esto sucede es posible que se generen “desajustes entre la cultura escolar y la cultura de los colectivos” (Blanco, 2006b, p. 25). Se necesita invertir tiempos y espacios para que el docente llegue a comprender la cultura en la que está inmerso (Sánchez, 2013; Sánchez *et al.*, 2017) porque la **inclusión** dependerá en gran medida de las actitudes y creencias del profesorado (Giné, 2009).

Por otro lado, si la actitud del docente es de acercamiento y reconocimiento al territorio, se interesa por las necesidades que éste pueda tener, se anima a participar en sus actividades o festividades o visita el pueblo los fines de semana, estos gestos son muestras de afecto que no sólo el alumnado y sus familias ven con agrado, sino que favorece a que el vecindario se muestre también con más apertura de acogida, los vínculos se estrechen y se puedan facilitar procesos de **participación** conjunta entre escuela y vecindario. De la misma forma, si nuevas familias eligen su residencia en esta zona, tendrán mayor acogida si éstas sociabilizan y se interesan por las necesidades de la comunidad. Como diría Escobar (2014), basándose en la obra de Fals Borda, se trataría de *sentipensar* con el territorio, es decir, de aproximarse al territorio para reflexionar conjuntamente de él y con él, desde el corazón y la mente. Por lo que es fundamental, desarrollar en un docente su capacidad por el compromiso como ciudadano y como investigador (Sales, 2010), con el centro, con la educación y con la sociedad (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

UN LIDERAZGO INCLUSIVO DEBIERA VELAR POR LA PRECEDENCIA DE OBJETIVOS DEL CRA

La **distancia** de lejanía es otro factor que hace que la gestión y organización del CRA se convierta en un reto, sobre todo en el momento de establecer los horarios e itinerarios de todo el personal docente (Ruiz & Ruiz-Gallardo, 2017). El reparto de **recursos** humanos y materiales entre los diferentes aularios se convierte en un galimatías (Jiménez, 2019). En ocasiones, este reparto resulta ser motivo de conflicto porque, aunque se intente ser lo más equitativo posible, no se alcanza a contentar a todos los aularios como gustaría. No todas las escuelas rurales tienen la misma situación, sin embargo, no es de extrañar que

en algunas de ellas sí escaseen recursos humanos, pedagógicos y materiales, es una dificultad que frena la igualdad de oportunidades (Blanco, 2006b).

Vemos como las distancias de lejanía y el consecuente reparto de recursos influyen en el sentimiento de **pertenencia** al CRA. Los argumentos que se utilizan desde los diferentes aularios para realizar el reparto de recursos nos desvelan cómo cada tutor procura más por su aulario. Cuesta percibir la globalidad del CRA desde una mirada de águila para comprenderlo (Marchioni, 2013). Esta **precedencia** de objetivos muestra a su vez una descompensación entre las prioridades y ello nos señala carencias en cuanto al **liderazgo inclusivo** (Hellinger, 2012a; de Lope, 2016; Parellada, 2006; García, 2007a). Según señalan los autores Traver *et al.* (2010) el liderazgo inclusivo necesita vincularse más hacia un compromiso educativo de la comunidad. Esto implicaría que el reparto de recursos se convirtiera en una tarea conjunta en la que se velara por un bien mayor del CRA y no de las particularidades de cada aulario. Para ello es necesario que se establezcan desde el colectivo cuáles son los objetivos a priorizar (García, 2007a).

LA INESTABILIDAD DE LA PLANTILLA DIFICULTA EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Otro de los aspectos que influye en la escuela rural es la **estabilidad de la plantilla**. Como comenta el autor, que ésta sea inestable provoca dificultades para la cohesión grupal y desarrollar proyectos conjuntos a medio y largo plazo (Bustos, 2007), por lo tanto, se vincula al sentimiento de **pertenencia**. Las estancias breves de algunos docentes suelen ir de la mano de un bajo nivel de implicación en sus funciones ya que no sienten la pertenencia, aunque como hemos visto en los resultados no siempre es así y depende de las actitudes y valores de cada docente. Ya vimos, que en el CRA hay docentes a punto de jubilarse y docentes que inician su labor profesional, ambos con muchas ganas y motivación de emprender proyectos vinculados al territorio. Son estas iniciativas impulsadas por las actitudes de cada docente, las que pueden compensar otras faltas existentes (Satué, 2000).

SEGUIR LOS ÓRDENES DEL AMOR PUEDE SERVIR DE BASE PARA ESTABLECER UN LIDERAZGO INCLUSIVO

Tomar las decisiones desde el colectivo implica un trabajo colaborativo de reflexión, esto puede propiciar un clima de confianza y respeto que aumente a su vez, la capacidad para resolver posibles dificultades que surjan (Parrilla & Sierra, 2015). Para propiciar este ambiente de trabajo es imprescindible aprender a liderar proyectos conjuntos y que cada miembro del equipo atienda las funciones que le competen con responsabilidad (Arnáiz, 2012), lo que conlleva seguir el orden de **precedencia** correspondiente marcado por los

objetivos de la comunidad escolar (Parellada, 2007; Traveset, 2007; García, 2007a). Se producen **descompensaciones** que afectan a la comunidad escolar cuando por ejemplo algunas personas dependen de aquellas que lideran dejándose llevar desde la comodidad, o cuando otras se inmiscuyen en trabajos de otras compañeras que no son de su competencia (Hellinger, 2012a; de Lope, 2016).

Cuando hay docentes que se dejan llevar y prefieren que las demás compañeras lleven la rienda del trabajo y resuelvan las situaciones que surjan se produce una falta de responsabilidad que, como vimos desde el marco teórico de la pedagogía sistémica, puede ser producida por haberse estancado en un rol de niño y de no tomar el lugar de pertenencia que le corresponde en su sistema familiar como persona con responsabilidades. No es competencia de este trabajo averiguar cuáles pueden ser las causas que puedan haber hecho que se haya estancado en ese rol de niño. Sin embargo, sí apreciamos que aquellas personas que adoptaban roles más ausentes no se habían criado con sus madres desde la primera infancia.

Estos desórdenes en la compensación pueden producir un desgaste en la comunidad. También en relación a esta categoría se observa un movimiento generalizado de descompensación entre las familias y los docentes. Por lo general, el claustro pide a las familias y éstas dan. En este sentido puede generarse un desequilibrio debido a que el liderazgo que se ejerce no funciona adecuadamente (Hellinger, 2002; Parellada, 2006).

Recordemos que los ayuntamientos y la escuela tienen diferentes relaciones en los pueblos. En dichas instituciones, la **compensación entre recibir y dar** está más equilibrada cuando la escuela entrega al pueblo. Las relaciones son más armoniosas en aquellos aularios donde existen vínculos de cercanía y confianza más estrechos.

En esta línea de la compensación, se añade el desconocimiento que sienten las familias acerca de cuál es el lugar que les corresponde y, por lo tanto, no saben lo que deben hacer y lo que no, lo que puede ocasionar en desequilibrios (Parellada, 2007). Por un lado, comentan lo que creen que es tarea de la escuela y, por otro lado, no desean inmiscuirse en lo que no les corresponde. Todo ello nos dirige hacia la necesidad de una mayor **comunicación** para establecer acuerdos en cuanto a las responsabilidades que competen a cada quién. Como señalan los autores Giró *et al.* (2014) esta necesidad de comunicación es crucial y es necesario dedicar tiempos y espacios para encuentros conjuntos.

Otro de los órdenes señala que es fundamental tomar el lugar de **pertenencia** que corresponde a cada quién en su propio sistema familiar como personas adulta y responsable, para trasladar esa estabilidad a otros contextos como puede ser el laboral (Cordero, 2007a; García, 2007b; Parellada, 2007). Hellinger (2012a) señala que esta responsabilidad recae en todos los miembros de un equipo por igual. También se dirige como irresponsabilidad a aquellos compañeros de trabajo que muestran una postura un

tanto paternalista y desean ayudar más de lo que le corresponde, pues ya estarían saltándose su lugar de pertenencia como iguales.

Es imprescindible promover un ambiente de trabajo colaborativo, de reflexión e intercambio de experiencias para resolver posibles dificultades que surjan (López Melero, 2012; Parrilla & Sierra, 2015). Para lograr todo ello, se ha de asegurar tanto una comunicación clara entre los miembros de la comunidad escolar, como una devolución de las tareas que permita realizar un seguimiento de las mismas de manera grupal. De lo contrario, si se confía ciegamente en que cada aulario o persona encargada realice sus funciones tal y como se acordó sin realizar un seguimiento por falta de un **liderazgo inclusivo**, puede ocasionar malentendidos. Un ejemplo de ello, lo vimos en los resultados con la circular de carnaval. Si cada quién entiende una consigna diferente en el claustro y cuando la reunión finaliza no se pone en común los acuerdos tomados, ni se realiza un posterior seguimiento o devolución, puede ocasionar interpretaciones y que se realicen acciones que no fueron las acordadas. Es imprescindible contar con buenos y diversos canales de comunicación entre los miembros de la comunidad para que ésta alcance a todos (Giró *et al.*, 2014; Andrés & Giró, 2016).

Observamos cómo los tres órdenes del amor (Hellinger, 2001) se vinculan con el liderazgo inclusivo, para que éste se puede desarrollar de manera adecuada se necesita, como señalan Arnáiz (2012) y Uribe (2005), atender las funciones que competen a cada quién con responsabilidad ejerciendo hacia sí un propio liderazgo que vaya de la mano del liderazgo inclusivo que se desarrolla en su conjunto.

SE NECESITA UN NUEVO LIDERAZGO INCLUSIVO QUE GENERE NUEVOS TIEMPOS Y ESPACIOS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA

Como veíamos en el marco teórico, aprender a liderar proyectos inclusivos requiere de **tiempos y espacios compartidos** y precisamente las **distancias** de lejanía que se presentan en los CRAs generan un reto mayor en este sentido. Recordemos que el equipo docente se reúne cada miércoles y aprovechan para comer juntos y compartir tiempo y espacios. Suelen acudir todos a uno de los bares de Bejís. Cuando acaban las reuniones, antes de marchar a sus casas algunas maestras se quedan hablando en la puerta del aulario, es una forma de alargar los momentos compartidos para seguir conociéndose. Es una manera no solamente de aprovechar más los espacios de convivencia y fomentar el diálogo, fundamental para obtener una comunicación más fluida (Leiva & Márquez, 2012; Sales, 2012); sino, para establecer vínculos con el territorio (Andrés & Giró, 2016; Collet & Tort, 2013).

Cuando la **comunicación** entre las familias y claustro fluye de manera bidireccional, tanto con las tutoras como con el equipo directivo, las familias se sienten escuchadas,

reconocidas y las relaciones se tornan más cercanas (Andrés & Giró, 2016; Vila, 1998). El hecho de que el claustro se muestre cercano y accesible incluso fuera del horario laboral, es algo que las familias valoran y hace que se generen vínculos de confianza. Esta relación ayuda a que las familias se muestren mucho más receptivas cuando se deben priorizar unas necesidades sobre otras.

Son tantos los temas a reflexionar y decidir que los tiempos y espacios que se comparten siguen siendo escasos para poder comunicar todo lo necesario. Esto sumado a una falta de **liderazgo inclusivo** hace que se prioricen otros temas que surgen del día a día y se vayan posponiendo otros que van sucediendo en cada uno de los aularios o no se realice una devolución o seguimiento de otras situaciones. La falta de comunicación entre todo el claustro hace que se busquen los apoyos con las personas que están más cerca. Estos desahogos que son necesarios, pueden provocar que algunas diferencias existentes entre el equipo docente se visibilicen o enfatizen más entre las personas cercanas y se genere un círculo contaminante sin darse cuenta. Si sumado a esto, se añaden algunas formas de hablar que pueden resultar más bruscas y cortantes se genera un clima en el que es difícil la comunicación asertiva (Rosenberg, 2006). Desde esta posible falta de reconocimiento y devaluación personal, cultural, social, familiar... es difícil construir relaciones afectivas que permitan una escuela inclusiva (Jordán *et al.*, 2002). Establecer tiempos y espacios comunicativos es fundamental para tratar las diferencias que separan al colectivo y enfatizar las similitudes y valores que lo fortalecen. Como comenta Sánchez (2018), es una necesidad del ser humano “expresar lo que se es, lo que se siente y lo que se valora o se cree, como principios identitarios y culturales” (p. 48).

Por ello, es fundamental volver a hacer hincapié en la necesidad de que el equipo docente desarrolle actitudes y valores que atiendan a la **diversidad** que lo envuelve (Escobedo, 2016). Dependiendo de las acciones de éste se podrá encaminar hacia una comunicación cercana, auténtica y empática (Leiva, 2008), basada en la confianza, la solidaridad y en el **reconocimiento** mutuo. Entablar una comunicación así requiere de una mirada sistémica para aprender a valorar las diferencias que separan a cada quien de las demás (Hellinger, 2001; Sánchez, 2013).

ES FUNDAMENTAL RECONOCER LO YA EXISTENTE ANTES DE COMENZAR PROCESOS DE INNOVACIÓN

Vemos también cómo es importante respetar el orden de **precedencia** en antigüedad para el bienestar del propio sistema. Cuando nuevas incorporaciones de docentes llegan al centro con muchas ganas de innovar y pasan por alto el **reconocimiento** de aquellas personas que llegaron antes, se quejan o desean realizar transformaciones inmediatas en aquellas actividades que fueron previamente propuestas y programadas, se puede generar, como se vio en los resultados, un clima de distorsión entre los docentes. En esta

línea, se observa cómo otros docentes recién llegados se han acercado a quienes llevan más tiempo en el CRA para que les orientasen. Es una forma de reconocer aquello que estaba primero antes de poder transformarlo (Parellada, 2007; García, 2007a).

Como señala Arnáiz (2012), se ha de dar paso a procesos de innovación que se ajusten a la realidad cambiante en la que vivimos. Sin embargo, el aporte que hace la mirada sistémica es que este paso de mirar hacia los posibles cambios se realice de una manera más humana y comprensiva reconociendo primero lo que fue hasta el día de hoy, así se evita un “yo mejor que tú”. Es decir, se asume y asiente como proceso lo que fue antes, sin la necesidad de colocarse en una posición que separe o excluya el movimiento educativo anterior al movimiento que se inicia. Así, se reconocen las prácticas y conocimientos existentes como punto de partida, como punto que permite el avance en el siguiente proceso, viendo de esta forma las diferencias como oportunidades de mejora (Arnáiz, 2012).

EL LIDERAZGO INCLUSIVO HA DE RECONOCER CONSTANTEMENTE LA DIVERSIDAD DE LA ESCUELA RURAL PARA CONSEGUIR UNA ESCUELA RURAL EQUITATIVA

De nuevo, las **distancias** de lejanía influyen en las relaciones. Como vimos en los resultados, el hecho de que todas las reuniones sean en Bejís implica el desplazamiento de las mismas personas. A las familias les gustaría que el claustro quisiese subir al resto de pueblos fundamentalmente por tres razones: para no tener que desplazarse siempre las mismas personas, para que el equipo docente conociera el resto de aularios y sus condiciones y, para que se presentaran a la comunidad como miembros del CRA. Algunos docentes también coinciden con esta idea de realizar desplazamientos rotatorios para no tener que desplazarse siempre las mismas personas. Detrás de este deseo se encuentra un deseo de **reconocimiento** tanto por el esfuerzo que supone desplazarse a menudo, como hacia cada uno de los pueblos, por lo que se desea tener igualdad de oportunidades (Parrilla, 2018; Murillo & Duk, 2017).

Tanto parte del claustro como algunas familias opinan que se debería de considerar a la escuela rural de manera diferente (Ponce de León *et al.*, 2000). Piden una mayor flexibilidad para poder realizar proyectos y obtener mayor cantidad de **tiempos y espacios compartidos** de reflexión. Se comenta acerca de la incoherencia que rodea a la escuela rural cuando no puede sacar provecho de todo el contexto en el que está inmersa debido al ahogo de burocracia y trabajo de despacho. Recordamos aquel tutor que sentía frustración de tener un entorno fabuloso para explorar y no entendía por qué se tenían que firmar tantos documentos. Todo el trabajo burocrático suele frenar procesos y proyectos de innovación.

La diversidad es una de las características de la escuela rural. Las múltiples situaciones que viven éstas a parte de la singularidad de cada una de ellas, impulsa la petición de que se

desarrolle una legislación que sea completamente flexible y adaptable a cada una de sus particularidades (Ponce de León *et al.*, 2000; Santamaría, 2014). Como apunta Blanco (2006b) políticas educativas que se encaminen hacia una educación de calidad que asegure mayor equidad entre los seres humanos y se guíe por valores como la justicia social, solidaridad y respeto y **valoración de la diversidad**.

PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN, SERÁ NECESARIO SABER CÓMO PEDIRLA.

Como vimos en los resultados, el posicionamiento de cada quien (tomar el lugar que corresponde conociendo las funciones y su precedencia y, responsabilidades que le competen), la forma en la que se establezca el liderazgo desde el claustro para que la participación suceda y la comunicación, son tres elementos que se ligan a la participación.

Las familias participan más en aquellas actividades que les son familiares o se acompañan de pautas específicas. En aquellas que les son desconocidas les cuesta, en estos casos necesitan un acompañamiento minucioso. Pedirles **participación** y al mismo tiempo, no ofrecerles una guía de cómo hacerlo, para algunas puede resultar incómodo y pueden retraerse por miedo a equivocarse y sentirse juzgadas. Dependiendo de la actitud del personal docente y de las iniciativas de éste para dinamizar a las familias e invitarles a participar, éstas se alientan a participar más o menos. Por ello, el **liderazgo** que se establece desde los aularios a través de la **comunicación** es un punto clave en la participación

Si el objetivo es que las familias formen parte del aula es recomendable acordar las actividades a realizar de manera conjunta para que se sientan cómodas y a la vez guiadas por parte del docente, lo que implica un posicionamiento claro (**compensación** y **precedencia**) del docente en cuanto a sus funciones y a las familias. Depende de éste facilitar y dinamizar dicha participación (Giró *et al.*, 2014; Andrés & Giró, 2016), recordemos que la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es crucial para el interés y motivación de éstos en los estudios y al alumnado le gusta ver participar a su familia junto con los docentes (Gallego, 2016; Vigo & Soriano, 2014, 2015).

En este proceso la manera de pedir la participación es crucial para el desencadenamiento de la misma, como indican los autores Collet y Tort (2013) es necesario saber aproximarse a las familias teniendo en cuenta sus posibilidades comunicativas, potenciando los múltiples canales de comunicación y promoviendo una comunicación que sea cercana y sencilla al alcance de todas las personas. Para establecer dicha comunicación y liderar al grupo para que este responda y participe, es fundamental conocer y comprender el contexto en el que se trabaja y las culturas que intervienen en la comunicación (Leiva & Márquez, 2012).

Es necesario tener en cuenta aquellos casos en los que a las familias se les complica la participación y la escuela la demanda hasta el punto que la exige. Bronfenbrenner (1987), comentaba acerca de diferentes realidades que se puedan vivir en la familia y esto nos conecta con los tiempos y espacios que corresponden al hogar. Resulta incoherente cuando el proyecto educativo de centro entra en el hogar en forma de deberes y tareas y exige la participación de las familias en ocasiones solamente en lo que el docente demanda, sin llegar a escuchar a la familia. Esto hace que se produzca una descompensación. Es fundamental transmitir la importancia que tiene construir un proyecto educativo común, desde la responsabilidad conjunta y no hacerles partícipes como marionetas para realizar actividades que únicamente interesan al claustro. Es fundamental que también el claustro tenga en cuenta los tiempos y espacios que tiene la familia y que son destinados para su descanso y disfrute. A su vez, la familia debe soltar y confiar en el equipo docente y en sus funciones (Hellinger, 2002; Parellada, 2006; Franke-Griscksch, 2004; Álvarez Núñez, 2017).

