

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



EDUCACIÓN Y ARTE: EN UN TRÁNSITO POR LA INTERCULTURALIDAD, DESARROLLO HUMANO E INTERVENCIÓN SOCIAL*

EDUCAÇÃO E ARTE: EM UM TRÂNSITO PELA INTERCULTURALIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E INTERVENÇÃO SOCIAL

EDUCATION AND ART: IN A TRANSIT THROUGH INTERCULTURALITY, HUMAN DEVELOPMENT AND SOCIAL INTERVENTION

Entrevista con Ibis Marlene Alvarez Valdivia (realizada por **Natassia D'Agostin Alano**), Doctora en Psicología de la Educación. Profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del Doctorado en Psicología de la Educación DIPE-UAB. Sus intereses de investigación se relacionan con aspectos culturales del aprendizaje, el desarrollo psicológico y la educación inclusiva.

* **Sobre la entrevistadora: Natassia D'Agostin Alano** es doctoranda en el Programa de Pos-Grado en Lingüística, por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), con instancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Correo electrónico: tassidagostin@gmail.com. El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiación 001.

PRESENTACIÓN

Durante mi estancia de investigación en España, en la Universitat Autònoma de Barcelona, tuve la oportunidad de acompañar a la profesora Ibis Álvarez-Valdivia en sus clases y en diversas actividades de investigación. Solíamos, después de las clases presenciales, hacer un breve intervalo en una placita llena de olivos, próxima al aulario de la Facultad de Ciencias de la Educación. Recuerdo una tarde que estábamos allí y se sumó a nosotras otra profesora del área de psicología evolutiva. Casualmente, coincidimos tres personas originarias de América Latina: Ibis de Cuba, la otra profesora de Bolivia, Crista, y yo, de Brasil. De repente, Ibis con mucho humor nos dijo: “¡Mira el grupo de las *sudacas!*”. Yo estaba recién llegada a Barcelona y no pude entender el chiste.

Tuvieron entonces que explicarme que en los años 1970-1980 los sudamericanos eran muchos en España [y siguen siendo] y había, por parte de algunos europeos extremistas, cierto prejuicio hacia nosotros. Fue así como comenzaron a referirse a los sudamericanos, despectivamente, *los sudacas*. Luego entendí que Ibis y Crista, al exhibir un vocablo que ha adquirido connotación negativa, estaban jugando irónicamente con una estrategia de autoafirmación semántica, que supone, a fin de cuentas, un mecanismo de defensa frente a cualquier agresión verbal en la que se utilice ese término. La palabra *sudaca* queda así neutralizada, pierde automáticamente su carga ofensiva, tornándose en una victoria reivindicativa de la identidad cultural.

La cuestión que se plantea aquí no es la anécdota en sí misma, que a mí me parece conveniente, sino la primera situación en que me vi en medio de profesoras del Centro y del Sur de América, allí, en el viejo continente. Fue justo en ese momento que me di cuenta, con más pujanza, de la multiculturalidad de Barcelona y de la importancia real de tener en cuenta la interacción entre las culturas. También fue justo ahí que pasé a volver mi mirada a otras cuestiones que rondaban el proyecto de investigación para el doctorado, previsto para esta estancia.

Ibis, mi cotutora en la ocasión, me ayudó a tener otras comprensiones y hacer otras reflexiones, un poco más allá de las que yo estaba acostumbrada. Presencí su trabajo con los alumnos del Grado en Educación Primaria y siempre que nos encontrábamos dialogábamos acerca de temáticas múltiples del campo de la enseñanza de niños y niñas. Cuando la invité a esta entrevista, ella, con todo su cuidado y preocupación, me preguntó algunas veces: “¿Cuál es el enfoque que debo dar? ¿Cuál es la finalidad de la publicación?”. Intenté aclararle que la idea, en general, era hablar sobre su trabajo y su experiencia, así como solía compartir cuando íbamos juntas al Campus de la UAB, en Cerdanyola del Vallés, o cuando estábamos justo allí, en la plaza de los Olivos en la Facultad de Educación. Era, por ende, la invitación a una charla y una manera de socializar sus investigaciones en el ámbito de la universidad en cuestión.