CUANDO EL PERSONAL DOCENTE SE POSICIONA Y DA A CONOCER A LAS FAMILIAS LAS FUNCIONES QUE DESEMPEÑA, ÉSTAS CONFÍAN Y RECONOCEN SU LABOR

Cuando existe una **comunicación** fluida y clara en la que las tutoras explican las funciones que realizan (incluso aquellas que realizan y no se ven), se establece entre las tutoras y las familias una relación de confianza en la que las familias no solamente reconocen o valoran las funciones de todo el claustro, sino que confían en su labor docente y se convierten en un punto de apoyo para éste. En este sentido, ambas partes reconocen su lugar de **pertenencia** mutuamente. El personal docente tiene en cuenta a las familias para comunicarles sus quehaceres y compartir métodos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el personal docente se posiciona, tiene en cuenta el primer lugar de **precedencia** que ocupan las familias en cuanto a la educación de sus hijos y les reconocen, entonces éstas confían plenamente en su profesión (Franke-Griscksch, 2004; Álvarez Núñez, 2017).

Sin embargo, en los aularios en los que familias desconocen toda la labor que realiza el claustro, también hay falta de **reconocimiento** por parte de éstas hacia las funciones del equipo docente. Aunque el número de alumnado sea inferior al de una escuela ordinaria, la preparación simultánea de diversos cursos, resulta una tarea compleja, sobre todo para aquellos docentes que nunca han trabajado en un centro con estas características y en ocasiones se confunde tener poco alumnado con poco trabajo. Es conveniente que el claustro no suponga que se conocen todas las funciones que realiza un maestro rural para que las familias las reconozcan y éste se sienta respetado y valorado en sus competencias a la vez de que se dignifique el trabajo del docente en la escuela rural (San Miguel, 2005).

UN LIDERAZGO INCLUSIVO QUE FOMENTE EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA / DESARROLLAR UN SENTIMIENTO DE PERTENENCIA PARA EJERCER UN LIDERAZGO INCLUSIVO

Tomando como referencia la necesidad del claustro de que las familias creen una única AMPA común entre los cinco aularios para que las familias estén más unidas, puedan conocer las diferentes situaciones que se vivan en cada aulario e ir todas a una en aquellos casos que se necesite hacer fuerza para conseguir ciertos beneficios comunes, se realizan las dos siguientes cuestiones: Por un lado, existe la posibilidad de que se crease un AMPA común para favorecer el sentido de pertenencia al CRA, crear lazos inclusivos y que el claustro pudiese soltar responsabilidades que giran en torno a la conexión entre los cinco aularios. Por otro lado, que se pudiese desarrollar un **liderazgo inclusivo** que fortaleciese el sentimiento de **pertenencia** al CRA para estrechar los vínculos y que, por consiguiente, se crease el AMPA. Tanto desde la teoría como lo que hemos podido constatar a raíz de los resultados es que es imprescindible aprender a liderar Traver *et al.*, (2010), para poder dinamizar propuestas de participación. Pertenencia y liderazgo van de la mano, también para liderar se necesita sentir que se pertenece al grupo.

Es competencia del equipo docente que se desarrolle un adecuado liderazgo que procure que todos sus miembros se sientan pertenecidos dentro de la comunidad (Turner, 1990; Parellada, 2007; Álvarez Núñez, 2017), conozcan sus funciones y participen en la toma de decisiones conjuntas (Marchesi, 2000; Arnáiz, 2012; Uribe, 2005; Blanco, 2005; Echeita, 2006; Skliar, 2013).

Las convivencias son una de las piezas claves para desarrollar el sentimiento de pertenencia al CRA, depende de cómo se lideren éstas para lograrlo. El CRA no solamente es la suma de los aularios, sino la creación de algo nuevo, para este paso solamente están dispuestos algunos maestros, otros parecen cansados o quizás piensan que supone un esfuerzo extra.

En las convivencias principales en las que se invita a las familias a asistir como la de Navidad, carnaval y clausura, no existe hacia las familias una actividad de acogida o presentación que sirva para establecer o afianzar vínculos entre los miembros de la comunidad más allá de compartir un mismo espacio y tiempo. Tampoco la hay de despedida en la que se pudiera transmitir reconocimiento y agradecimiento.

Recordemos según el marco teórico la importancia de sentirse “acogido afectivamente, reconocido y valorado como alguien significativo de un nosotros común” (Jordán *et al.*, 2002, p. 109-110). El hecho de cuidar la acogida y volverla un hecho de afecto, atención, **reconocimiento** y pertenencia es una manera de cultivar los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y asegurarse que éstos se sientan incluidos (Echeita & Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006; Skliar, 2013).

Si se refuerza el sentimiento de pertenencia y se promueven relaciones de confianza, la **participación** se incrementa (Murillo, 2002; Booth & Ainscow, 2015). Sería recomendable aprovechar dichos eventos comunitarios entre alumnado, familias, claustro para fomentar que las personas que pertenecen al CRA se conozcan un poco más con dinámicas que inviten a la inclusión y a la participación. Incluso ampliar la invitación formal a ayuntamiento, personal no docente y vecinos más allá de invitar para colaborar con las necesidades del evento, invitar también para participar y divertirse. Todo ello, impulsaría que escuela y entorno colaborasen juntos y estrecharan lazos de unión para seguir construyendo destinos comunes (Traver *et al.*, 2010).

EXPRESAR PERSONALMENTE EL RECONOCIMIENTO Y AGRADECIMIENTO MEJORA LA PARTICIPACIÓN

En ocasiones, los reconocimientos no llegan a sus destinos debido a que no se comunican, se quedan a un nivel interno. Como comentan las autoras Vigo y Soriano (2015) el reconocimiento queda vinculado a estrategias de expresión y comunicación. Cuando esto no se da se pierde parte del reconocimiento y es más complejo de fortalecer los vínculos. La comunicación es fundamental para que el reconocimiento llegue más allá. Aquello que se verbaliza tiene mayor peso y entonces las relaciones suman en lugar de restar. Cuando se recibe el reconocimiento, sobre todo a las funciones que se realizan la persona se siente valorada, agradecida, pertenecida gustosamente (Traveset, 2007; García, 2007a; Fontes, 2008; Skliar, 2013). Por otro lado, se observa la compensación entre el dar y el recibir ya que, si se recibe reconocimiento y **agradecimiento**, se entrega a su vez disposición a **participar**.

PARA FORTALECER EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA EL RECONOCIMIENTO DEBE SER RECÍPROCO ENTRE ESCUELA Y ENTORNO

Observaremos cómo la pertenencia al CRA se relaciona íntimamente con el reconocimiento hacia todas las personas y funciones en la escuela respondiendo a la pregunta de quiénes hacen posible que la escuela funcione en el día a día. Como vemos, cuando se reconoce como por ejemplo a las personas, sus funciones, a la cultura local, a la individual del alumnado y a la escuela rural, se contribuye al sentido de pertenencia (Feu, 2008). El **reconocimiento** aporta a que se creen relaciones de calidad entre todos los miembros de la comunidad escolar y, promover el sentimiento de **pertenencia** es uno de los factores indispensables para hablar de una escuela inclusiva (Unesco, 2008).

Mientras las familias que asisten al CRA lo hacen contentas, otras familias vecinas de los pueblos deciden matricular a sus hijos en otras escuelas rurales de municipios cercanos con las creencias de que la educación es de mayor calidad y de que así, sus hijos e hijas

socializan con más alumnado afín a su edad. Observamos cómo todavía existen mitos y creencias dispares acerca de la escuela rural (Vigo & Dieste, 2017), posible fruto de la distorsión legislativa de años anteriores (Santamaría, 2014; Herrera & Buitrago, 2015). Como vemos, estos sucesos están completamente ligados a la situación de la **despoblación** ya que es motivo de preocupación para algunas familias que desean que sus hijos e hijas convivan con un número mayor de niños.

Cuando algunos docentes observan que el posible cierre de aulas no sugiere reacción alguna en algunos compañeros y encuentran dentro del claustro más actitudes pasivas que activas en este sentido, comentan su frustración. Este desconocimiento hacia el entorno se vincula a una falta de reconocimiento y, por lo tanto, muestra un escaso o nulo sentimiento de pertenencia de los maestros hacia el entorno donde se ubica la escuela. Vemos como esta falta de reconocimiento circula en ambos sentidos: de la escuela al entorno, del entorno hacia la escuela.

CONSEJO ESCOLAR: LA BRECHA ENTRE EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, LA PRECEDENCIA DE OBJETIVOS Y LA PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN

No todas las personas del CRA conocen las funciones del Consejo Escolar, sobre todo el alumnado que concibe estas reuniones como algo aburrido y que no entiende. En el Consejo Escolar suele predominar la toma de acuerdos por consenso, sin embargo, no siempre es así. Hay situaciones en las que no participan todos en las decisiones que se toman. En ocasiones, el equipo directivo transmite decisiones que ya se han tomado previamente, bien por éste o bien en conjunto en el claustro. En otras ocasiones, las leyes dictan que en caso de que sea necesario realizar votaciones éstas le corresponden solamente a un aula, cambiando éste cada año. Esto significa que cuando se necesita realizar votaciones, la asistencia del resto de aulas se convierte en presencial. El alumnado no desea asistir a los consejos escolares, lo que nos indica una carencia de **participación, inclusión** y por supuesto, de **liderazgo inclusivo** que debería velar por la participación de todos los miembros de la comunidad y, además, ver la participación del alumnado como posibilidad de formar agentes de cambio imprescindibles en la sociedad (Traver *et al.*, 2010). Se considera que la participación del alumnado en decisiones escolares tiene un impacto positivo tanto en la comunidad escolar como en los resultados académicos (Sandoval, 2011). Facilitar y promover la participación del alumnado en los procesos democráticos escolares es tarea del equipo docente. Según Oliver (1998) hasta que todas las personas puedan tomar parte en la toma de decisiones, no habrá inclusión.

El hecho de que las leyes dicten que las votaciones sean rotatorias en los consejos escolares de los CRAs afecta en su dinámica haciendo que en ocasiones familias o Ayuntamientos velen por el bienestar de su aula y no del conjunto, pudiéndose desviar la **precedencia** de objetivos (Hellinger, 2012a; de Lope, 2016; Parellada, 2006; García,

2007a). También interfiere en el sentimiento de **pertenencia**, puesto que el sentimiento de pertenencia al CRA es más débil que el sentimiento de pertenencia al propio aula. Una de las madres incide en la importancia de ir todos a una para que no quiten **recursos** al resto de aulas y tener en cuenta que se trata de un solo centro. Sin embargo, esta precedencia de objetivos a veces cuesta recordarla, lo que muestra que queda aprendizaje para un desarrollo de **liderazgo inclusivo**.

10.2. TRANSFORMACIONES QUE SE DIERON A RAÍZ DEL TALLER

Comenzamos nombrando la importancia que tiene partir de las necesidades de la comunidad. Como se explicó al inicio de la investigación, que el taller se realizara en este CRA vino promovido por su necesidad interna, el claustro deseaba una formación en pedagogía sistémica. Como indican diversos autores (Sales, *et al.*, 2011; Sales, *et al.*, 2012; Vigo *et al.*, 2016), la necesidad de transformación de la propia comunidad ha de partir de sí misma y sus propias necesidades. Ya vimos que un proceso de transformación requiere, entre otras cosas, de tiempo, espacio y participación. Ésta ha de ser voluntaria, como señala Escobedo (2016), “no se puede imponer” (p. 28). Que el claustro desee invertir tiempos y espacios en su propia formación e implicarse en un proceso de transformación es un punto clave de partida que se ha de valorar (Gather, 2004; Tedesco, 2004; Essomba, 2006). Que el claustro se interesase por la formación en pedagogía sistémica y que al ofrecerlo a las familias éstas lo desearan hacer desde el un inicio, fue una noticia que alegró a ambas partes. El claustro de ver que las familias deseaban participar en el mismo proceso que el claustro, las familias de ver que el claustro iba a participar en una actividad cuyo enfoque era la transformación de la mirada para incluir a las familias. No sería una participación conjunta desde el inicio porque el taller sacaría a relucir ciertos aspectos que competirían solo a cada uno de los grupos y se trataría de limar ciertas asperezas. Sin embargo, ambos grupos sabían que la participación de ambos en un mismo proceso era beneficiosa para el colectivo y, finalmente se trataba de un trabajo, al principio por separado, pero en equipo (Moliner, 2014).

El claustro del CRA Peña Escabia que deseó la siguiente formación y participar en ella es un ejemplo de deseo de transformación. Recordemos que no es una formación que desearía cualquier claustro debido al nivel de implicación personal que requiere. Este caso era una transformación profunda del claustro, que implicaba una transformación profunda en cada uno de ellos (Moliner-García *et al.*, 2016; Escobedo, 2016) y, podríamos decir que, dicho claustro con sus ganas y con sus resistencias se entregó no sólo a lo que suponía el contenido en pedagogía sistémica, sino que se entregó a un proceso de autocrítica constante. Como señala Ainscow (2001) cuando el equipo docente se torna reflexivo, crítico, es capaz de trabajar en equipo y se siente motivado para perfeccionar su práctica diaria, es cuando se pueden superar ciertas limitaciones y fomentar el aprendizaje de todo

el alumnado. Las necesidades de mejora iniciales, las cuales se fueron modelando sesión a sesión, partían de una serie de procesos de autocrítica constructiva (Vigo, Dieste & Thurtson, 2016), que se desarrollaron inclusive en la devuelta final de la información (Essomba, 1999).

Al principio y, para algunas personas, puede que una formación de este tipo frene y cueste dar el paso. Se teme aquello que se desconoce y el taller, aunque deseado, creaba nerviosismo. Más adelante, las mismas participantes señalaban la necesidad de crear este tipo de encuentros ya que consideraban que favorecía a que la escuela funcionase mejor. Finalmente, se pudieron observar las muestras de cariño que éste despertó. Sobre todo, el último día de taller donde participó claustro, familias y alumnado conjuntamente. La participación fue gratificante para todos sus asistentes. Por un lado, el alumnado expresó alegría de ver participar a sus madres en la escuela con ellos y junto a sus maestros y otras familias. Por otro lado, las familias en confianza, reconocidas y con la seguridad de saber que tienen su lugar de pertenencia en la escuela (Vigo & Dieste, 2017; Sales, 2012). Y, por otro lado, para el claustro fue muy importante la participación de éstas en el proceso de la escuela y sentirse reconocidos y apoyadas mirando en una misma dirección, soñando juntas (Traver *et al.*, 2010) y, planificando conjuntamente ciertos protocolos de acogida y despedida para claustro, familias y alumnado.

En cuanto al taller con el claustro, vemos que ha aparecido un patrón que suele emerger en las formaciones de profesorado y es que, parte de los docentes lo que desean son las herramientas para aplicar en el aula y no un cambio personal o de la organización (Moliner-García *et al.*, 2016). Como hemos visto, si en una escuela inclusiva la formación y transformación del docente es una necesidad, en el campo de la pedagogía sistémica no pasar por una transformación personal que asegure una transformación de mirada es impensable si lo que se desea es aprender a mirar de manera diferente al alumnado y a sus familias (Pastor, 2006a; Cordero, 2007a). La pedagogía sistémica no se limita a una serie de herramientas descontextualizadas como pueda ser la elaboración de un árbol genealógico (tanto familiar como organizativo del centro). Como hemos visto, es mucho más que una actividad encorsetada dentro de una unidad didáctica que se llame, por ejemplo: la familia.

Observé como varias personas del claustro deseaban entender y ponerle palabras a algunos aspectos que no comprendían, creían que no estaban entendiendo el significado del taller. Desde mi punto de vista, sí habían percibido la esencia de la pedagogía sistémica, estaban reconociendo a sus familias, a sus lugares de pertenencia, a lo que les precedía, a sus historias familiares tal y como fueron. Se creó un clima de cuidado, de atención, se escucharon sin interrumpirse. Esa creencia de no entendimiento del taller viene vinculada con la necesidad de obtener soluciones masticadas para aplicar al aula sin cuestionamientos. Recordemos que en varias ocasiones algunas personas incidían en que querían la herramienta para aplicar al aula. Por lo que, volvemos al mismo punto: no todo

el equipo docente busca procesos de transformación personal y colectivo (Escobedo, 2016).

A continuación, pasaremos a nombrar las conclusiones que se centran en las transformaciones desencadenadas a raíz del taller. Lo seguiremos viendo a través del enlace entre las diferentes categorías.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA: RECONOCIMIENTO DE LAS CULTURAS, HISTORIAS Y TERRITORIOS PARA FORTALECER LA PERTENENCIA EMPÁTICA Y LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD.

El hecho de conocer y reconocer las propias historias personales que preceden y las de las demás compañeras puede, por un lado, mejorar las relaciones entre sí y, por otro lado, conocer más a los docentes, al alumnado y a sus familias para responder a su vez, a las necesidades del alumnado y de su entorno desde sus valores culturales y no desde los valores culturales dominantes propios de otros contextos (Fontes, 2008). Este hecho también se ha podido apreciar en otras investigaciones como las de Beach *et al.* (2013) y Vigo y Dieste (2017).

El **reconocimiento** hacia los propios sistemas familiares y hacia todos sus territorios de **pertenencia**, promovió un sentimiento de pertenencia empática. Lo que quiere decir que el reconocimiento propio reforzó el reconocimiento en general hacia el resto de sistemas familiares y el resto de territorios de otras personas (Cordero, 2007a; García, 2007b). Recordemos que en este sentido Blanco (2006b) nombraba el derecho a la propia identidad. De esta forma queda vinculado el respeto y la valoración de cada persona tal y como es (Echeita, 2006), con el reconocimiento que dignifica a uno mismo y a las demás. En esta línea se podría decir que se construye al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia “flexible y transcultural” (Leiva, 2013, p. 126) que como señala el autor, permite sentirse a cada quien desde su idiosincrasia, con sus diferencias y sus semejanzas. Por lo tanto, la mirada hacia la **precedencia** ha fortalecido la valoración de la diversidad.

El conocimiento y reconocimiento al territorio impulsó al claustro a acercarse al alumnado y a sus familias desde una mirada empática. Impulsó a que todos conociesen el resto de los territorios vecinos, incluso aquellos que permanecen a través de las historias de cada persona. Se observó cómo parte del vecindario respondió y reconoció la cercanía del claustro ante el reconocimiento de este hacia su territorio (Parellada, 2006; Hellinger & Olvera, 2010). Todo ello, hizo que se comprendieran mejor las relaciones y, por lo tanto, una mirada que se acercó a una mayor **valoración de la diversidad** para aquellas personas que habían asistido al taller.

Desde la mirada sistémica se abre un campo donde a partir de nuestra diversidad, incluimos la diversidad de la otra persona. Por lo tanto, desde esta investigación se hace un hueco para todas esas voces que representan a los excluidos de toda la historia. A simple vista, pudiera parecer un gesto innecesario e incomprensible porque finalmente se producen los datos solamente a través de las voces de las personas presentes. Sin embargo, recordemos que la pedagogía sistémica incluye aquello que se olvida, simplemente nombrando aquello que no tiene voz es una manera de hacerlo presente, ofrecerle un lugar de pertenencia y reconocerlo. Se toma consciencia desde esta mirada que en todos los datos, queda incluido aquello que permanece en la memoria de los silenciados (Hellinger, 2001; Franke-Griscksch, 2004; Schützenberger, 2006; Fontes, 2008).

Este posicionamiento desde el que se sitúa la mirada sistémica fortalece y dignifica la diversidad existente en cada persona ya que le otorga reconocimiento y respeto.

Se pudo comprobar que cuando se hicieron las rotaciones durante la realización del taller, esto produjo satisfacción en general porque las personas que siempre se desplazaban (familias y docentes) se sentían reconocidas al igual que sentían reconocidas sus instalaciones, les gustaba convertirse en anfitrionas. Este reconocimiento influyó en las relaciones entre los miembros de la comunidad. Que los desplazamientos fuesen rotatorios proporcionó dicho reconocimiento y ofreció una mirada empática ya que se tuvieron en cuenta las condiciones en las que se encuentran los otros aularios, las tutoras y el conjunto de especialistas que se desplazan a diario. Tomando como referencia a Blanco (2006b), se hace hincapié en tener presentes las necesidades del grupo y valorarlas como igual de importantes. En este sentido, convertir las reuniones en rotatorias hizo que las condiciones de lejanía se aproximaran para ser más igualitarias y que todo el conjunto se pudiera beneficiar. Booth y Ainscow (2015) recalcan la necesidad de que en una escuela inclusiva cada miembro ha de sentirse valorado y aceptado tal y como uno es. Por ello y, por la necesidad de dignificar el medio rural es imprescindible que el alumnado sienta este reconocimiento hacia su entorno por parte del equipo docente. Ya hemos visto anteriormente cómo el docente ha de adaptarse al medio para garantizar una educación de calidad que reconozca las identidades propias de cada quién y la identidad de lugar (Feu, 1998; Boix, 2003). Como comentan Castro y Carbajales (2017), esta interrelación que se crea entre el equipo docente y todo lo que envuelve al alumnado y a su entorno, favorece no solo a las relaciones de convivencia sino, a la adquisición del aprendizaje.

EL SISTEMA FLUYE CUANDO EL LIDERAZGO RECONOCE Y DA LUGAR A LOS ÓRDENES DEL AMOR DE MANERA CONSCIENTE Y CONSTANTE

La forma de participar en el taller vino influida por el lugar que ocupaba cada quién dentro del mismo. Como vimos en los resultados, que cada quién se posicionase en su lugar no

fue sencillo. Que cada quién encontrase su lugar dentro del taller produjo movimientos que influyeron en todo el claustro. Se percibió que cuando los miembros del equipo encuentran su lugar y se responsabilizan de sus decisiones el sistema se recoloca y fluye de otra manera. Lo fuimos observando conforme se fueron recolocando sus participantes. Cuando nombramos este posicionamiento se hace referencia a encontrar el lugar de pertenencia de cada quien dentro del grupo, conforme a los órdenes de compensación y precedencia). Este posicionamiento se ha de revisar constantemente puesto que el cambio y las transformaciones en la vida son también constantes. Para que estos movimientos se den y cada quien se sitúe en su lugar es fundamental un **liderazgo inclusivo** que provoque ciertos movimientos sin que se diga qué tiene que hacer cada quién de manera autoritaria, sino un liderazgo que enfoque y recuerde los objetivos a priorizar. Para ello, es necesaria una responsabilidad individual y corresponsabilidad colectiva que se base en el compromiso con y hacia la comunidad (Arnáiz, 2012; Uribe, 2005; Bolívar *et al.*, 2008; Sales *et al.*, 2018). De la misma manera que el liderazgo provoca el movimiento, los órdenes que se siguen para saber cuál es el lugar que corresponde a cada quién son los de la **precedencia y compensación**.

En este sentido, varias familias pidieron días de permiso en sus trabajos para poder asistir a la clausura. Comentaban que el taller les había dado claridad y si anteriormente no le daban importancia a asistir a ciertos eventos, ahora veían que era imprescindible su **participación**. De nuevo, observamos la importancia de encontrar el lugar de **pertenencia** y conocer cuáles son los órdenes de compensación y precedencia que permiten actuar con fluidez en ese lugar de posicionamiento aportando mayor armonía, tanto a nosotros como a nuestro sistema (Hellinger, 2002; Parellada, 2006; Franke-Griscksch, 2004; Álvarez Núñez, 2017).

Por último, añadir que la participación de los padres fue fundamental para que sus mujeres pudieran asistir a los talleres y les permitió participar más en actividades con sus hijos, lo que les empujó al mismo tiempo hacia sus responsabilidades. Ellas mencionaban acerca de cómo sus maridos que no se solían implicar en ciertas tareas se habían organizado para llevar a algunos hijos a las extraescolares. Estaban asistiendo al fútbol y a otras audiciones musicales de sus hijos e hijas. Por otro lado, cuando ellas venían al taller repercutía en su estado de ánimo y se reflejaba, al menos ese día en casa. Los maridos las apoyaban porque veían que ellas estaban a gusto y eran testigos del vínculo que se había generado entre ellas. Observamos cómo los órdenes del amor actuaban en cuanto al posicionamiento, responsabilidades y precedencia para establecer una organización familiar y fluir con los quehaceres diarios. En este sentido, establecer un liderazgo compartido desde los hogares fue también esencial.

SOSTENIBILIDAD DE TRANSFORMACIONES A TRAVÉS DE UN LIDERAZGO INCLUSIVO Y DE UNA PRECEDENCIA CLARA DE OBJETIVOS

El hecho de tener una plantilla inestable que cambia en su mayoría prácticamente cada año, dificulta la **pertenencia** y con ella, también la permanencia de proyectos. En este caso, esta **inestabilidad de la plantilla** en el CRA conlleva otro reto, el de hacer perdurar aquello que funciona (Bustos, 2007).

Las experiencias que se vivieron en el taller dieron lugar a nuevos vínculos de amistad que algunos de ellos han perdurado en el tiempo. Sin embargo, la propia vida demuestra que no es suficiente con conocer a alguien para que esa relación perdure en el día a día. Las relaciones requieren de **tiempos y espacios comunes**, requieren de una **compensación** entre recibir y dar para seguir alimentándose y cultivándose entre sí. De lo contrario, las amistades se enfrían. Lo mismo podría suceder con la permanencia de lo que transformó el taller. Dependerá del liderazgo que se establezca y de la **precedencia** de unos objetivos claros para asegurar que dichas transformaciones perduran en el tiempo.

Las transformaciones personales que tuvieron lugar a raíz del taller fueron desapareciendo con la partida de cada persona, lo que indica una falta de **liderazgo inclusivo** que vele por el sistema en su conjunto. Aquellas experiencias, aunque fueron transformadoras para los docentes y para las familias, se quedaron en cada una de ellas. Lo que también es un indicador de que aquello que se transformó en cada quien, les acompaña en sus destinos escolares. Los procesos de transformación de toda la comunidad llevan su tiempo, se necesitan largos plazos, sin embargo, todas las transformaciones que se van sucediendo, por pequeñas que sean, van allanando el terreno y conducen a cambios globales (Murillo, 2003; Sales, 2012).

Por ello, por un lado, es necesario marcar líneas de trabajo para seguir reflexionando, transformándose y creciendo y, por otro lado, aunque haya habido experiencias que nos hayan transformado, todas las personas necesitamos volver a recordar.

Si se desea una transformación en la escuela es fundamental las actitudes y el compromiso de las personas ya que se necesita que ejerzan un liderazgo que parta desde dentro (Murillo, 2003; Traver *et al.*, 2010). Se necesita que inicien, impulsen y coordinen el proceso de transformación y precisamente, no se trata de una tarea sencilla (Murillo, 2006). Nos centraremos en dos aspectos indispensables para conseguirlo: la transformación personal del profesorado y el papel determinante de la dirección (Murillo, 2003; Fullan, 2001).

Las medidas que se tomaron para realizar un mayor seguimiento de los casos de cada aula como los cuadernos para resolver conflictos y los diarios de aula, ayudaron al claustro a conocer más al alumnado, a sus familias y lo que sucedía en cada aula. Por lo que, **compartir tiempos y espacios de comunicación**, ayudó a tener una mayor perspectiva del CRA (Sales, 2012).

Estas medidas fueron tomadas en su mayoría por el claustro, sin embargo, se trata de un liderazgo que, aunque no consiga en su totalidad ser un liderazgo inclusivo, las actividades que finalmente fue promoviendo lo sitúan hacia la inclusión. Se destinaron tiempos y espacios a realizar más asambleas con el alumnado para que éste se expresase y pudieran resolver conflictos y situaciones del día a día de manera conjunta. En esta línea, como señalan Poveda *et al.* (2003), la asamblea o “ronda” se vuelve un espacio cuidadoso donde se comparte y reflexiona acerca de aquellas vivencias que tienen lugar en el ámbito escolar y/o familiar. Para sostener ciertos temas que surjan se necesita la delicadeza de la persona docente que acompaña. Todo ello promueve la **participación** del alumnado y la **valoración de la diversidad** al trabajar con las igualdades que nos unen y las diferencias que nos distinguen aprovechando las situaciones que acontecen en la cotidianidad (Sales, 2013).

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA IMPULSA SENTIMIENTOS DE PERTENENCIA QUE PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN

La pertenencia al taller y al propio grupo hizo que se creasen conexiones entre las nuevas amistades a través de las historias que contaron y todo lo que vivieron a través de ellas de manera conjunta. Al mismo tiempo, las acciones de inclusión (entendida desde el marco de pedagogía sistémica) impulsan un mayor conocimiento y sentimiento de pertenencia a un colectivo con el que se tienen afinidades, se comparten procesos personales y proyectos comunes. Lo que hizo que aumentara la participación, se enriquecieran los lazos comunicativos y se buscara a esas personas como apoyo y para intercambiar opiniones.

Vemos que cuando se desarrolla el sentimiento de pertenencia a un grupo se fortalecen los lazos comunicativos, las familias se buscan entre ellas para hablar. A su vez, como se encuentran muy a gusto hablando, se fortalece el sentimiento de pertenencia al grupo y se crea mayor confianza, por lo tanto, **comunicación** y **pertenencia** se retroalimentan.

Por otro lado, vemos que, aunque la comunicación no es un factor suficiente para poner en marcha un proceso de inclusión (entendida desde el marco de escuela inclusiva), sí es un paso que nos aproxima a que las familias encuentren otras familias afines con las que compartir puntos de vista educativos y, a que logren un empoderamiento que les permita emprender acciones **participativas** (Moliner, 2014). Subirats (2009) comenta que “la participación crea conexión y sentimiento de pertenencia” (p. 6), en este caso, hemos podido comprobar la bidireccionalidad que existe, ya que cuando se fortalece el sentimiento de pertenencia, se tiende a participar más.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA: RECONOCER EL TERRITORIO FOMENTA EL ARRAIGO, EL AGRADECIMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Como vimos, el taller impulsó al claustro a diversos reconocimientos, uno de ellos se enfocó hacia los territorios. Todo ello, les permitió a algunos miembros del claustro acercarse más a la cultura propia y a la de su alumnado. Las familias, el alumnado y el vecindario recibían estas actividades como muestras de **agradecimiento** y **reconocimiento** hacia sí mismos lo que hacía al mismo tiempo, que se valorase más la figura del maestro. Todo ello, fomentó un mayor arraigo hacia los territorios, no solamente, para fortalecer las raíces del alumnado hacia sus propios territorios y culturas (Franke-Griscksch, 2004; Álvarez Núñez, 2017), sino para trabajar junto con todos ellos e implicarse en el desarrollo de su contexto **valorando la diversidad** (Sepúlveda & Gallardo, 2011). A su vez, esto demostró que, cuando el reconocimiento se hace visible y llega a las familias y al vecindario, se tiende a **participar** más. Las familias participaron más al sentirse reconocidas (Vigo & Dieste, 2017, Murillo, 2002) y el vecindario respondió con alegría y satisfacción ante la propuesta de realizar actividades con el alumnado que dignificaran y visibilizaran parte de su cultura y patrimonio histórico.

Recordemos la importancia de que el docente pueda transmitir este reconocimiento hacia el alumnado y su territorio para fortalecer arraigo, su identidad cultural colectiva y sentimientos de dignidad hacia sí mismo y hacia el entorno (Abós & Lorenzo, 2019; Sepúlveda & Gallardo, 2011). Esto nos lleva a conectarlo con la necesidad de una formación que prepare al docente para esta labor, sobre todo en aquellas escuelas situadas en contextos rurales ya que todavía quedan mitos hacia éstas que derribar.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA FACILITA EL RECONOCIMIENTO MUTUO ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS

Como acabamos de ver, las dinámicas del taller y de los procesos de auto reflexión que éste iba despertando, hicieron emerger emociones que impulsaron acciones participativas, tanto a nivel personal como colectivo. Esta participación tomó caminos diferentes para cada quien, es decir, dependiendo de las actitudes de los docentes se apreciaron diferentes formas de participar en la comunidad escolar, sin embargo, todas ellas impulsaron a que cada quién se posicionase en su lugar de pertenencia.

Por otro lado, al destinar **tiempos y espacios compartidos** para conocerse, las familias que habían participado en el taller comprendieron mejor el trabajo que desempeñan los maestros en el CRA. Este **reconocimiento** mutuo dio lugar a un reconocimiento expandido ya que más familias comprendieron y respetaron el lugar del claustro. Esto se debió a que las familias que participaron en el taller tomaron su lugar y desempeñaron un rol fundamental con sus respectivos grupos de familias en los diferentes aularios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Recordemos que desde inicio de curso una de las preocupaciones del claustro era que las familias se saltaban el lugar que les correspondía, el curso siguiente tomaron un posicionamiento diferente de reconocimiento hacia el

claustro que se contagió, si no a todas, sí a la gran mayoría de familias, esto dio paso a una mayor confianza entre ambos grupos. Recordemos la necesidad de apertura y reconocimiento del equipo docente hacia las familias si lo que se pretende es un acercamiento y complicidad entre ambos grupos. Las familias participan más cuando se les reconoce y da su lugar (Vigo & Dieste, 2017; Parellada, 2006). El movimiento desde la pedagogía sistémica es: primero la escuela mueve ficha dando lugar a las familias, reconociéndolas y haciéndoles un lugar en el corazón y después, las familias se entregan a ese movimiento. Es decir, cuando el claustro da un paso hacia el reconocimiento y posicionamiento de las familias (entendido como lugar de pertenencia, compensación y precedencia que ocupan), éstas se acercan con mayor entrega y disponibilidad a participar.

La **participación** es tarea de toda la comunidad escolar y cuando familias y claustro colaboran conjuntamente y se apoyan, conlleva a una mejora en la atención (Vigo & Soriano, 2015) y en el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2009; Castro & Carbajales, 2017; Vigo, Dieste & Thurtson, 2016).

En ocasiones las familias tienen dudas acerca de cómo están desempeñando su rol, esto se vincula con la compensación entre dar y recibir y con el reconocimiento que se suele buscar para saber si lo están haciendo de manera adecuada. Que el equipo docente se posicione de tal forma que de paso en primer lugar a la precedencia como padres y en segundo lugar, a su rol como expertos demostrando su reconocimiento tanto hacia su rol de padres y madres como hacia su propia cultura, es un hecho que para algunas familias resulta de mucho agrado, y lo reciben como un apoyo (Vigo & Soriano, 2015). Cuando las familias sienten este respaldo del equipo docente ayuda a que se establezcan vínculos de confianza y las relaciones se vuelven más cercanas. Además de que las familias reconozcan el trabajo docente.

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA TRANSFORMA PATRONES COMUNICATIVOS QUE FAVORECEN A LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN

Tanto el equipo docente como las familias se han conocido en otro contexto y, aunque en un principio se podía observar la incomodidad o incluso el miedo a exponerse delante de las demás personas, se creó un ambiente distendido y cercano dando lugar a experiencias reconciliadoras que fomentaron la valoración de la diversidad

Recordemos la existencia de comentarios de todo tipo, algunos cargados de prejuicios y etiquetas y otros, de valoración. Por ello, el taller ha sido relevante para transformar algunos patrones comunicativos. Las madres que participaron en el taller vieron algunas transformaciones en su entorno. Aseguran que se han alejado de algunas personas o han cortado comentarios de juicios o etiquetas cuando han escuchado a familias dirigirse hacia otras personas en tono despectivo.

Tener un mayor reconocimiento hacia sí mismas y hacia sus propias historias personales les fue impulsando a mostrarse, cada vez más, tal y como era cada una **valorando su diversidad**. Fueron adquiriendo mayor confianza y seguridad para no sentirse rechazadas (Cordero, 2007a). Sus miradas y acciones se fueron transformando en más empáticas, cuidadosas y con menos juicio y etiquetas, lo que permitió un vínculo mayor entre las participantes y que se despertaran miradas de valoración hacia las demás.

La comunicación se tornó más fluida, cuidadosa y empática tanto entre el claustro, entre el grupo de familias como entre ambos grupos. Al transformarse la **comunicación**, se fomentó una mayor participación y provocó, a su vez, que ésta se tornase más cómoda, y se creara un ambiente de mayor confianza para pedir favores y comprender a las demás (Vigo, Dieste & Julve, 2016). Ha habido un mayor reconocimiento expresado hacia personas, sus funciones, sus responsabilidades y hacia su **participación**, sobre todo se observó en la clausura. Hubo muchos **reconocimientos** que fueron expresados personalmente entre familias, entre claustro, entre familias y claustro y entre alumnado y claustro (Sales, 2012).

Todo ello nos lleva a pensar que en la medida en que se conozca, reconozca y se ame la escuela rural y su entorno, se potencien las ganas de participar colectivamente en proyectos que afronten transformaciones (Sepúlveda & Gallardo, 2011).

LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA IMPULSA ROLES DE LIDERAZGO QUE PROMUEVEN ACCIONES INCLUSIVAS Y DE VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Las acciones de **inclusión** y **valoración de la diversidad** que se llevaron a cabo a final de curso y al inicio del curso siguiente como, por ejemplo: la presentación del claustro en los aularios, las actividades de convivencia haciendo grupos entre diferentes aularios, las acogidas a nuevas familias por parte de familias que habían asistido al taller, las comidas conjuntas entre familias de diferentes aularios y pensar en los cinco aularios como un único centro, fueron actividades que se realizaron gracias a iniciativas de liderazgo. Todo ello apunta hacia un **liderazgo inclusivo**, aunque por el momento se puede decir que no se ha logrado íntegramente como tal. Si lo que se desea es caminar hacia una escuela inclusiva, todavía quedarían aspectos a seguir transformando como, por ejemplo, realizar más acciones para que las decisiones que se toman implicaran a toda la comunidad (Barrientos-Piñeiro *et al.*, 2016).

10.3. PUNTOS DE CONVERGENCIA ENTRE EL MOVIMIENTO SISTÉMICO Y EL MOVIMIENTO INCLUSIVO

Como hemos visto a lo largo de todo el relato, las categorías que corresponden a los tres ejes de investigación quedan entrelazadas notoriamente. Aunque ya se haya podido percibir que movimiento inclusivo y sistémico convergen, en este apartado nos centraremos en las sinergias encontradas entre ambos. Por lo pronto, ya hemos podido comprobar cómo la pedagogía sistémica ha aportado una nueva mirada hacia el propio sistema familiar y el de las demás. Lo que ha hecho que familias, alumnado y claustro se aproximasen. Por otro lado, ha despertado el interés por conocer la cultura, historias e intereses del entorno. Y, por último, también ha despertado el interés hacia la importancia de la reflexión conjunta para repensar cuáles son los objetivos a seguir y hacia dónde desea caminar la comunidad escolar.

La mirada fenomenológica, sistémica y transgeneracional que nos aporta la pedagogía sistémica (Hellinger, 2001, Parellada, 2006, 2007; Sánchez, 2013), favorece la valoración de la diversidad hacia uno mismo y hacia las demás. La pedagogía sistémica aporta toda esa realidad invisible de la que hablábamos en el apartado anterior y que, siempre está presente. El taller ha colocado el punto de mira en la diversidad que alberga en cada persona, también el conjunto de historias, creencias y culturas. Pudiendo reconocer la diversidad que existe en cada uno de los participantes se ha podido trasladar a una mirada más empática capaz de acoger la diversidad en la otra persona sin etiquetas y sin juicios.

Aunque a raíz del taller las relaciones entre sus miembros dieron un giro para mirar hacia un mismo objetivo, esta experiencia no es suficiente para afirmar que el CRA se haya transformado en inclusivo. Sin embargo, si tenemos en cuenta las relaciones desde su inicio podemos comprobar que sí ha habido una transformación personal y colectiva hacia prácticas inclusivas. De esta forma, es posible decir que sí se puso en marcha a raíz del taller, una senda hacia la inclusión. Para seguir avanzando hacia una escuela inclusiva es fundamental dar continuidad al proceso de formación de profesorado ya que es éste quién ha de aprender a dinamizar al alumnado, a sus familias y a la comunidad para que se sumen a construir proyectos conjuntos desde la participación y el liderazgo inclusivo.

Hemos observado cómo pedagogía sistémica y escuela inclusiva pueden danzar en sincronía. En nuestro caso el CRA no pretendía una transformación de la escuela hacia una escuela inclusiva, sin embargo, el taller hizo que se despertase este deseo impulsando a la reflexión de sus objetivos, prácticas, cultura y políticas del centro.