La entrevista se concretó y la presento aquí, huyendo de la formalidad de lo que sería una presentación. De esa manera, tal como sugiere el título, el diálogo transita en un entramado de temas que van desde el arte hasta la educación y de la educación hasta el arte, pasando por otras reflexiones acerca del desarrollo humano, la psicología, la interculturalidad y la intervención social. La cultura y, por tanto, las discusiones sobre cuestiones lingüísticas están imbricadas en las aportaciones de la profesora Ibis Álvarez-

Valdivia, a quien debo mis agradecimientos por aceptar concederme esta entrevista. En definitiva, así como yo disfruté escuchando las contribuciones de la profesora acerca de tales temáticas, deseo que los lectores disfruten de esa entrevista transcrita y puedan sentirse un poco más cercanos al contexto educacional de la realidad catalana, esa realidad que Ibis nos presenta desde su mirada como docente y como investigadora.

Natassia: Inicialmente me gustaría agradecerle, profesora Ibis, por concederme esta entrevista. Para empezar, y antes de adentrarnos en cuestiones más específicas, creo que sería interesante que usted contextualizase su trabajo en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), situando sus aproximaciones teóricas y las investigaciones en el ámbito del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI).

Ibis: Gracias Natassia, me parece muy interesante la invitación que me haces para organizar las ideas y las experiencias que están detrás de nuestro encuentro. Voy a comenzar por explicar un poco el contexto en el que nos encontramos: quién soy, dónde estoy y lo que hago. Esa es la idea, ¿sí? Esta primera pregunta es bastante general. Vamos a separarla. Primero me preguntas acerca de mi trabajo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), después mis aproximaciones teóricas y las investigaciones que estoy realizando. Esas son tres cuestiones que puedo explicar brevemente, pero es mejor que las separemos para que quede más claro.

Primera parte – mi trayectoria y mi trabajo en la UAB: Llevo dieciséis años trabajando en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Yo vine de Cuba, donde trabajaba en la Universidad Central de las Villas, como profesora en la Licenciatura en Psicología. Venía del *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, que es el mismo departamento en que estoy trabajando aquí. Así que inmediatamente que llegué a Barcelona, conecté con la UAB y comencé mi trabajo como profesora asociada, compartiendo con algunas personas con los que previamente había colaborado en programas formativos para docentes, en Cuba y aquí en España. Después de cuatro años, concursé para una plaza de profesor Lector (contrato a tiempo completo, por cinco años). Posteriormente conseguí un contrato indefinido como profesora agregada que es equivalente a profesora titular. Ha sido un proceso continuo de integración y de desarrollo profesional.

El desafío en el contexto de trabajo en la UAB, fue que sí bien comencé impartiendo clases en Psicología, específicamente en asignaturas de *Psicología del Desarrollo*, que era casi lo mismo que hacía en Cuba, en cuanto pasé a ocupar una plaza como profesora a tiempo completo mi trabajo se orientó hacia la formación de maestros, en la facultad de Educación. Ese fue un primer giro que tuve que hacer en mi carrera académica, porque, hasta entonces, enseñaba *Psicología del Desarrollo* para estudiantes de Psicología y a partir de ahí empecé a explicar esa materia para estudiantes del grado de maestros en Educación Primaria. Fue un desafío, pero fue lindo porque tuve que hacer una aproximación conceptual del desarrollo de los niños, de las actividades desarrolladoras, de las posibles actividades educativas, etc., para adecuar los contenidos al estudiante en formación (futuros maestros, en lugar de futuros psicólogos). Fue un desafío muy grande porque los estudiantes de la carrera de magisterio no tienen ninguna otra asignatura de Psicología. Su primer contacto con la psicología es en esa asignatura sobre *Psicología del Desarrollo*.

Ellos tienen apenas tres asignaturas sobre psicología en diferentes semestres, yo imparto la primera, en el primer semestre del segundo curso. Después tutorizo las prácticas de algunos estudiantes en el último curso de la carrera. La tutoría consiste en un acompañamiento supervisado para guiarles en el diseño y desarrollo de actividades educativas en las escuelas de primaria donde realizan las prácticas. En ese proceso, insistimos mucho en la importancia de conocer a los alumnos en los grupos clase en los que realizan sus prácticas, de entender la relación maestro-alumno y de crear recursos de apoyo al aprendizaje.