Para que suceda la escuela inclusiva es necesaria la participación activa de sus miembros (equipo docente, consejo escolar, familias, alumnado y de otros miembros de la comunidad) en procesos de reflexión y toma de decisiones (Traver, *et al.*, 2010; Booth *et al.*, 2015). La pedagogía sistémica puede servir de impulso para que se aproximen sus participantes, es el primer paso para que se dé el siguiente movimiento, puede ser un

vínculo para encaminarse hacia una escuela inclusiva y una vez conseguida, puede hacer que esta se mantenga ante los cambios constantes que se den en ella. Recordemos que las leyes llamadas órdenes del amor actúan constantemente, cuando las hacemos conscientes y fluimos en ellas, el sistema fluye de manera diferente, para ello es necesario un liderazgo que recuerde revisarse como grupo porque siempre, cada sistema cambia constantemente.

Si con todo lo comentado regresamos a poner énfasis en el marco de la escuela rural, vemos que todavía cobra de mayor sentido realizar un trabajo de vinculación con el territorio en esta dirección ya que de por sí, otros autores (Abós, 2020; Domingo, 2012) señalan que las escuelas rurales “coinciden, en gran medida, con las prácticas propuestas para una educación inclusiva” (Vigo *et al.*, 2011, p. 4). La escuela rural es un escenario de proximidad que brinda la oportunidad de conseguir mediante acciones participativas de todos sus miembros una escuela vinculada con su territorio e incluida en él (Traver *et al.*, 2019; Abós, 2020).

En la actualidad los proyectos educativos que se llevan a cabo en algunas de las escuelas rurales resultan atractivos para muchas familias que buscan una educación alternativa a la existente en zonas urbanas (Lorenzo *et al.*, 2017). Esta motivación de las familias por encontrar un proyecto educativo que sea afín a los valores y/o metodologías que desean para sus hijos e hijas, impulsa movimientos de desplazamiento. Por lo tanto, no es extraño que zonas rurales se repueblen de nuevo si cuentan con un proyecto educativo que, si no es inclusivo, se encamine al menos hacia valores inclusivos. Como ejemplo de estos hechos nombramos tres casos próximos a esta zona geográfica: el del CRA Benavites-Quart de les Valls, el aulario de Olba, en Teruel, llamado Comunidad Educativa Marina y perteneciente al CRA Javalambre que, aunque la administración conoce el proyecto y desea darle mayor visibilidad, éste no ha sido reconocido oficialmente y, el tercer caso, en estos dos últimos cursos encontramos el del aulario de El Toro en el CRA Peña Escabia, el cual ha aumentado su número de matrículas gracias a su proyecto educativo.

Vimos que es fundamental reconocer lo que ya existe como punto de partida, y a partir de ahí transformarse poco a poco. A continuación, veremos una metáfora que profundiza en este sentido. “*Realidades invisibles*”, ocultas tras otras realidades. Desde nuestra ventana vemos que hay niebla, ésta no nos deja ver y oculta lo que hay detrás, es una realidad que sucede en ese instante, solo vemos niebla. Sin embargo, aunque es ese instante no veamos todo lo que existe detrás de la niebla, existe. Lo sabemos porque conocemos el paisaje que hay detrás. ¿Qué sucede cuando este paisaje oculto por la niebla es desconocido?

A veces deseamos permanecer contemplando la niebla, lo conocido, esto nos aporta comodidad, seguridad y también nos acerca a irresponsabilidad. Desde la escuela esta niebla podría ser el trabajo cotidiano, la rutina conocida, la prisa, el estrés causado por los papeles burocráticos... Es necesario que los equipos directivos y docentes deseen ir más

allá para construir ese paisaje desconocido. No son tiempos en los que detenerse y aferrarse al *"lo que no se ve no existe"*. Es momento de reconocer que existen pueblos, comunidades, culturas, historias, sistemas familiares... detrás de cada niño y cada niña y, otras realidades que no se nombran como sistemas familiares con maltrato, asesinatos, muertes, enfermedades... Todo existe en la sociedad, en cada uno de nuestros sistemas. También existe a través del alumnado. Todo tras ese banco de niebla.

Se necesita constancia y atrevimiento para dirigirse hacia ahí desde el corazón y entendimiento sin caer en convertirse en terapeutas del alumnado (Bourquin, 2007), más sí haciendo lugar a esas realidades invisibles a las que no se les puede negar su inexistencia. ¿Quiero ver más allá del alumnado?, ¿quiero ver más allá de este árbol que fotografío simbolizando alumnos? ¿quiero ver más allá? Depende de cada quien, depende de si se desea ver o no. Con esto, retomamos una frase escrita párrafos atrás *"no es una formación que desearía cualquier claustro debido al nivel de implicación personal que requiere"*. Desde aquí, sigo reconociendo la valentía y la entrega de todas y todos ellos porque no siempre resulta fácil desear mirar hacia nuestros sistemas familiares con lo agradable y desagradable. Esta mirada es la que les conectó con la sensibilidad justa y necesaria para mirarse con otros ojos entre sí, para darse la vuelta y mirar al alumnado, a sus familias y al resto de la comunidad honrando cada función que hace posible que la escuela funcione.

Como expertos en educación, lo necesario sería reconocer, asentir, agradecer a la familia la oportunidad de aprendizaje y crecimiento que esta te brinda. Como experto es responsabilidad la de recordarle que solamente es ella quién tiene las respuestas y que como experto, solamente se podrá ofrecer la experiencia si la propia familia la desea. Vimos que cuando se respetan los órdenes de precedencia, la familia asiente y se entrega con confianza a la profesionalidad del equipo docente, para ello éste ha de bajar tantito de su pedestal de experto para mirar a la familia desde otra mirada más humilde. Esto le hará al mismo tiempo, ser reconocido por su gran labor y por la persona experta que es en su función.

La importancia de asentir el destino del alumnado con su propia familia. Ayudando en todo lo posible y soltando cuando sea necesario. Cuando el maestro detecta ciertas carencias, desea suplantarlas desde lo profundo de su corazón por amor, pero no es sano si se realiza desde una postura equivocada. No solamente puede influir que los alumnos posicionen a la tutora en el rol de madre o padre si tienen la ausencia de éstos, sino que la tutora de manera inconsciente lo tome. Aunque desde su visión se pueda argumentar que no toma el papel de madre y que marca el límite, quizás desde sus sentimientos expresa que madre y padre no están lo presente que sus hijos demandan. El argumento interior afirma que sus madres o padres no están lo presente que sus hijos necesitan; por lo tanto, aunque se desee y se busque el lugar como tutora, desde fuera, ciertas discusiones que suceden entre docente y alumnado se asemejan a discusiones entre madre e hija (padre/hijo) o incluso entre dos iguales.

La pedagogía sistémica aporta a la escuela inclusiva esta transformación de mirada hacia lo que no se ve y existe. Un reconocimiento que va más allá de lo visible, todas las culturas, sistemas, creencias, historias, sucesos que quedan detrás del centro, y de todas sus participantes, docentes, no docentes, alumnado y sus familias. Todo ello, aporta una diversidad todavía más amplia de la contemplada, una mirada transgeneracional hacia todo y hacia todos que nos muestra una diversidad compleja y al mismo tiempo, en esa complejidad, la similitud. Todo ello nos puede servir de apoyo para trascender lo que señala Blanco (2006a) acerca de los grupos sociales más desfavorecidos: "tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas" (p. 10).

Al mismo tiempo, la pedagogía sistémica nos hace revolvernos y cuestionarnos ¿dónde me coloco? ¿en la inclusión o en la exclusión? ¿dentro o fuera? ¿quiénes quedan incluyentes y quiénes incluidos? ¿quiénes excluyen y quiénes excluidos? Todas estas preguntas nos llevan de nuevo a poner el foco de atención sobre una mirada más amplia que sea capaz de abarcar todo el conjunto para no limitarnos en lo conocido o cercano. ¿Desde dónde miramos? Si ponemos el foco de atención en la escuela: "*se ha de incluir el contexto en ella*". Si ponemos el foco de atención en el contexto: "*se ha de incluir a la escuela en él*". La pedagogía sistémica nos remite de nuevo a un alejamiento, a una vista de águila para comprender desde la magnitud. Ambas condiciones inclusión-exclusión se encuentran en todos lados, mientras uno exista, existirá el otro. Si automáticamente llevo la atención en incluir en un sector, quedará excluido de otro. La pedagogía sistémica nos recuerda y nos trae al presente el punto intermedio que nos permita generar nuevas trayectorias, nuevas perspectivas más amplias que alberguen ambas posiciones para reconocer a ambas. Sigue siendo un tema complejo en el que nos seguimos realizando una pregunta ¿Puede haber una escuela inclusiva en una sociedad excluyente?

Como hemos visto la pedagogía sistémica no incide tanto en el contenido que se aplica y las herramientas (que también lo integra), sino a cómo lograr posicionarse en esa mirada sistémica que nos transforma y aproxima al cómo hacer las cosas. No se pretende reducir la pedagogía sistémica a unas cuantas herramientas o actividades de aplicación en el aula o en los centros escolares, esto reduciría por completo todo el efecto de su mirada y se perdería parte de su objetivo principal, aprender a mirar con otros ojos. Por otro lado, es impensable forzar a que en las instituciones se trabaje desde la pedagogía sistémica cuando por desconocimiento o sin darse apenas cuenta, se olvidan de reconocer, agradecer o rescatar aquellas pedagogías que fueron antes o aquellas que siguen existiendo y funcionando.

En ocasiones, aun habiendo trabajado el docente con su propio sistema familiar y habiendo comenzado a transformar su mirada, su necesidad de apoyar al alumnado desde el aula le ha hecho olvidarse de los órdenes, sobre todo del de la precedencia cuando ha iniciado un trabajo con el alumnado acerca de cuestiones familiares. Para trabajar

aspectos relacionados con la familia o el sistema familiar del alumnado se necesita el consentimiento de la familia y estar colocado en el lugar correspondiente como docente. De lo contrario, fácilmente el docente sin darse cuenta, se colocaría como madre o padre.

Por ello, es crucial recordar que la pedagogía sistémica implica mucho más que el trabajo de aula, implica también el trabajo con la comunidad escolar y su entorno. Es necesario hacer hincapié en la visión comunitaria de ésta, para poder ampliar nuestra mirada hacia la comunidad escolar ya que la pedagogía sistémica aporta una mirada más global hacia un sistema mayor que incluye.

El modelo de escuela inclusiva es un campo que cuenta con mucha experiencia y fundamentación, el cual se ha llevado extensamente a la investigación. Aunque la pedagogía sistémica lleva años abriéndose camino en las escuelas, todavía necesita seguir fundamentándose desde el campo científico para que se visibilice. Para concluir, diremos que la pedagogía sistémica aporta al modelo inclusivo las leyes y acciones que la sostienen, la mirada fenomenológica, sistémica y transgeneracional y la incidencia en el posicionamiento que está ligado a las mismas leyes llamadas: órdenes del amor.

10.4. APORTACIONES DEL ESTUDIO

10.4.1. ¿QUÉ PUEDE APORTAR ESTE TRABAJO A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA?

A parte de las transformaciones que hayan podido desencadenarse en el CRA y en su entorno, según Hammersley y Atkinson (2005) "el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento" (p. 32).

El trabajo realizado en el CRA acerca de descubrir y describir lo que sucede en la cotidianidad para comprenderla, deja una puerta entre abierta para posibles acciones futuras. Según Torres (1988) ese es uno de los objetivos de la etnografía educativa.

Esta investigación ha aportado conocimiento científico al campo de la pedagogía sistémica que, aunque cada vez son más los autores que se centran en esta temática, recordemos que es un tema todavía muy escaso dentro de la comunidad científica.

Aunque en España, autores como Sánchez (2013) o Gallego (2016) hayan tratado la pedagogía sistémica en sus tesis doctorales. Haberme enfocado en dicha temática como punto central del marco teórico y haber realizado una conexión con la escuela inclusiva puede hacer de esta investigación un referente en España para posibles investigaciones futuras que deseen adentrarse en dicha temática.

Por otro lado, sin que sea una metodología de investigación, recordemos que la forma de hacer y de mirar que aporta la pedagogía sistémica ensambla con la mirada etnográfica que necesita tener la persona investigadora. La importancia que tiene para la pedagogía

sistémica el posicionamiento que ocupa cada quién en el sistema se puede aprovechar para encontrar el posicionamiento de la persona que investiga según comenta la etnografía. Recordemos que si se respetan los órdenes del amor el sistema fluye. De la misma forma, podríamos decir que encontrar y respetar el lugar de pertenencia en el proceso de investigación, tener claridad en cuanto a la precedencia en objetivos en la investigación y la compensación entre persona investigadora y demás participantes, puede ayudar a que la investigación fluya de manera respetuosa.

Por último, también este trabajo ha producido conocimiento nuevo en relación a la comarca del Alto Palancia. Aunque lo descrito en este trabajo no se pueda extrapolar a cómo son las relaciones en la totalidad de la comarca, sí se centra en el CRA Peña Escabia y en estos pequeños territorios pertenecientes a ella. Recordemos que en cuanto a relaciones humanas únicamente se encontró alguna breve anotación relacionada con el folklore o fiestas. No se encontró nada registrado que profundizara un poco más en cómo se gestan las relaciones entre las personas. Por lo que este informe se convierte en otro posible referente para la comarca del Alto Palancia al ser el primer trabajo que se enfoca en describir de manera profunda relaciones humanas.

10.4.2. ¿QUÉ ME HA APORTADO ESTA INVESTIGACIÓN?

Por último, añadir que atravesar un proceso en el que implique adentrarse en otra cultura impulsa a una transformación personal para aquellas personas que participen en este método de investigación (Aguirre, 2016; Antolínez *et al.*, 2019).

"Lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos" (Nolla Cao, 1997, p. 5).

Como vimos, *Mexico* fue una escuela de etnografía (sin saber su nombre) y transformación que a su vez me encaminó a hacer etnografía en mi propio territorio, cercano y al mismo tiempo, desconocido. Adentrarme en el proceso investigador me ha aportado una base científica que antes desconocía. Esto ha hecho que cada vez me interese más por aspectos de investigación y que me encuentre en una posición en la que, ahora que conozco un poco, es cuando veo el enorme iceberg que queda por descubrir y aprender.

He sentido vértigo en muchas ocasiones, a punto de abandonar por creer que un doctorado era demasiado para mí. Aun a día de hoy me pregunto si habré podido llegar a la altura de un trabajo de investigación de esta envergadura. Cuanto más he leído y más he indagado más me han invadido pensamientos de lo mucho que queda por aprender y descubrir. Este trabajo me ha llenado de más curiosidad por continuar investigando, algo que en un principio veía impensable para mí. Me siento feliz y orgullosa de mí misma, porque ante las adversidades me he reencontrado las veces necesarias con una fuerza interior que, junto con la de todos mis ancestros que viven adentro de mí, me ha levantado.

Esta tesis también me ha aportado una puerta maravillosa a mi *Mexico* amado porque en el vaivén de la cotidianidad, el entorno, las prisas, entregas, plazos me he sentido en algún momento demasiado abrumada, sin saber hacia dónde dirigirme, cómo encauzarme. Releer este trabajo me ha traído al presente, a lo que deseo seguir mirando, a lo que deseo seguir teniendo en mi día a día. La tesis me ha ido recordando a mí misma no solamente el camino a elegir, sino de qué manera deseo transitarlo. Ha sido ese ensamble maravilloso entre mi vida en *Mexico* y mi vida en Segorbe.

Es curioso que partí de Segorbe a *Mexico* en 2007, regresé en 2014, y este proceso se cierra en 2021. Siete años de etnografía en *Mexico*, casi 7 años de etnografía en casa. Gracias de nuevo a lo pasado llego a este presente.

Como otro dato a añadir, se apunta que para este curso 2020-2021 el CRA Peña Escabia ha contactado conmigo para realizar dos seminarios acerca de la mirada sistémica. De nuevo, manifiestan su interés por darle continuidad a lo que se vio en el curso 2016-2017. En esta ocasión las nuevas integrantes del curso pidieron dicha formación en su inicio ya que desean transformar parte de su mirada. También el equipo directivo desea que les sirva de recordatorio, son las dos únicas personas que quedan de aquella plantilla que participó en el taller.

Esta noticia llegó como un aire fresco, no solamente por lo que supone que deseen retomar el trabajo, sino por la alegría que ha despertado en mí el regresar allí de nuevo y no solamente como visitante.

Después de esta investigación mi relación con estos pueblos es diferente, sigo en contacto con las familias y con algunas maestras y maestros, aunque ya no estén en el CRA. Los pueblos, todavía siguen siendo desconocidos para mí en otros aspectos, sin embargo, el vínculo que se generó con todas las personas que conocí es una motivación para seguir visitando estos pueblos, sus rincones y sus gentes. Guardo en mi corazón un profundo respeto y cariño hacia todas las personas que pude conocer, incluso con aquellas con las que solamente intercambié algunas conversaciones en la calle. Ahora, siempre que podemos, visitamos estos pueblos en familia: mi pareja, mi hija y yo. Me siento feliz cuando les enseño caminos, lugares, incluso los bares con las tapas que más me gustan. Esta investigación también transformó en mí la mirada hacia estos pueblos y sobre todo, he aprendido aspectos no solamente sobre estos cinco pueblos, sino sobre la comarca del Alto Palancia que desconocía por completo.

Por último, me gustaría añadir que esta tesis me ha dado la oportunidad de perder miedo a mostrarme tal cual soy, me ha dado ella misma el empujón necesario para atreverme a compartir. Me ha mostrado la constancia y la disciplina y, sobre todo, decirme "*sí puedo*" aun con todos los retos que han surgido en el camino.

10.5. LIMITACIONES ENCONTRADAS EN EL TRABAJO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Todo trabajo de investigación tiene una serie de limitaciones. A continuación, comentaremos aquellos aspectos que se han encontrado como freno y a la vez empuje para futuras líneas de acción.

En primer lugar, señalar que, aunque se realizara al inicio de curso una presentación acerca de los objetivos, contenidos, metodología y prácticas del taller, el desconocimiento hacia el mismo fue una de las causas que hizo que varias familias no se animasen a participar. Por otro lado, las dificultades de encontrar un horario que compaginase a todas las familias. Recordemos que otras madres que sí estaban interesadas en participar no pudieron asistir al taller por incompatibilidad horaria. Se intentó realizar de varias maneras y finalmente se optó por escoger el día en el que más familias podían participar.

En segundo lugar, tener en cuenta que las transformaciones se toman su tiempo, sin embargo, los ritmos de la investigación en la academia no coinciden con los ritmos de la investigación en su campo. En un año es imposible llegar a cubrir todas las necesidades que se deseaban de manera óptima. Por lo tanto, para comprobar posibles transformaciones tuve que regresar también durante el primer trimestre del curso siguiente lo que también requiere, además de tiempo, un gasto económico extra. Aun así, se necesitaría un estudio longitudinal para seguir valorando posibles transformaciones o la permanencia de aquellas que sucedieron, aspecto que resulta a su vez complejo debido a cuestiones económicas y debido a la inestabilidad de la plantilla.

La mayoría de transformaciones se dieron de manera personal en las participantes del taller (nivel intrapersonal). Estas transformaciones influyeron en las relaciones con las demás (a niveles intergeneracional e intrageneracional), algunas llegaron a expandirse a todo el CRA y su entorno. Sin embargo, la inestabilidad de la plantilla con el paso de los años frenó parte del proceso de transformación colectiva. La no continuidad de las personas y la falta de ciertos recordatorios vividos en el taller pueden hacer que quizás se vuelva a caer en un ambiente de contaminación (como mostraban las distancias de cercanía en el CRA), si las nuevas integrantes no tienen intenciones de transformar su mirada.

Aunque el número de participantes a través de los cuáles se produjeron los datos fue elevado, me hubiera gustado haber escuchado a más personas. Sin embargo, la incompatibilidad de horarios hizo que no pudiera entrevistar al nuevo inspector de la zona ni a algún miembro del SPE, a estos últimos nunca los vi, coincidencia o no, si algún día yo tenía previsto coincidir con ellos en el mismo aula, tuvieron que atender otros imprevistos y no acudieron al CRA. Con el inspector las citas que acordamos fueron quedando aplazadas debido a su carga laboral. Finalmente, ya que necesitaba destinar mis tiempos completamente al análisis y cerrar el trabajo de campo, decidí ya no entrevistarle.

También me hubiera gustado realizar un grupo de discusión entre los cuales hubiera representantes de familias, de alumnado, de equipo directivo, de personal docente y no docente, del inspector, de vecinos y de antiguos maestros. Sin embargo, las dificultades que se presenciaron para encontrar tiempos conjuntos entre claustro, familias y alumnado para la devolución de la información de la investigación, era una señal de la gran dificultad y tiempo que requeriría realizar el grupo. De hecho, a la última devolución solamente pudieron asistir las familias.

10.6. POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como se comentaba en el punto anterior, las limitaciones sirven a su vez de motor y empuje hacia nuevos caminos a transitar. Se ha creído oportuno dividir en tres partes las posibles futuras líneas de investigación. Todas ellas bañadas por la pedagogía sistémica ya que ésta es crucial e indispensable bajo el interés de nuestra investigación. Por un lado, veremos una línea que se ha llamado: pedagogía sistémica para fortalecer. La siguiente línea la hemos llamado: pedagogía sistémica a nivel comunitario para reconciliar y, en último lugar: pedagogía sistémica y etnografía crítica para transformar.

10.6.1. PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA FORTALECER

Sería necesario seguir transformando la escuela si lo que se pretende es caminar hacia una escuela inclusiva. Seguir enfocándose en una participación que vaya más allá de las actividades marcadas por el equipo docente (Leite, *et al.*, 2017) e involucrar al alumnado, a sus familias y demás personal en procesos de sensibilización, reflexión y toma de decisiones que conciernen a todos (más allá de la participación en AMPAs y los consejos escolares) (Moliner *et al.*, 2008), como la elaboración de proyectos que vinculen a la escuela con su territorio con el fin de llevar a cabo una transformación educativa y social que logre las metas compartidas (Moliner, 2014; Moliner *et al.*, 2011).

Un proceso de transformación requiere de tiempo. No solamente esto, sino que, además, para que permanezca en el tiempo es necesario darle un seguimiento o continuidad, más si las personas que están en el proyecto cambian. Si continuáramos con la investigación, por un lado, se podría volver a realizar el taller con la nueva plantilla del CRA y con las familias teniendo en cuenta tres factores:

- Que varias familias interesadas desde un inicio quedaron interesadas en el taller y no pudieron asistir debido a la conciliación laboral y familiar
- Que otras familias preguntaron si se iba a repetir el taller debido a que escucharon algunas experiencias de las madres participantes

- Que a las familias que participaron les gustaría volverlo a hacer porque para ellas fue gratificante el contenido del taller y realizarlo junto a otras familias del CRA

Recordemos que el taller solamente se realizó en su profundidad con familias y profesorado siguiendo los órdenes de precedencia. Por lo tanto, si continuáramos nuestra investigación, por otro lado, se incluiría al alumnado en la participación desde el inicio siempre y cuando las familias quedaran completamente informadas, ya que éste solamente participó en dos sesiones y de una manera muy sencilla (siempre desde el permiso y la autorización de la familia. No se trabajó con él desde el aula)

Una vez realizado el proceso de transformación personal, el siguiente paso, para seguir profundizando y seguir fortaleciendo desde la parte de la escuela, sería elaborar una guía de actuación acerca de cómo incorporar la pedagogía sistémica en los quehaceres cotidianos. No una guía que haga referencia a dinámicas para trabajar con el alumnado porque de ello ya existe una amplia variedad de libros. Enmarcada bajo los principios y acciones de la pedagogía sistémica y que contemplase cómo y en qué lugar posicionarse cada quien para desde ahí, fortalecer los sentimientos de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa, poder realizar encuentros entre docentes, familias y alumnado en los que se estrechasen vínculos a través de puentes comunicativos cercanos y seguir acercando vínculos con el territorio. Establecer protocolos de acogidas, bienvenidas y despedidas que fueran mucho más allá de las explicaciones del centro y matriculación que, aunque fueran transformándose las acciones o actividades, la esencia de la pedagogía sistémica pudiera estar presente para seguir reforzando los órdenes de precedencia, pertenencia y compensación desde su mirada fenomenológica, sistémica y transgeneracional. Por lo tanto, sería una guía práctica que pudiera recopilar dinámicas para trabajar con toda la comunidad escolar y también, que sirviera de apoyo en aspectos cotidianos y concretos como pudieran ser: cómo redactar una circular, cómo realizar un acto de bienvenida con toda la comunidad escolar, cómo hacer la primera reunión con las familias, cómo hacer el primer encuentro con el alumnado, cómo realizar la presentación del claustro a las familias y al alumnado, qué acciones podrían hacer para reconocer el trabajo del personal no docente, cómo realizar la despedida de una familia o la clausura de cierre de curso, o acciones que vinculan la escuela con sus territorios.

Visto los resultados y conclusiones de nuestro trabajo, podemos decir que dichas prácticas tendrían otro propósito que va más allá de la acción en sí. Dichas acciones impulsarían una transformación en las relaciones entre docentes, familias, alumnado, personal no docente, Ayuntamientos y demás vecinos. Podría seguir fortaleciendo las transformaciones que hicieran que la escuela rural siguiera encaminándose hacia una escuela inclusiva, vinculada e incluida en su territorio. Dignificada tal y como merece, tanto la escuela rural como todas las personas que trabajan en ella y que hacen posible que se siga manteniendo viva.

Una escuela inclusiva que enseña a aprender.

10.6.2. PEDAGOGÍA SISTÉMICA A NIVEL COMUNITARIO PARA RECONCILIAR

Sería un trabajo más enfocado hacia la pertenencia y la necesidad de desarrollar un sentimiento de dignidad rural. Por un lado, vemos que la pertenencia no solamente significa pertenecer sin más, sino sentirse pertenecido. Por otro lado, la dignidad rural refuerza este sentimiento y reconoce en el término esa aceptación y reconocimiento a todo lo que sucedió. Por ejemplo, una persona puede pertenecer a un clan y al mismo tiempo menospreciar el camino de su clan y llevar otro camino muy diferente. Es decir, saber que se pertenece sin el sentimiento arraigado y digno de lo rural (pertenezco a El Toro, me gusta, están mis raíces, pero no volvería a vivir allí, incluso me pregunto qué hacen todavía mis padres viviendo allí si no hay absolutamente nada). Otras personas pueden sentir la pertenencia junto con la dignidad rural para ensalzar en la misma dirección a la que se siente pertenecido y realizar acciones que engrandezcan con dignidad el sentimiento de pertenencia, aunque sean de diferente modo a como se haya realizado hasta ese momento (pertenezco a El Toro, vivo allí, o no, y realizo acciones que favorece el entorno rural con dignidad, sin desvalorizarlo, sino que siento que pertenezco con dignidad). Finalmente, de lo que se trata es de fortalecer sentimientos de arraigo hacia lo rural, aunque se decida no vivir allí.

La pedagogía sistémica, desde un nivel comunitario puede enfocarse para trabajar hacia un reconocimiento territorial que potencie el sentimiento de dignidad hacia la pertenencia e identidades y conciencia colectiva. Para posteriormente, planear y gestionar acciones que puedan encaminar hacia procesos de reconciliación entre la comunidad (Hellinger, 2007; Fontes, 2008). Todavía queda mucho trabajo pendiente en cada pueblo para restaurar y sanar viejas heridas que siguen creando distancias generaciones tras generaciones. Queda mucho por honrar y dignificar tanto hacia la historia colectiva del pasado, como del presente. Por otro lado, sigue siendo necesaria una mirada hacia el mundo rural que dignifique la vida que allí acontece y no únicamente por convertirse en un paraíso para el turismo, sino por todo lo que es y por todo lo que ha sido. Obviamente todas estas acciones se realizarían siempre y cuando se deseara participar en ellas de manera voluntaria.

10.6.3 PEDAGOGÍA SISTÉMICA Y ETNOGRAFÍA CRÍTICA PARA TRANSFORMAR

“Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (Torres, 1988, p. 17).

Por último y, en tercer lugar, hemos comprobado en este trabajo de investigación cómo la pedagogía sistémica ha impulsado ciertas transformaciones que han dado lugar a una

mejora de las relaciones en la convivencia y cómo pedagogía sistémica y escuela inclusiva pueden caminar juntas.

Por otro lado, como ya vimos, etnografía y pedagogía sistémica, pueden ir de la mano ya que ésta última nos recuerda la mirada y la posición de la persona investigadora a la que la etnografía hace hincapié (Ardit-Giménez, 2019).

Poner en práctica la mirada sistémica, aportó capacidad de adaptación y observación para obtener información de una forma cuidadosa y respetuosa alejada de la intromisión (Velasco & Díaz de Rada, 1997) y así, respetar los órdenes de llegada (Hellinger, 2001). Todo ello, aseguraba un proceso de respeto, armonía y de orden en el sistema.

Puesto que, como comenta Álvarez (2008) "el ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía" (p.90). La pedagogía sistémica puede complementar esta parte de la etnografía aportando su mirada. No pretende asegurar la apertura de puertas al campo de estudio más sí asegura respeto, dignificación, cuidado y reconocimiento al lugar de emplazamiento.

La mirada sistémica en la etnografía educativa puede facilitar a la persona que investiga en ciertos aspectos como comprender cuál es su lugar de pertenencia en el campo, cuándo y dónde ubicarse desde sus responsabilidades para no inmiscuirse en asuntos que son competencia exclusiva de la escuela (Hellinger, 2001; Parellada, 2006; Pastor, 2006; Olvera & Bolzmann, 2007). Puede ayudarle a pedir permisos correspondientes y establecer los aspectos prioritarios. Por ejemplo, para acceder al alumnado, es fundamental contar con el consentimiento previo de las familias. Si bien no se establece un requisito formal desde la institución, existe un deber ético que hace que no nos saltemos a los padres.

Como una posible línea de investigación se podría replantear a la comunidad acerca de sus necesidades de transformación teniendo en cuenta la etnografía crítica (Thomas, 2003; Beach, 2011; Vigo, Dieste & Thurtson., 2016; Aguirre, 2016). De esta forma se seguiría dando continuidad a las transformaciones lejos de una mirada paternalista (Sales *et al.*, 2019). Se podría implicar a ayuntamientos, asociaciones y demás habitantes interesados y así, poder enfocarse en las necesidades comunes hacia la escuela y su territorio desde su propia mirada de investigación y no solamente como informantes. No se trataría de realizar una etnografía acerca del territorio, se trataría de realizar una etnografía donde las personas investigadoras son las participantes. Como diría Fals Borda (1989), investigador e investigado trabajan conjuntamente en un proyecto común.

Para que todo ello pueda darse, sería necesario un proceso de acompañamiento que actuara como puente para que la misma comunidad por sí misma, cuente con todas las herramientas posibles de empoderamiento que le permitan llevar a cabo sus propios procesos de transformación partiendo de sus propias necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



A

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós, P. & Lorenzo, J. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 77-83.
- Ackoff, R. (1984). *Rediseñando el futuro*. Limusa.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aguilar, F. de A. (1890). *Noticias de Segorbe y de su obispado por un sacerdote de la diócesis*. Parte segunda. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/42601>
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61672/37683>
- Aguirre, Á. (1997). *Cultura e identidad cultural*. Editorial Bardenas.
- Aguirre, A. (2016). *Ciudades de papel. Etnografía militante sobre la cultura de participación juvenil en la casa de joventut La Maranya* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I de Castellón de la Plana]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10803/400867>
- Aguirre, A., Sales, A. & Escobedo, P. (2014, 8 de abril). *Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo* [comunicación]. XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=11333
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alcácer, J. (1947a). *Dos estaciones argáricas de la Región Levantina. Peña de la Dueña (Teresa)*. Editorial F. Domenech.
- Alcácer, J. (1947b). *Exploraciones arqueológicas en Begís (Castellón)*. Editorial F. Domenech.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La teoría de sistemas y las organizaciones educativas: el camino del orden. En Ll. Ballester y A. J. Colom (eds.), *Intervención sistémica en familias y organizaciones socioeducativas* (pp. 159-204). Octaedro.
- Álvarez Núñez, Q. (2013). La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. *RELAdeI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 71-98. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4692>
- Álvarez Núñez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37(37), 165-179. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6237>
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Magisterio Del Río De La Plata.
- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen Humanitas.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47. <http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/16302>
- Angrosino, M. (2017). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Antolínez, I., García-Cano, M. & Ballesteros, B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 103-160). UNED.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera: La nueva mestiza* (C. Valle, trad.). Capitan Swing.

- Ardit-Giménez, A. (2019, julio). Sinergias entre pedagogía sistémica y método etnográfico en el trabajo de campo. *International Journal of New Education*, 2(1), 19-38. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6556>
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. https://skat.ihmc.us/rid=1Q2CYP7YD-205V3KL-35RT/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Arnáiz, P. (1997, noviembre). Integración segregación, inclusión. En *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)* (pp. 313-354). Universidad de Murcia.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Aljibe
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2014). *Vivir con otros. Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Editorial CEPE.
- Arroyo, F. (1981). *El Alto y Medio Palancia. Estudio de geografía agraria*. Excelentísima Diputación provincial de Castellón.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa

B

- Balandier, G. (1989). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales* (B. López, trad.). Gedisa.
- Ballesteros, B. & Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros (coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 11-46). UNED.
- Barrientos-Piñeiro, C., Silva, P. & Antúnez, S. (2016). El Papel Directivo y la Promoción de la Participación de las Familias y la Comunidad en las Escuelas Básicas. El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042008
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. F.C.E.

- Beach, D. (2011, june). Education Science in Sweden: Promoting Research for Teacher Education or Weakening its Scientific Foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207–220.
file:///C:/Users/usuario/Downloads/Education_Science_in_Sweden_Promoting_Research_for.pdf
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 26-44.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77084>
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A. & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 254-268.
- Benet, A. (2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana]. Repositorio UJI.
<http://hdl.handle.net/10803/666682>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores
- Berroeta, H., Ramoneda, Á., Rodríguez, V., Di Masso, A. & Vidal, T. (2015). Apego de lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación cívica en personas desplazadas de la ciudad de Chaitén. *Magallania*, 43(3), 51-63.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50643662005>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (J. Almela, trad.). Fondo de cultura económica.
https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas_-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf
- Beüt, E. (1994). *Camins d'Argent. Homenatge a Emili Beüt*. Generalitat Valenciana. Conselleria de cultura.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (1999, abril). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (Unesco)*, 48, 55-72.
<https://docplayer.es/32307270-Hacia-una-escuela-para-todos-y-con-todos.html>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo (Unesco)*, 1, 174-177.

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000144749?posInSet=12&queryId=111fcb52-ebb5-4b38-aa6e-214a1476ad54>
- Blanco, R. (2006a). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2006b). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista electrónica Sinéctica*, 29, 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Blanco, R. (coord.). (2010, septiembre). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153
- Blanco, R., Umayahara, M. & Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000139030?posInSet=3&queryId=111fcb52-ebb5-4b38-aa6e-214a1476ad54>
- Boix, R. (2003, julio). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1, 1-8. <https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/ERYterritorio.pdf>
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis
- Boix, R. & Rius, J. (2020). Gestión del tiempo en el aula multigrado en la formación inicial del maestro. En C. Calderón & J. Gustems (eds.), *Gestión del tiempo en educación superior: prácticas de eficiencia y procrastinación* (pp. 95-102). Universitat de Barcelona.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(7), 119-146. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Bolívar, A. (coord.). (2009, octubre). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, 3. <https://docplayer.es/45689812-Monograficos-las-familias-en-la-educacion-de-la-representacion-a-la-participacion-activa.html>
- Bolívar, A., Moya, J., & Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una educación democrática. En F. Luengo & J. Moya (coords.), *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción* (pp. 19 - 80). Wolters Kluwer

- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1998). Understanding inclusion in a competitive system. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.) *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. M. (2008). *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourquin, P. (2007). *Las constelaciones familiares. En resonancia con la vida*. Descleé De Brouwer, S.A.
- Bourquin, P. (2011). *El arte de la terapia. Reflexiones sobre la sanación para terapeutas principiantes y veteranos*. Descleé De Brouwer, S.A.
- Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/42306>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos, A. (2011a). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/359836>
- Bustos, A. (2011b). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43498>

C

- Cadavieco M. (2002). Pitágoras y los números perfectos. *Ingeniería* 6(2), 47-49. <https://www.redalyc.org/pdf/467/46760205.pdf>
- Calabuig, J. A. (1992). La hora del turismo ha sonado. En L. Gispert (coord.), *El valle del Alto Palancia. Historia y Manantiales. 13 crónicas periodísticas* (pp. 11-21). Federación Española de Periodistas y Escritores de Turismo. Fundación Caja Segorbe.
- Callado, J. A., Molina, M. D., Pérez, E. & Rodríguez, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New Approaches in Educational Research* 4(2), 115-123. <https://naerjournal.ua.es/article/view/v4n2-6>
- Callís, J., de la Higuera, D. y Mallén, M. (2006). De l'ahir al demà, tot passant per l'avui de l'escola rural. *Perspectiva escolar*, 308, 2-11. <https://www.rosasensat.org/revista/pobles-educadors/>
- Calvo, M. I. (2009). Participación de la comunidad. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58) Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Calvo, A. & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la Universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf>

- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art4.html>
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Carvajal, A., (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario* [E-book]. Universidad de Málaga. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1046/index.htm>
- Castel. R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castellano-Álvarez, F. J.; Castro-Serrano, J. & Durán-Sánchez, A. (2019). El concepto de medio rural: dificultades y perspectivas. *Revista espacios*, 40(14), 16-25. https://www.researchgate.net/publication/332869178_El_Concepto_de_Medio_Rural_Dificultades_y_Perspectivas_The_Concept_of_Rural_Environment_Difficulties_and_Perspectives
- Castillejo, J. L. & Colom, A.J. (1987). *Pedagogía sistémica*. CEAC.
- Castro, M. M. & Carbajales, C. (2017). Atención a la diversidad e inclusión educativa en la escuela rural. En R. Calixto (coord.), *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva* (pp. 62-91). Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Mexico. <https://www.eumed.net/libros/1704/diversidad-educativa.html>
- Cañal, P. (2008). El cuerpo humano: una perspectiva sistémica. *Alambique: didáctica de las Ciencias Experimentales*, 58, 8-22. <http://hdl.handle.net/11162/23730>
- Ceballos, N. & Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los Discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 228-244. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL5.pdf>
- Cebrián, R. (2000). *Montañas Valencianas. La Cabecera del Palancia*. Centre Excursionista de Valencia.
- Celigueta, G. & Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. UOC.
- Collet, J. & Tort, A. (2013). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. *Informes Breus*, 35. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/families-escola-i-exit>

- Centro de recursos, equipo de educación compensatoria. (1985). La escuela rural: primera aproximación a su problemática. *Revista Alto Palancia*. Archivo propio de José Manuel López Blay
- Collins, K., Russell, H., Schumacher, P., Robinson-Freeman, E., O'Conor, E., Gibney, K., Yambem, O., Dykes, R., Waters, R. & Tsao, J. (2018). A review of current theories and treatments for phantom limb pain. *The Journal of Clinical Investigation*, 128(6), (2168-2176). <https://doi.org/10.1172/JCI94003>.
- Comisión Europea (1988). El futuro del mundo rural. Comunicación de la Comisión al Parlamento y al Consejo. Suplemento 4/88. *Boletín de las Comunidades Europeas*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Cordero, M. Á. (2007a). Pautas que facilitan mi labor en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 18-20.
- Cordero, M. Á. (2007b). Soluciones desde la pedagogía sistémica: casos prácticos. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 29-30.
- Criollo-Muñoz, F. H. & Hernández-Santos, J. R. (2016). Dolor de miembro fantasma. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 21(3), 100-108.
- Cyrułnik, B. (2005). *Los patitos feos. La Resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2008). *El amor que nos cura*. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Gedisa.

D

- de la Maza, L. M. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, 23, 67-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000200004>
- de Lope, Á. (2016). *Lidera con la sistémica-HS®360°*. Letras de Autor.
- del Olmo, M. & Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. Ballesteros (coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 48-76). UNED.
- del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (coords.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Gedisa.
- Diego, X., Marcon, L., Müller, P. & Sharpe, J. (2018). Key Features of Turing Systems are determined purely by network topology. *Physical Review X*, 8, 021071. <https://journals.aps.org/prx/pdf/10.1103/PhysRevX.8.021071>
- Domingo, V. (2012). La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas*, 71. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11154
- Duk, C. & Loren, C. (2010, marzo). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/>
- Durston, J. (1995). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En E. Cohen (ed.), *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 119-147). CEPAL/OEA/Ediciones Sur. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1767>

E

- Echegaray, G. (2008). *Para comprender las constelaciones organizacionales*. Eud.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-03.html>
- Echeita, G. & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo & L. C. Pérez (dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. <http://hdl.handle.net/11162/74524>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA
- Escobedo, P. (2016). *Educación para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10803/404213>
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14, 21-34.
- Essomba, M. A. (coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy: análisis y propuestas. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4737232>

F

- Fals-Borda, O. (1980). *Historia doble de la Costa*. El Áncora.
- Fals, Orlando. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores.
- Faundes, J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 303-323.
- Feil, R. (2006). Environment and nutritional effects on the epigenetic regulation of genes. *Mutation Research*, 600(1-2), 46-57. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0027510706001722?via%3Dihub>

- Ferguson, M. (1994). *La conspiración de Acuario*. Kairós.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos.
- Feu, J. (1998). La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, 20, 287-314. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126886>
- Feu, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3). <https://docplayer.es/11663364-La-escuela-rural-en-espana-apuntes-sobre-las-potencialidades-pedagogicas-relacionales-y-humanas-de-la-misma.html>
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot & J. Garreta (coords.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 61-86). Universitat de Lleida.
- Feu, J. & Manzano, R. (2006). L'escola en la nova realitat sociològica dels pobles. *Perspectiva escolar*, 308, 12-21. <https://www.rosasensat.org/revista/pobles-educadors/>
- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En A. García (coord.), *La participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp.59-67). Estilo Estugraf Impresores.
- Fontes, A. (2008). *Manual Desarrollo Comunitario Integrativo con el enfoque de constelaciones familiares y técnicas complementarias para la salud* [Manual del Diplomado, Universidad de Chapingo, Mexico].
- Fontes, A. (2013, 20 de abril y 18 de mayo). Desarrollo Comunitario Integrativo con el enfoque de constelaciones familiares y técnicas complementarias para la salud [ponencias]. Diplomado en Desarrollo Comunitario Integrativo con el enfoque de constelaciones familiares y técnicas complementarias para la salud, Mexico.
- Forte, J. M. (2007). Multiculturalismo, identidad y reconocimiento. *Thémata. Revista de filosofía*, 39, 613-618. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3310595>
- Franke-Gricksch, M. (2004). *Eres uno de nosotros: miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Alma Lepik.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. El roure.

Frías, M. C. & Asorey, E. (2012, marzo). Preparamos la mochila para Primaria. *Cuadernos de pedagogía*, 421, 20-23.

Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Morata.

G

Gallego, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica* [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Red de información educativa. <http://hdl.handle.net/11162/137843>

Gallegos, R. (2001). *Educación Holista: Pedagogía del Amor Universal*. Editorial Pax México.

García, J. A. (2007a). Aplicación de las herramientas sistémicas en el trabajo curricular y en la resolución de conflictos en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 25-28.

García, J. A. (2007b). Bienvenida a los nuevos profesores. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 11-14.

Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.

Garreta, J. (2012). *Famílies i Escolares. La participació de les famílies als centres educatius*. Ajuntament de Lleida. La Paeria.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata

Gil, M. & Benedito, R. (1991). *A escullar. Alimentación, nutrición y cocina en el Alto Palancia*. Edita Caja Segorbe - Caja de Valencia.

Gimeno, A. (1999). *La Familia: el desafío a la diversidad*. Ariel.

Gimeno, R. (1999a). Barracas: Desde la reconquista cristiana a la abolición de los Señoríos. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R.

- Martín, V. Palomar, V. Pi, M. J. Rodríguez & M. C. Villanueva (coords.), *Boletín número 10* (pp. 140-153). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Gimeno, R. (1999b). Barracas: Zona de Servicios. Puerta de la Comunidad Valenciana. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar, V. Pi, M. J. Rodríguez & M. C. Villanueva (coords.), *Boletín número 10* (pp. 117-123). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gispert, L. (1982). *Por tierras del Alto Palancia*. Marí Montañana.
- Gispert, L. (2000). *Por las orillas del Palancia*. Excelentísimo Ayuntamiento de Segorbe.
- Gómez, V. (1996). La evolución de la población y el poblamiento en Bejís durante la segunda mitad del siglo XX (1950-1991). En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar & V. Pi (coords.), *Boletín número 3* (pp. 118-122). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Gómez, V. (2007). La población del Alto Palancia en la actualidad. En J. Serafí & F. J. Guerrero (eds.), *Las comarcas de interior: una perspectiva demográfica* (pp. 169-192). SEPPV/Instituto de Cultura Alto Palancia.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443>
- González, A. M. (2009). *Educación holística: La pedagogía del Siglo XXI*. Kairós.
- González, A. (2014). Des del canvi metodològic a la pedagogia sistèmica. Canvi de perspectiva en la meua tasca tutorial. *Guix*, 403, 56-61.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. Paul Chapman.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42395>

- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guerrero F. J. (1992). Historia de Torás. Con motivo de la conmemoración del 150 aniversario de la emancipación de Torás. *Boletín informativo de Torás*, 1-10. Archivo propio del autor.
- Guerrero, F. J. (2005). *El Palancia: Nacer y Emigrar. La evolución de la población (siglos XVI al XIX)*. Diputació de Castelló. Universitat Jaume I.
- Guerrero, F. J. (2007). El Palancia: La demografía en el antiguo régimen. En J. Serafí & F. J. Guerrero (eds.), *Las comarcas de interior: una perspectiva demográfica* (pp. 153-168). SEPPV/Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Guerrero, P., Ferraro, E. & Hermosa, H. (2016). *El trabajo antropológico. Miradas teóricas, metodológicas, etnográficas y experiencias desde la vida*. Abya-Yala. <http://bit.ly/2VVv5L6>
- Gupta, A. & Ferguson, J. (eds.). (1997). *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. University of California Press.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (2008). Más allá de la "cultura": espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda, revista de arqueología y antropología*, 7, 233-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2902142>

H

- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. [http://dx.doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](http://dx.doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hamodi, C., & Aragués, S. (2014). La Escuela Rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra. La palabra que obra*, 14, 46-61.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 1206-9620. <http://eprints.gla.ac.uk/75099/>
- Hellinger, B. (2001). *Los órdenes del amor*. Herder.
- Hellinger, B. (2002). *El centro se distingue por su levedad. Conferencias e historias terapéuticas*. Herder.

- Hellinger, B. (2007). *La diferenciación de las conciencias*. AECFS. <https://aecfs.net/la-diferenciacion-de-las-conciencias/>
- Hellinger, B. (2008). *Mística cotidiana. Caminos de experiencias espirituales*. Alma Lepik.
- Hellinger, B. (2009). El inconsciente colectivo y las Constelaciones Familiares. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 83-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93512977006>
- Hellinger, B. (2010). *La práctica del asesoramiento empresarial*. Rigden Edit S.L.
- Hellinger, B. (2012a). *Los órdenes de la ayuda: Un libro didáctico*. Alma Lepik.
- Hellinger, B. (2012b). *Meditaciones de Bert Hellinger*. Grupo Cudec.
- Hellinger, B. (2014). *Mirar el alma de los niños. La pedagogía Hellinger en vivo*. Grupo Cudec.
- Hellinger, B. & Olvera, A. (2010). *Inteligencia Transgeneracional*. Grupo Cudec.
- Hellinger, B. & Hövel, G. T. (2002) *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Herder.
- Hermosilla, J. (2005). *Los paisajes de regadío en el Alto Palancia. Sistemas y elementos hidráulicos*. Dirección General de Patrimonio Cultural Valenciano.
- Herrera, L. & Buitrago, R. E. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 6(12), 169-190. <https://doi.org/10.19053/22160159.3768>
- Huber, L. & Veldman, G. J. (2015). *Manual Thinking*. Empresa Activa.

I

- Iglesias, L. G. & Casas, J. L. (2009). Variación epigenética y su impacto en la biodiversidad. *Cuadernos de biodiversidad*, 30, 3-5. Universitat d'Alacant. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/398130>

J

- Jiménez, J. (2009, octubre). La escuela rural. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23(115), 1-10.
<https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244653>
- Jiménez, J. (2019). Espacios (casi) vacíos, escuelas vivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 70-76.
- Jociles, M. I. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación social. En I. De la Cruz (coord.), *Introducción a la antropología para la intervención social* (pp. 85-120). Tirant Lo Blanch.
- Jociles, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con "informantes"? *Quaderns-e*, 21(1), 113-124.
<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsElCA/issue/view/24244>
- Johansen, O. (2004). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Limusa Noriega Editores.
- Jordán, J. A., Ortega, P. & Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 14, 93-119. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/2982>
- Jung, C. G. (ed). (1964). *Man and his symbols*. Ferguson publishing.
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

K

Koestler, A. (1964). *The act of creation*. Dell.

L

- Landini, F. (coord.). (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana* [E-Book]. Universidad de la Cuenca del Plata. CLACSO.
 file:///C:/Users/usuario/Downloads/HaciaunapsicologiarurallatinoamericanaFinal.pdf
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. The University of Chicago Press.

- Leite, A. E., Márquez, M. J. & Rivas, J. I. (2017). Familias y derecho a la educación: dificultades y posibilidades. En J. A. Caride, E. S. Vila & V. M. Martín (coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp. 145-159). Grupo Editorial Universitario.
- Leiva, J. J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto: revista de educación*, 27(1), 13-35. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1981>
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2013, marzo). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7044>
- Leiva, J. J. & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de educación inclusiva*, 8(2), 185-200. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/114>
- Leiva, J. J. & Jiménez, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>
- Leiva J. J. & Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 71-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930104006>
- Lenza, C. (2018). *Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia. Desafíos y dilemas* [tesis de doctorado, Università degli Studi di Bergamo, Italia]. <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/77287#.YG7xl-gzblU>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm 199, 1945, 18 de julio. <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 2006, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 2013, 10 de diciembre de 2013.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996): Inclusion, school restructuring, and the remaking of american society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-795. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>

- Lipton, B. (2017). *La biología de la creencia*. Palmyra.
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- López-Ávila, A. & Pellicer, F. (2001). Nuevas aproximaciones al problema del miembro fantasma. *Salud Mental*, 24(3), 29-34. <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenl.cgi?IDARTICULO=22378>
- López Blay, J. M. (2017). *Educación, desde la luz al silencio. Un recorrido por la educación en el Alto Palancia durante el Siglo XX*. I.C.A.P.
- López Blay, J. M. (2019). Construyendo pedagogía en la escuela rural. El Colegio Público de Unidades Dispersas de Azuébar, Chóvar y Sot de Ferrer (1986-1991). En A. Mayordomo & A. Payá (eds.), *Pedagogía. Pensament, política i pràctica. Lectures històriques en la societat valenciana contemporània* (pp. 245-264). Tirant lo Blanch.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Aljibe.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://doaj.org/article/cfac6f9a4ad54a539dfff7boc3968cbd>
- Lorenzo, J., Domingo, V. & Tomé, M. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y Académico. *Aula Abierta*, 45, 49-54. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.49-54>
- Lúcia, V. (2010). *Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/1371>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Lumey, L. H. (1992). Decreased birthweights in infants after maternal in utero exposure to the Dutch famine of 1944–1945. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 6, 240–253. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.1992.tb00764.x>
- Luzón, A. & Sevilla, D. (2015). La educación en los objetivos de desarrollo del milenio y en los del desarrollo sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 25-40. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303806/393499>

- Maalouf, A. (2005). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial
- Madoz, P. (1846). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Tomo IV. Publicaciones Madrid.
- Madoz, P. (1849a). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Tomo XIV. Publicaciones Madrid.
- Madoz, P. (1849b). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Tomo XV. Publicaciones Madrid.
- Macián, M. (1996). Evolución de las fuentes de riqueza de Bejís. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar & V. Pi (coords.), *Boletín número 3* (pp. 129-134). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Macías-Sánchez, K. L., Zazueta-Novoa, V., Mendoza-Macías, C. L., Rangel-Serrano, Á. & Padilla-Vaca, F. (2008, abril). Epigenética, más allá de la Genética. *Acta Universitaria*, 18(1), 50-56. Universidad de Guanajuato. <https://doi.org/10.15174/au.2008.157>
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Península
- Marchesi, A. (2000). La práctica de las escuelas Inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Alianza.
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Popular.
- Marchioni, M. (2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. *Espacios Transnacionales, Revista Latinoamericana-Europea de Pensamiento y Acción Social*, 1, 92-100. <http://www.espaciostransnacionales.org/reflexiones/espacioyprocesoscomunitarios/>
- Marcus, G. (2001) Etnografía en/del Sistema Mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209>
- Marcus, G. & Fischer, M. (2000). *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Amorrortu.
- Martín, R. (1992). Fiestas y gastronomía: un mundo por descubrir. En L. Gispert (coord.), *El valle del Alto Palancia. Historia y Manantiales. 13 crónicas periodísticas* (pp. 81-90). Federación Española de Periodistas y Escritores de Turismo. Fundación Caja Segorbe.

- Martínez, C. M. (2015). *La conciliación de la vida familiar y laboral, un estudio sociológico sobre la realidad familiar. Complicaciones, retos y necesidades* [tesis de doctorado, Universidade da Coruña]. Repositorio Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/15528>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Matías, E. & Vigo, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Maturana, H. & Varela F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen/Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado. Subdirección General de Documentación y Publicaciones Catálogo de publicaciones del Ministerio. meecd.gob.es
- Ministerio de España. Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 14/12/2007. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45/con>
- Meyer, L. M. (2010, marzo). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Escuela de Educación Diferencial*, 4(3), 83-104. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.html>
- Michavila, F. & Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 85-118. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re2008/re2008-05.html>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Miras, F. M. (2018, marzo). 175 Aniversario del nacimiento del municipio de Torás. *El periódico de Toras*, 20. <http://www.detoras.es/el-periodico-detoras-es/>
- Moliner, L., Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Ferrández, R., Gámez, M. J., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M. & Ruiz, P. (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva.

- Quaderns Digitals*, 53, 1-12.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10498
- Moliner, O. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista de educación inclusiva*, 7(1), 16-29.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/160>
- Moliner, O., Sales, A., Domènech, A., & Escobedo, P. (2011). Necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural. *Quaderns digitals*, 69.
<https://goo.gl/q6fMYo>
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. & Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/40341>
- Moliner, O., Sales, A. & Sanahuja, A. (2017). Social mapping in the context of a community-build day: strategy to strengthen links with community in a small rural school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Monfort, C. & Sales, A. (2019). Vinculándose al territorio: el ApS y la participación comunitaria. Estudio de caso en una escuela rural. *International Journal of New Education*, 2(1), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7454936>
- Moreno-Medina, I. (2019). Conocer el contexto de la escuela para cumplir con el derecho a una educación de calidad, inclusiva y equitativa: un estudio de casos. En J. Murillo & M. Mesa (coords.), *Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia DEMOSPAZ* (pp. 154-156). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/691716>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós'
- Morin, E. (2006). *El Método 1: La naturaleza de la Naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.

- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Moviment de Renovación Pedagógica. (1986). *Conclusiones, Jornades de moviments de renovació pedagògica*. Escola d'estiu de les terres del sud del País Valencià. Elx
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C & Miles, S. (2007). Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership and Management*, 30(2), 143-157.
- Murillo, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 1-39). Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Murillo, F. J. & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. www.rinace.net/riejs/
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. & Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.html>
- Murillo, J. L. (2020, 28 de noviembre). Escuelas rurales, escuelas invisibilizadas. *escuelarural.net*. <http://www.escuelarural.net/escuelas-rurales-escuelas>
- Mutuberria, A. (2015). La escuela rural: ventajas y desventajas. *Revista Arista Digital*, 54, 13-19. http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_o.pdf

N

- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21411997000200005
- Norwich, B. (2008). Dilemas de la diferencia, la inclusión y discapacidad: La colocación perspectiva internacional. *Revista Europea de la Educación Especial*, 23(4), 287-304.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós.

O

- Oliver, J. A. (1994b). *Estudio socio-económico, comarca del Alto Palancia*. ADOS.
- Oliver, J. A. (1994a). *Estructura productiva industrial en el Alto Palancia*. ADOS.
- Oliver, J. A. (1995). El fracaso de la industrialización en la comarca del Alto Palancia en el Siglo XIX. En P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, R. Martín, V. Palomar, V. Pi, V. Tomás, M. J. Calpe & J. Hervás (coords.), *Boletín número 2* (pp. 63- 70). Instituto cultural del Alto Palancia.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata. <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/645>
- Olvera, A. (2006). Un marco explicativo en la vida de la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 360, 80-83.
- Olvera, A. & Bolzmann, T. (2007). La manzana no cae lejos del tronco. *Aula de innovación educativa*, 158, 8-10.
- Olvera, A. & Scheneider, S. (2007). Los conflictos de los alumnos en la escuela como una expresión de amor a su familia. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 15-17.
- Olvera, A., Traveset, M. & Parellada, C. (2011) *Sintonizando las miradas*. Grupo Cudec

- ORDEN de 10 de mayo de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso público de Proyectos de Actuación Educativa Preferente en centros de EGB para el curso 1990-91. (1990). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* núm. 1.308, de 22 de mayo de 1990, 3793-3860. http://www.dogv.gva.es/datos/1990/05/22/pdf/1990_817486.pdf
- ORDEN de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana. (1997). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 3028, de 4 de julio de 1997, 10787-10791. http://www.dogv.gva.es/datos/1997/07/04/pdf/1997_7878.pdf
- ORDEN de 3 de febrero de 2003, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se dispone el funcionamiento del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Angelina Santolaria de Barracas. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 4.484, 22 de abril de 2003, 11522-11523. http://www.dogv.gva.es/datos/2003/04/22/pdf/2003_4256.pdf
- ORDEN de 16 de mayo de 2003, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se constituye el Colegio Rural Agrupado "Peña Escabia". *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 4.515, 5 de junio de 2003, 16076-16080. http://www.dogv.gva.es/datos/2003/06/05/pdf/2003_X6376.pdf
- Ortega, M. A. (1995). *La parienta pobre. (Significante y significados de la Escuela Rural)*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-parienta-pobre-significante-y-significados-de-la-escuela-rural/educacion/1315>
- Ortiz, A. (2016). *Niklas Luhmann, Nueva Teoría General de Sistemas*. Distribooks Editores.

P

- Palomar, V. (1996). Prehistoria e historia antigua de Bejís. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar & V. Pi (coords.), *Boletín número 3* (pp. 111-117). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Palomar, V. (1999). Prehistoria e historia antigua de Barracas. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar, V. Pi, M. J. Rodríguez & M. C. Villanueva (coords.), *Boletín número 10* (pp. 134-139). Instituto de Cultura Alto Palancia.

- Palou, S. (2012). Alegría y confianza para educar. Una mirada sistémica. *Aula de Infantil*, 66, 33-36.
- Parellada, C. (2006). Un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 360, 54-60.
- Parellada, C. (2007). La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Aula de Infantil*, 35, 35-39.
- Parellada, C. & Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Octaedro.
- Parrilla, Á. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educación*, 21, 39-65. <https://educar.uab.cat/article/view/v21-parrilla>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-02.html>
- Parrilla, Á. (2018, 16 de noviembre). *La inclusión no existe; se hace* [ponencia]. Universitat Jaume I de Castellón de la Plana
- Parrilla, Á., & Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Mensajero
- Parrilla, Á. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pascual, J. C. (2007). Pertenencia y orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 33-36.
- Pastor, A. (2006a). Actitudes para pensar, sentir y actuar de una forma sistémica. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 76-79.
- Pastor, A. (2006b, 8 de junio). *Pedagogía sistémica: Cada quien en su lugar para poder educar*. [conferencia]. X aniversario de la Federación FANUESCA (Federación de APAS Nueva Escuela Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España).
- Pastor, A. (2007, 16 de abril). *Del amor ciego al amor sano. El enfoque sistémico-emocional* [comunicación]. II Jornadas de atención a la Familia, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Payaró, M., Viaplana, I. & Boix, R. (2006). Propostes de futur educatiu aportades al Congrés del Món Rural. *Perspectiva escolar*, 308, 34-39. <https://www.rosasensat.org/revista/pobles-educadors/>

- Pellicer F. (2010). Filosofía y ciencias de la vida. *Elementos: ciencia y cultura*, 17(77), 59-61. <https://www.redalyc.org/pdf/294/29411989012.pdf>
- Pembrey, M. E. (2002). Time to take epigenetic inheritance seriously. *European Journal of Human Genetics*, 10, 669–671. <https://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5200901>
- Pérez, F. (2009). Las Escuelas Hogar (de la segregación a la “inclusión” educativa del alumnado de población ultradiseminada). En M. R. Berruezo & S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 2 (pp. 403-414). XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964132>
- Perret, G. (2011). Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. *KULA Antropólogos del Atlántico Sur*, 4, 52-60. <http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA-4-4-PERRET.pdf>
- Pimentel, M. (2002). Convivencia. En J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 62-69). Bancaja Valencia.
- Piñeiro, E. & Diz, C. (2018). El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 59-88. <https://doi.org/10.22380/2539472X.383>
- Ponce de León, A., Bravo, E. & Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*, 3, 315-347. <https://doi.org/10.18172/con.428>
- Ponz, A. (1972). *Viage de España, en que se da noticia de las cosas más apreciables, y dignas de aberse, que hay en ella*. Tomo IV. Tercera edición. Lope de Vega, Madrid MDCCLXXXIX.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor.
- Poveda, D., Sebastián, E. & Moreno, A. (2003). “La ronda” como evento para la constitución social del grupo en una clase de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 131-146. DOI: 10.1174/021037003321827740
- Poveda, D. (2017, 26 de enero). *La investigación etnográfica en entornos educativos y estrategias de análisis de materiales audio-visuales* [ponencia]. Universitat Jaume I de Castellón de la Plana

- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57-83. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8)
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como proceso de investigación. La experiencia del trabajo de campo. En D. Comas, J. Roca & J. Pujadas (coord.), *Etnografía* (pp.271-309). Editorial UOC.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro
- Pulido, R. A. & Prados, E. (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. En J. Fernández (ed.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación* (pp. 361-377). Aljibe.

R

- Ramachandran V. S. & Rogers-Ramachandran, D. (1996). Synaesthesia in phantom limbs induced with mirrors. *The Royal Society B: Biological Sciences*, 263, 377-386. <https://doi.org/10.1098/rspb.1996.0058>
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/?id=Y2AFX5s>
- Real Orden de 5 de agosto de 1915. *Suplemento a La Escuela Moderna*, núm. 1.956, 1246-1260, 1 de septiembre de 1915. Biblioteca Nacional de España <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0025669764&search=&lang=es>
- Resolución de 16 de julio de 1990, por la que se resuelve el concurso público de proyectos de actuación educativa preferente en centros de EGB para el curso 1990-91. En relación a la orden de 10 de mayo de 1990. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 1.373, 7401-7424, 4 de septiembre de 1990
- Rivera, E. & López, R. (2012). Evidencia de propiedades fractales en la sucesión de Fibonacci usando wavelets. *Scientia et Technica*, 1(52), 122-128. <https://doi.org/10.22517/23447214.7801>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.

- Rodríguez, D. & Arnold, M. (1990). *Sociedad y teoría de sistemas*. Editorial universitaria El saber y la cultura.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15(2), 133-154*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Romeo, A. & Gil M. J. (2017). Pensamiento sistémico: el concepto de sistema en el currículo y en libros de texto de secundaria de biología y geología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, número extra, 1393-1397*.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335297>
- Romero, J. M. (2009). J. Habermas, A. Honneth y las bases normativas de la Teoría Crítica. *Constelaciones. Revista De Teoría Crítica, 1(1), 72-87*. <http://constelaciones-rtc.net/article/view/694>
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores
- Rovira, A. (1996). El Desarrollo Económico del Alto Palancia ante el Cambio de Siglo. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar & V. Pi (coords.), *Boletín número 3* (pp. 103-110). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Ruiz, N. & Ruiz, J. R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 21(4), 1-26*.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502/38337>

S

- Sales, A. (2010). La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 65-82*.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.html>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva, 5(1), 51-67*.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/221>
- Sales, A. (2013, 6, 7 y 8 de septiembre). *Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural* [ponencia]. 33 jornadas de enseñantes con gitanos, Valencia.

https://www.aecgit.org/downloads/jornadas_documentos/7/libro-recopilatorio-de-ponencias-y-experiencias.pdf

- Sales, A., Ferrández, M. R., & Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de educación*, 358, 153-173. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Descleé De Brouwer.
- Sales, A. & Moliner, O. (coords.). (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J.F. & Lozano, J. (2018). Escuela Incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458. <http://hdl.handle.net/10234/177281>
- Sales, A., Moliner, O. & Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. <http://web.archive.org/web/20041221204450/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=207&docid=1026>
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Sales, A., Traver, J. & Moliner, O. (2019). Investigación-acción participativa: ciudadanía crítica y vinculación al territorio. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Salinas, J. (2016). Prólogo. En Á. de Lope, *Lidera con la sistémica-HS®360°* (pp. 17-21). Letras de Autor
- Sánchez, B. (2010). La interculturalidad en educación. Inclusiones necesarias para una educación en diálogo e intercambio. En A. Monclús & C. Sabán (coords.), *Diálogo de culturas y educación* (pp. 38-49). GEU.
- Sánchez, B. (2013). *Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo paradigma sistémico a partir del programa un mundo teñido de paz* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Universidad Complutense de Madrid <https://eprints.ucm.es/id/eprint/18135/>

- Sánchez, B. (2017) Pedagogías múltiples y ética aplicada en la asignatura de Desarrollo Comunitario en el grado de Educación Social. En C. García (coord.), *Ética aplicada* (pp. 85-117). Torres Asociados.
- Sánchez, B., Gómez, I., Sabán, C. & Sáenz, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 109-130. <https://doi.org/10.35362/rie730290>
- Sánchez, B. (2018). Talleres de lectura sistémica transgeneracional y empoderamiento cultural inclusivo. *Debates & Prácticas en Educación*, 3(2), 47-61. <https://debatespracticased.wixsite.com/home/copia-de-numero-actual-5>
- Sánchez-Alías, A. & Jiménez-Sánchez, M. (2013). Exclusión Social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global: Revista de Investigaciones en intervención social*, 3(4), 133-156. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v3i4.952>
- Sánchez, T. & Estalella, A. (eds.) (2016). *Experimental collaborations: Ethnography through Fieldwork Devices*. Berghahn.
- Sanchiz, P. & Cantón, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En A. Aguirre (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4328>
- Sanmartín, R. (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la educación Revista Interuniversitaria*, 12, 129-141. <https://doi.org/10.14201/2892>
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3(5). http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASHf47a.dir/Nuevas%20demandas.pdf
- Santamaría, R. (1996). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10803/84066>
- Santamaría, R. (2012a, noviembre). Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-29. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/521>

- Santamaría, R. (2012b). Un poco de historia en la escuela rural de España. *Revista digital escolarural.net*. <http://escularural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>
- Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26. <https://usie.es/supervision21/la-escuela-rural-en-la-lomce-oportunidades-y-amenazas/>
- Santos, M. A. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kikiriki. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 55-56, 105-116. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1293
- Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Morata
- Sarthou, C. (1989). *Geografía General del Reino de Valencia. Provincia de Castellón*. Editorial Confederación española de Cajas de Ahorro.
- Sauras, J. (Coord.). (1998). *Trabajar en la escuela rural, ¿trabajar en la escuela rural?, ¿trabajar en la escuela rural!*. MRP Confederación.
- Schützenberger, A. (2006). *¡Ay, mis ancestros!*. Editorial Omeba.
- Sepúlveda, M. P. & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 141-153. <http://hdl.handle.net/10481/17438>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serrano, J. & Antequera, M. (2005). Los molinos hidráulicos del Alto Palancia. En J. Hermosilla (coord.), *Los paisajes de regadío en el Alto Palancia. Sistemas y elementos hidráulicos* (pp. 157-188). Dirección General de Patrimonio Cultural Valenciano.
- Sheldrake, R. (1988). *La presencia del pasado. Resonancia mórfica y hábitos de la Naturaleza*. Kairós.
- Silver, H. (2006). Social Exclusion. En G. Ritzer (ed.), *The blackwell encyclopedia of Sociology* (pp. 4419-4421). Blackwell Publishing.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.html>

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1-18. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8275>
- Skliar, C. (2013). *El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad*. EUA
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata
- Soler, J. (2008). El maestro y la "fisonomía propia" de la escuela rural. Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España. En N. Llevot & J. Garreta (ed.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 11-42). Universitat de Lleida.
- Soto, C. A. & Vargas, I. E. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Revista de Enfermería y Humanidades. Cultura de los Cuidados*, 48, 43-50. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea
- Stainbak, S., Stainback, W. & Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-34). Narcea.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Stewart, I. (2011). *Las matemáticas de la vida. Cómo biólogos y matemáticos desvelan juntos los enigmas de la naturaleza*. Editorial Crítica.
- Subirats, J. (2009). Corresponsabilidad, educación y entorno. Avanzando en la gobernanza del sistema educativo. *Monográficos Escuela*, 3, 4-6. <https://docplayer.es/45689812-Monograficos-las-familias-en-la-educacion-de-la-representacion-a-la-participacion-activa.html>
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-04.html>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-06.html>
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359-01.html>

Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359-02.html>

T

Tapia, L. & Castro, P. (2014) Experiencias educativas: Educar desde un CRA. *Revista Tendencias pedagógicas*, 24, 415-428.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2115>

Tedesco, J. C. (2004). Educació i igualtat d'oportunitats en els sistemes educatius. En X. Bonal, M. A. Essomba & F. Ferrer (eds.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes* (pp. 141-175). Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.

Thienemann, A. F. (1965). *Vida y mundo circundante*. Eudeba.

Thomas, J. (2003). Musings on critical ethnography, meanings, and symbolic violence. In R.P. Clair (Ed.), *Expressions of Ethnography* (pp. 45-54). SUNY Press.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz & M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Morata.

Torres, M. (2019). La vida de una escuela rural es la vida de un pueblo. *Revista Aula*, 283, 9.

Traver-Martí, J., Moliner, O. & Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2),195-206.
<https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

Traver, J. A., Sales, A. & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4746/5180>

Traver, J., Sales, A., Moliner, O, Sanahuja A. & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116.
<http://hdl.handle.net/10234/176068>

- Traveset, M. (2006). Pensar con el corazón, sentir con la mente. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 72-75.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Graó.
- Traveset, M. (2012). *Educación emocional sistémica. Herramientas para formadores, maestros y educadores*. Grupo CUDEC.
- Traveset, M. (2016). *Pensar con el corazón, sentir con la mente*. Octaedro.
- Tudón, R. (1999). Características del habla de la población. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar, V. Pi, M. J. Rodríguez & M. C. Villanueva (coords.), *Boletín número 8* (pp. 174-178). Instituto de Cultura Alto Palancia.
- Tudón, R. (2000). *La villa de El Toro. Buscando su pasado*. Diputació de Castelló.
- Turing, A. M. (1952). The Chemical Basis of Morphogenesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 237(641), 37-72. <https://doi.org/10.1098/rstb.1952.0012>
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del Yo*. Morata.

U

- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. México. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all. París. <https://bit.ly/2JB27uV>
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Centro internacional de conferencias. Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000232697>

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. En UNESCO, *Protagonismo docente en el cambio educativo, educación para todos* (pp. 107-115). Revista Prelac: proyecto regional de educación para América latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000144666>

Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, 15(1-2), 301-317. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v15i0.1341>

V

Velasco, H. & Díaz de la Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.

Venegas, M.E. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación Inclusiva. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 25-39). Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca.
<https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Vernet, T. (2012). Una organización de centro desde una mirada sistémica. *Aula de Innovación Educativa*, 211, 29-34.

Vicente, B. (2011). La defensa de Valencia en el Alto Palancia: Combates en la sierra de El Toro. En ICAP (ed.), *La guerra civil en el Alto Palancia: La comarca en la defensa de Valencia (1938)* (pp. 195-236). Instituto de Cultura Alto Palancia.

Villanueva, C. (1999). Historia contemporánea de Barracas. En V. Aguilar, P. A. Romero, J. M. Corchado, V. Gómez, F. J. Guerrero, J. Hervás, R. Martín, V. Palomar, V. Pi, M. J. Rodríguez & M. C. Villanueva (coords.), *Boletín número 10* (pp. 153-160). Instituto de Cultura Alto Palancia.

Vigo, B. & Beach, D. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del Siglo XX y primeros años del Siglo XXI. En N. Llevot y J. Sanuy (eds.), *Educació i desenvolupament rural als Segles XIX-XX-XXI* (pp. 225-236). Universitat de Lleida.

- Vigo, B. & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46(2), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.25-32>
- Vigo, B., Dieste, B. & García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Vigo, B., Dieste, B., & Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>
- Vigo, B., Dieste, B. & Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>
- Vigo, B. & Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>
- Vigo, B. & Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Vigo, B. (coord.), Soriano, J., Julve, C., Dieste, B., Siera, S., Prieto, C., García, A., Gracia, F., Tribou, J. & Sofin, L. (2011). La mejora de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela rural inclusiva desde una perspectiva creativa. <http://hdl.handle.net/11162/3763>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Editorial Horsori.
- Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. & Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Brookes Publishing.
- Villamil, J. E. (2004). Reflexiones sobre sistema, teoría de sistemas y pensamiento sistémico. *Ingeniería*, 9(2), 28-34. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/reving/issue/view/177>
- Viñao, A. (2013). Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles XX-XXI). En J. Collet, J. & A. Tort (coords.), *Families*,

escola i èxit: Millorar els vincles per millorar els resultats (pp. 99-124). Fundació Jaume Bofill.

W

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Weinstein, S. M. (1998). Phantom limb pain and related disorders. *Neurologic clinics*, 16(4), 919-935. [https://doi.org/10.1016/S0733-8619\(05\)70105-5](https://doi.org/10.1016/S0733-8619(05)70105-5)

Wigdorovitz, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas educativas*, 2(1), 1-12. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/issue/view/1215>

Wolynn, M. (2017). *Este dolor no es mío. Identifica y resuelve los traumas familiares heredados*. Gaia Ediciones.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC.

Woods, P. (1999). Talking About Coombes: Features of a Learning Community. In J. Retallick, B. Cocklin & K. Coombe (Eds.), *Learning Communities in Education: Issues and Contexts* (pp. 187-210). Routledge.

Woods, M. (2005) *Rural geography*. Sage.

Woods, M. (2006) Redefining the 'rural question': The new 'politics of the rural' and social policy. *Social Policy & Administration*, 40, 579-595. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2006.00521.x>

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Morata.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Balbi, A. (2020, 25 de abril). *Pensamientos aleatorios. Matemáticas ancestrales* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=w44ldAuJ-mo>

MAPAS

Bermúdez, J.A. (2012). *Mapa político de la península ibérica* [mapa descatalogado]. Banco de imágenes ITE

Sixto, D. L. (2016). *Estudio del Paisaje del Alto Palancia* [mapa]. Fundación Bancaja Segorbe. Datos: ICV. <http://elaltopalancia.com>

Vicente i Sempere, M (2008). *Mapa de la comarca del Alto Palancia (provincia de Castellón, España)* [mapa]. https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_del_Alto_Palancia.svg

OBRAS DE ARTE

Andre, C. (2015). *25 Cedar Scatter / 25 Cedar Solid. Madera de cedro canadiense, 50 piezas.* [escultura]. Cortesía del artista y Konrad Fischer Galerie, Düsseldorf. Escultura como lugar, 1958-2010. Palacio de Velázquez, Madrid.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 25 Cedar Scatter / 25 Cedar Solid	58
Figura 2. Pertenencia empática	82
Figura 3. Dimensiones de la pedagogía sistémica y modelo ecológico de Bronfenbrenner	106
Figura 4. Inconsciente personal y colectivo.....	108
Figura 5. Ubicación del Alto Palancia.....	169
Figura 6. Ubicación de los pueblos del CRA.	170
Figura 7. Cartografía del Alto Palancia.....	171
Figura 8. Distancias entre municipios y carreteras que los unen.....	220
Figura 9. Resumen sinergias entre pedagogía sistémica y etnografía	236
Figura 10. Mapa cronológico	241
Figura 11. Categorías por voces de los participantes.....	311
Figura 12. Documentos para vaciado de categorías	312
Figura 13. Interacción de las dos fases	313
Figura 14. Los tres escenarios.....	324
Figura 15. Mapa general de las relaciones entre las categorías	327
Figura 16. Relación entre familias PER	333
Figura 17. Relación entre familias PER 2	335
Figura 18. Relación entre familias CO	337
Figura 19. Relación entre familias CO 2	340
Figura 20. Relación entre familias VDI	342
Figura 21. Relación entre familias y alumnado PRE	346
Figura 22. Relación entre familias y alumnado REC	349
Figura 23. Relación entre familias y alumnado VDI	351
Figura 24. Relación entre alumnado PER-DES-DIS	354
Figura 25. Relación entre alumnado VDI-CO	356
Figura 26. Relación entre alumnado VDI	358
Figura 27. Relación entre claustro DIS-RE-TE	362
Figura 28. Relación entre claustro EP	363
Figura 29. Relación entre claustro PER	366
Figura 30. Relación entre claustro PER2	367
Figura 31. Relación entre claustro LI-CO	369
Figura 32. Relación entre claustro LI-PRE-PAR	372
Figura 33. Relación entre claustro LI-PRE-COM.....	375
Figura 34. Relación entre claustro LI general	377
Figura 35. Relación entre claustro COM-CO	378
Figura 36. Relación entre claustro CO.....	381
Figura 37. Relación entre claustro VDI	383
Figura 38. Relación entre claustro PRE	386
Figura 39. Relación entre claustro REC	389
Figura 40. Relación entre claustro IN.....	391
Figura 41. Relación entre claustro y familias IN.....	394
Figura 42. Relación entre claustro y familias IN2	395
Figura 43. Relación entre claustro y familias LI	397
Figura 44. Relación entre claustro y familias PA	400

Figura 45. Relación entre claustro y familias COM-PA	404
Figura 46. Relación entre claustro y familias CO-PA	405
Figura 47. Relación entre claustro y familias LI-CO-PA	407
Figura 48. Relación entre claustro y familia CO	410
Figura 49. Relación entre claustro y familias PRE	412
Figura 50. Relación entre claustro y familias PER.....	414
Figura 51. Relación entre claustro y familias DIS.....	416
Figura 52. Relación entre claustro y familias REC	418
Figura 53. Relación entre claustro y alumnado IN	420
Figura 54. Relación entre claustro y alumnado CO.....	423
Figura 55. Relación entre claustro y alumnado PER	425
Figura 56. Relación entre claustro y alumnado DIS-REC-EP.....	428
Figura 57. Relación entre claustro y alumnado VDI	429
Figura 58. Relación entre claustro y alumnado VDI2.....	431
Figura 59. Relación entre claustro y alumnado COM	432
Figura 60. Relaciones CRA en el territorio REC1	436
Figura 61. Relaciones CRA en el territorio REC2	437
Figura 62. Relaciones CRA en el territorio PER	438
Figura 63. Relaciones CRA en el territorio PA	441
Figura 64. Relaciones CRA en el territorio DES	442
Figura 65. Relaciones CRA en el territorio COM.....	444
Figura 66. Relaciones CRA en el territorio IN	446
Figura 67. Relaciones CRA en el territorio PA2.....	447
Figura 68. Relaciones CRA en el territorio REC3	451
Figura 69. Relaciones CRA el territorio RE	453
Figura 70. Relaciones CRA el territorio (administración)	454
Figura 71. Necesidades familia-alumnado	457
Figura 72. Necesidades claustro-familias-alumnado.....	462
Figura 73. Necesidades del CRA en el territorio.....	464
Figura 74. Posicionamiento miembros del claustro.....	494
Figura 75. El taller	517
Figura 76. La participación en el taller	520
Figura 77. El sentimiento de pertenencia desde las reflexiones internas del taller	522
Figura 78. El reconocimiento hacia el taller.....	526
Figura 79. Reconocimiento al territorio	530
Figura 80. Transformaciones en la dimensión intrapersonal	534
Figura 81. Transformaciones en la dimensión intrapersonal 2.....	536
Figura 82. Transformaciones en la dimensión intrageneracional	540
Figura 83. Transformaciones en la dimensión intrageneracional 2	544
Figura 84. Transformaciones en la dimensión intergeneracional	547

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Demandas iniciales	166
Tabla 2. Patrimonio hidráulico existente en los pueblos del CRA.	173
Tabla 3. Distancias y tiempos entre las localidades por medio del uso de la autovía.....	221
Tabla 4. Número de alumnado matriculado en el CRA.....	226
Tabla 5. Plazas del CRA	229

Tabla 6. Participantes del taller	254
Tabla 7. Sesiones del taller con claustro y familias	256
Tabla 8. Ejemplo de plantilla seguida para las sesiones del taller	259
Tabla 9. Tabla de preparación para la producción de datos.....	268
Tabla 10: Libretas. Diario de campo	273
Tabla 11. Personas entrevistadas.....	279
Tabla 12. Aportaciones y sinergias entre pedagogía sistémica y método etnográfico	299
Tabla 13. Resumen cronológico del proceso de investigación	300
Tabla 14. Códigos en entrevistas	301
Tabla 15. Datos. Observación participante. Diario de campo	303
Tabla 16. Datos. Observación participante. Sesiones	304
Tabla 17. Observación participante. Pueblos	305
Tabla 18. Datos. Entrevistas	306
Tabla 19: Datos. Cuestionarios	307
Tabla 20. Datos. Análisis documental.....	307
Tabla 21. Categorías e indicadores del marco teórico pedagogía sistémica	309
Tabla 22. Categorías e indicadores del marco teórico escuela inclusiva	310
Tabla 23. Categorías e indicadores de la escuela rural.....	310
Tabla 24. Categoría emergente.....	311
Tabla 25. Código punto de partida: preguntas.....	314
Tabla 26. Códigos categorías temáticas pedagogía sistémica	314
Tabla 27. Códigos categorías temáticas escuela inclusiva	314
Tabla 28. Códigos categorías temáticas escuela rural y categoría emergente.....	315
Tabla 29. Códigos de relaciones	315
Tabla 30 y 31. Códigos registro de información.....	315
Tabla 32. Códigos voces	315
Tabla 33. Pertenencia, inclusión y valoración de la diversidad	550
Tabla 34. Pertenencia al grupo y comunicación	551
Tabla 35. Pertenencia al grupo, inclusión y participación	552
Tabla 36. Pertenencia, compensación y participación.....	553
Tabla 37. Precedencia y valoración de la diversidad	554
Tabla 38. Agradecimiento, precedencia, pertenencia y valoración de la diversidad	554
Tabla 39. Reconocimiento, agradecimiento, valoración de la diversidad y comunicación	555
Tabla 40. Compensación y valoración de la diversidad	556
Tabla 41. Reconocimiento y comunicación.....	556
Tabla 42. Precedencia, compensación, inclusión, liderazgo y participación	557
Tabla 43. Reconocimiento y participación	558
Tabla 44. Reconocimiento, comunicación y liderazgo	558

ANEXOS



CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Solicitud de consentimiento según capítulo II del *REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*).

Auxiliadora Sales Ciges, como directora y tutora de la tesis de investigación “La pedagogía sistémica comunitaria, como modelo de mejora de la convivencia escolar” que desarrolla la doctoranda Aurora Ardit Giménez, redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características del proceso de investigación que estamos realizando. Así mismo, a través de este documento solicitamos su colaboración y consentimiento en este estudio así como su autorización para el análisis de los datos recogidos. Para ello le expongo la siguiente información:

- El **objetivo general** de este proyecto es poner en práctica el modelo de pedagogía sistémica en la comunidad escolar para la sensibilización y mejora de la convivencia en la misma. Determinar la influencia que tienen los resultados obtenidos de los grupos de investigación (familias, personal docente y no docente) en el alumnado. Conocer en qué medida este modelo favorece al modelo intercultural inclusivo.
- Para ello, y de forma concreta, la investigación se llevará a cabo a través de un Estudio Etnográfico y mediante el proceso de Investigación – Acción que se desarrollará durante las sesiones.
- La información será recogida a lo largo de todo el proceso a través de instrumentos de investigación tales como entrevistas, diarios de campo, observaciones, vídeos, fotos, cuestionarios, documentos de trabajo, diarios personales...
- La persona investigadora, Aurora Ardit Giménez, se compromete a que en el informe de este proyecto de investigación no aparezcan datos que revelen la identidad de las personas participantes, sin consentimiento previo de la misma. Sus datos personales son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Estos serán incorporados y utilizados de manera confidencial en los informes y publicaciones correspondientes a la difusión de la investigación. Podrá rectificarlos o cancelarlos cuando lo desee.
- Así mismo, una vez finalizada la investigación, se hace compromiso de devolver el informe de la investigación a la comunidad educativa del centro.

Para finalizar, agradecemos su colaboración en este proyecto, no sólo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, _____, como colaborador/ tutor legal del menor, declaro estar informado y autorizo a los miembros del equipo de investigación del proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En de de 20.....

*Colaborador/a en la
investigación /Tutor/a legal
(en caso de menor)*

*Directora / Tutora de la
investigación*

Investigadora Principal

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

DNI

DNI

DNI

CARTA INVITACIÓN

El próximo día **22 de septiembre**, a las **17h** en el aula de Bejís, les convocamos a la siguiente reunión donde se nos presentará un proyecto educativo y cómo podemos participar en el mismo.

La pedagogía sistémica comunitaria, como modelo de mejora de la convivencia escolar.

Vivimos en un contexto de gran diversidad sociocultural. Somos seres con diferencias y similitudes y por tanto, aprender a convivir de forma respetuosa y cuidadosa con nosotros mismos y con nuestro entorno, se convierte en un reto para la ciudadanía; un reto político, social, económico y educativo.

Diversas investigaciones nos muestran la necesidad de fomentar principios humanos de convivencia que apoyen y generen la creación de lazos comunitarios en la escuela, debido a la existente carencia de interrelaciones. Desde la pedagogía sistémica deseo mostrar un acercamiento al modelo intercultural inclusivo, que nos permita un cambio de mirada hacia la comunidad escolar para mejorar la convivencia. Por lo tanto, para ello es imprescindible la participación de personas que integran la comunidad educativa, tanto profesorado, como familias, como personal no docente.

El niño y la niña pasan la mayor parte de su tiempo en el contexto familiar y escolar, pues es una necesidad que ambos entornos puedan establecer lazos de unión para favorecer un entorno de confianza, cuidadoso y respetuoso donde se lleven a cabo los aprendizajes diarios.

Por ello de antemano doy las gracias a las personas que hacen posible que se lleve a cabo esta reunión donde les explicaré en qué consiste este proyecto de pedagogía sistémica al cual quedan más que invitados e invitadas a formar parte, ya que sin ustedes no sería posible desarrollarlo. Gracias a las familias podemos avanzar e ir construyendo nuevos caminos de aprendizaje para los y las niñas.

En la reunión veremos los siguientes puntos:

- En qué consiste este proyecto de investigación
- Qué es la pedagogía sistémica
- Qué me puede ofrecer
- Cómo puedo colaborar

Aurora Ardit Giménez
Psicopedagoga y doctoranda de la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana.

CUESTIONARIO OCTUBRE CLAUSTRO

Nombre y apellidos: _____

Fecha de hoy: _____ Población: _____

Antes de continuar con el cuestionario me gustaría comentarles que todas las respuestas que me proporcionen serán válidas, no habrá respuestas equivocadas o respuestas acertadas.
Las preguntas están redactadas como si ustedes se las preguntaran a sí mismos-mismas.

Lo que imagino que será...

Después de la reunión informativa ¿Qué pienso que voy a hacer en las sesiones?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué me puede aportar personalmente?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a mi familia?	
Qué yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a mi trabajo?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a la convivencia del centro?	

Lo que yo necesito que sea o lo que me gustaría que fuese...

¿Qué necesito de estas sesiones para mí?	
¿Qué necesito de estas sesiones para la relación con mi familia?	

¿Qué necesito de estas sesiones para mi relación con las familias de la escuela?	
¿Qué necesito de estas sesiones para mi relación con el claustro?	

¿Qué me motiva a participar en este proceso?

¿Para qué deseo participar en este proceso?

¿Qué puedo aportar a las sesiones?

Este cuestionario me lo pueden entregar personalmente o pueden dejarlo con el sobre cerrado en la escuela y pasará a recogerlo.

Muchas gracias por su colaboración.

Atte. Aurora

CUESTIONARIO OCTUBRE FAMILIAS

Nombre y apellidos: _____

Fecha de hoy: _____ Población: _____

Antes de continuar con el cuestionario me gustaría comentarles que todas las respuestas que me proporcionen serán válidas, no habrá respuestas equivocadas o respuestas acertadas.
Las preguntas están redactadas como si ustedes se las preguntaran a sí mismos-mismas.

Lo que imagino que será...

Después de la reunión informativa ¿Qué pienso que voy a hacer en las sesiones?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué me puede aportar personalmente?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a mi familia?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a mi hij@s?	
Que yo asista a estas sesiones ¿Qué puede aportar a la convivencia del centro?	

Lo que yo necesito que sea o lo que me gustaría que fuese...

¿Qué necesito de estas sesiones para mí?	
¿Qué necesito de estas sesiones para la relación con mi familia?	

¿Qué necesito de estas sesiones para mi relación con otras familias de la escuela?	
¿Qué necesito de estas sesiones para mi relación con el claustro?	

¿Qué me motiva a participar en este proceso?

¿Para qué deseo participar en este proceso?

¿Qué días y horario tengo disponible para asistir a las sesiones?

Si las sesiones no coincidieran con mi horario propuesto ¿Buscaría solución para poder asistir?

¿Qué puedo aportar a las sesiones?

Este cuestionario me lo pueden entregar personalmente o pueden dejarlo con el sobre cerrado en la escuela y pasará a recogerlo.

Muchas gracias por su colaboración.

Atte. Aurora

ENTREVISTA

Objetivo 1. Poner en práctica el modelo de pedagogía sistémica en la comunidad escolar para la sensibilización y mejora de la convivencia en la misma.

(Necesito saber cómo son las relaciones en la comunidad escolar, con el territorio para obtener información acerca de la zona geográfica donde viven y cómo son las relaciones entendidas desde esa mirada)

¿Qué tal cómo estás? ¿Qué tal tu día?

Relaciones respecto al pueblo

¿Qué me cuentas de este pueblo? ¿Te gusta vivir aquí? ¿Qué tal las relaciones?

Relaciones respecto a la escuela

¿Cómo te sientes con la escuela?

¿Cómo es tu relación con el centro?

¿Con los maestros?

¿Conoces a todas las personas que trabajan en la escuela?

¿Conoces sus nombres o algo de ellas? ¿Tienes relación? ¿Cómo es?

¿Tienes relación con el resto de aularios, cómo es?

Relaciones respecto al resto de familias

¿Cómo es tu relación con el resto de familias? ¿Cómo la describirías?

Preguntas concretas de convivencia

¿Qué es para ti la convivencia?

¿Cómo es para ti la convivencia en la comunidad escolar, y en el aula?

¿Crees que podría mejorar? ¿En qué?

¿Qué sería para ti una mejora de la convivencia en la comunidad escolar? ¿Qué tendría que suceder para que hablásemos de mejora de la convivencia?

¿Qué me podrías comentar sobre los lazos comunitarios, Crees que hay lazos? Entre quiénes ¿Cómo los describirías?

Objetivo 2. Determinar la influencia que tienen los resultados obtenidos de los grupos de investigación (familias, personal docente y no docente) en el alumnado.

(Necesito saber cómo son las relaciones en relación al alumnado y necesito saber la visión del alumnado hacia la comunidad escolar y su contexto)

Preguntas específicas a familia

¿Cómo es la relación en casa con tus hijos?

¿Cómo crees que es la relación de tus hijos con los maestros?

¿Hay algo que te gustaría modificar? ¿Qué?

¿Crees que se sienten parte de la escuela?

¿Y con sus amigos?

Preguntas específicas a maestros

¿Cómo es la relación con tu alumnado?

¿Cómo crees que es la relación de tu alumnado con su familia?

¿Hay algo que te gustaría modificar? ¿Qué?

¿Crees que se sienten parte de la escuela?

¿Y cómo es la relación entre los compañeros?

Preguntas alumnado.

¿Qué opinas de que tus padres se relacionen con otras familias?

¿Qué opinas de que tus padres vayan a la escuela a estas sesiones de convivencia?

¿Te gusta que vayan a la escuela para hacer cosas junto con los maestros?

¿Por qué te gusta?

¿Hay algo que te gustaría que hicieran las familias y los maestros para mejorar la convivencia?

¿Cómo es la relación con los compañeros de tu clase? ¿Hay algo que te gustaría que cambiase?

¿Y con tu escuela?

¿Te sientes parte de la escuela y de tu grupo de amigos?

¿Te gusta jugar con todos y todas?

¿Cómo es la relación con las maestras?

¿Cómo es la convivencia con tu familia?

¿Te gustaría saber algo más de las personas que trabajan en la escuela?

¿Conoces al resto de aularios? ¿Te gustaría hacer más cosas juntos? ¿Cuáles?

Objetivo 3.

Conocer en qué medida este modelo favorece al modelo intercultural inclusivo.

(Necesito saber cuál es la situación de la escuela en relación al modelo intercultural inclusivo)

VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD

¿Cómo vives la diversidad en la escuela?

¿Se intenta evitar términos que generan etiquetas y estereotipos al alumnado? Términos como necesidades educativas especiales

¿Se ve la diversidad como un reto para la mejora del centro y no como un problema?

¿Se tienen en cuenta y se ven como positivas las diferentes estructuras familiares?

¿Se interpretan las diferentes situaciones y conflictos desde cada perspectiva e intereses de los grupos implicados?

¿El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad?

¿Se trata a cualquier persona del centro con respeto independientemente de su procedencia, género, estatus social y/o necesidades educativas?

¿Las desigualdades que se dan por las diferencias culturales, de género, socioeconómicas y de capacidades son contrarrestadas en el día a día del centro?

LIDERAZGO INCLUSIVO

¿La estabilidad de la plantilla es suficiente para avanzar hacia el desarrollo de los planes de mejora acordados?

¿Se establecen estrategias de acogida para todos los nuevos miembros de la comunidad (profesorado, alumnado, familias)?

¿Se proporciona a los nuevos miembros de la escuela (profesorado, alumnado, familias) la información básica necesaria sobre el funcionamiento del centro?

¿El profesorado se siente líder educativo y encabeza innovaciones?

¿Se proporciona a toda la comunidad la oportunidad equitativa de influir en las decisiones, prácticas y políticas de la escuela?

¿Se busca el consenso después de escuchar las distintas posturas y atender a los distintos intereses?

¿Todos los miembros de la comunidad tienen claras sus funciones respecto a los objetivos del centro?

¿Se movilizan y armonizan los recursos del centro para promover acciones conjuntas y mejor las consensuadas?

¿Se intentan superar las inercias de las culturas profesionales, tendentes a estabilizar y mantener rutinas de organización y gestión?

¿Se percibe la comunidad como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social?

¿El equipo directivo tiene una visión y conciencia global de la dirección y repercusiones de la innovación?

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

¿De qué forma se participa en la comunidad?

¿Los miembros de las instituciones de la comunidad participan igualmente en el centro, independientemente de su procedencia, género, estatus social y/o capacidades?

¿Se implica a las comunidades locales en la organización de las actividades del centro?

¿Hay muchas oportunidades para que las familias puedan implicarse en el centro (desde el apoyo a actividades puntuales hasta ayudar dentro del aula)?

¿Se muestra a las familias formas de dar apoyo al trabajo escolar de sus hijos en casa?

¿Se actualizan con regularidad las fuentes de recursos de la comunidad que pueden dar apoyo a la escuela?

¿La escuela como institución educativa participa en los eventos y actividades del barrio o la localidad?

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

¿Cómo es la comunicación en la comunidad?

¿Dices lo que quiere decir utilizando un lenguaje directo y preciso?

¿Practica la “escucha activa”? Es decir, si le devuelve con sus propias palabras lo que ha oído para comprobar si lo ha comprendido bien.

Cuando siente tensión en su comunicación con los padres, maestros, amigos... ¿Comprueba con alguien de ese grupo o próximo a él, donde puede estar el problema?

¿Se asegura de que la información importante es traducida a la lengua de la familia para ser comprendida fielmente?

¿Conoce y tiene en cuenta los distintos patrones comunicativos (tono, temas, proximidad física al hablar, tabúes, gestos, etc.)?

CUESTIONARIO FINAL CLAUSTRO Y FAMILIAS

Nombre: _____ Fecha de hoy: _____

Tras haber participado en el desarrollo de los talleres de pedagogía sistémica, este cuestionario pretende recoger información al respecto.

Todas las respuestas que proporciones serán válidas, no habrá respuestas equivocadas o respuestas acertadas. El hecho de rellenarlo con la máxima sinceridad aporta mucho valor a esta investigación, la cual se ha convertido en una investigación del CRA y para el CRA. Ya no siento que es mía, sino nuestra. Es posible gracias a tu interés y dedicación durante este tiempo.

Recordarte, que esta información es confidencial, no se podrá hacer uso público con tus datos personales.

Recomendación: Que puedas hacerlo tranquilamente, a ratos, para que no te canses y puedas reflexionar acerca de ti, de tu historia, de la convivencia.

ASISTENCIA AL TALLER

1. ¿Por qué decidiste asistir al taller el primer día?

2. ¿Por qué decidiste continuar en él?

3. En general, ¿Qué te ha aportado asistir a este taller?

CONTENIDOS DEL TALLER

1. ¿De qué forma podrías aplicar los principios de pedagogía sistémica (pertenencia, precedencia, dar y recibir) en tu vida?

2. ¿De qué forma crees que la Pedagogía sistémica pueda influir en la sensibilización y/o mejora de la convivencia en una comunidad escolar?

RESPECTO A TI y A TU FAMILIA

1. ¿El taller te ha ayudado a conocer o recordar algo más acerca de tu familia? ____ ¿Qué ha aportado en relación al conocimiento hacia ti misma o hacia tu familia?

2. ¿El taller te ha ayudado a replantearte algo sobre tu forma de ser en relación a tu historia familiar? ____ ¿En qué sentido?

RESPECTO A LAS DEMÁS

1. ¿El taller ha hecho que reflexiones acerca de la historia familiar del resto de personas con las que convives en la escuela? ____ ¿En qué sentido? (historia familiar del alumnado, historia familiar de cada maestra/maestro)

2. ¿De qué manera esta forma de mirar a las demás personas puede favorecer a la escuela inclusiva?

3. ¿De qué manera el taller te ha ayudado al reconocimiento del trabajo de las demás personas?

RESPECTO AL TERRITORIO

1. El taller te ha impulsado a conocer la historia del centro y su territorio. ¿Qué puede aportar este hecho al CRA?

2. ¿De qué forma crees que este taller puede apoyar en la visión del alumnado hacia el territorio/pueblo/entorno? (propio donde vive y del resto de pueblos)

3. ¿Se ha despertado tu curiosidad por conocer el territorio del lugar donde trabajas? (historia, sociedad, costumbres, geografía) _____ ¿Se ha despertado tu curiosidad por conocer el territorio del resto de pueblos? _____ ¿De qué manera?

PARTICIPACIÓN

1. ¿Crees que ha cambiado tu visión en relación a la forma de participar en el CRA (familias, alumnado, claustro)? _____ ¿En qué sentido?

2. ¿De qué manera se podría profundizar este trabajo con especialistas y con personal no docente?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Por dedicar tu tiempo, tus ganas de hacer, tus ganas de hacerlo diferente, tu entrega, tu entusiasmo.

Atte. Aurora