En resumen: esa es la particularidad de mi trabajo en la Autónoma (UAB). Enseño *Psicología del Desarrollo* para estudiantes de Magisterio. Puedo añadir que he hecho una innovación en mi asignatura con relación a como la hacía anteriormente para aproximar a toda la concepción teórica que los maestros generalmente rechazan. La rechazan porque no la comprenden. Entonces, para conseguir que comprendan, para conseguir motivarlos y, sobre todo, para que la teoría tuviera sentido para ellos, y para que pudiera aportarles algo – algo a sus emociones, a sus intereses – sentí la necesidad de concebir una nueva aproximación teórica [Los resultados de la innovación docente en la asignatura están publicados en revistas científicas (ALVAREZ *et al*, 2017; ALVAREZ; MARTÍNEZ, 2018)]. Esta reflexión pienso que es útil en relación con la segunda parte de la pregunta, acerca de mi aproximación teórica a la Psicología.

Segunda parte – mi aproximación teórica: Tengo una aproximación teórica desde la psicología histórico-cultural. Eso no quiere decir que, absolutamente, lo que está en la base de lo que explico. Hay que explicar diferentes perspectivas del desarrollo porque todas las perspectivas aportan algo, pero mi perspectiva de la enseñanza sí corresponde a la psicología histórico-cultural. Así que me interesa mucho esto, todo lo que se ha conceptualizado sobre el sentido de lo que se enseña y sobre la necesidad de que se construya el conocimiento, que se consiga una colaboración entre todos los que participan: entre mis estudiantes y yo, y también

entre ellos. Intento que reciban lo que se explica en clases desde una perspectiva personal, desde algún conocimiento previo, alguna experiencia; intento que relacionen la teoría con algo para que vayan haciendo una construcción de significados, una búsqueda de sentido en lo que van conociendo.

Tercera parte – investigaciones en el DEHISI: El *Grupo de Investigación en Desarrollo Humano Intervención Social e Intercultural* (DEHISI) es un nicho que he encontrado en la UAB donde comparto toda mi experiencia profesional, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo. Los proyectos que realizamos se orientan, prioritariamente, hacia personas vulnerables. En este grupo de investigación nuestras experiencias se complementan. Ellos empezaron trabajando con personas de la cultura gitana. La cultura gitana es una cultura bien diferenciada, poco comprendida [también en el ámbito escolar] en Cataluña y, en general, en toda España. Yo también estaba trabajando temas de cultura, específicamente sobre aculturación e interculturalidad con escolares de origen inmigrado. En Cataluña, donde vayas, seguro que lo has comprobado, hay personas de orígenes diversos, exceptuando las escuelas de la élite (escuelas privadas). Si te quedas un rato en la puerta de una escuela, cuando llegan o cuando salen, vas a ver niños de diferentes lugares, familias de diferentes lugares.

La escuela es un reflejo de la sociedad. Hubo un crecimiento muy grande del movimiento migratorio hacia España del 2000 al 2004. Fue realmente una explosión, llegaron muchas personas de fuera y después han nacido muchos niños aquí, descendientes de familias inmigradas que se establecen acá. Y, lamentablemente, observamos un clima de segregación escolar. Primero, porque las familias viven en determinados barrios, y sus hijos van a las escuelas que están allí, en las que los alumnos de origen inmigrado son la abrumadora mayoría. En esas escuelas puede haber niños de doce o quince nacionalidades diferentes, con idiomas diferentes y también prácticas culturales y familiares diferentes. Es decir, diferentes maneras de ver la educación y de aproximarse a la escuela. Por otra parte, aquí en Cataluña también hay, como conoces, una cultura que se considera minorizada ante la cultura mayoritaria de España. En esa cultura existe una lengua propia, y no es la única, pero en el sistema educativo es la lengua vehicular. Sin embargo, es probable que los niños y las niñas de origen inmigrado que llegan a Cataluña piensen que el español es una lengua suficiente, y no, aquí tenemos también el catalán y las clases son en catalán. Esto añade una dificultad porque además de lidiar con una cultura diferente hay que dominar bien su lengua. Esta circunstancia, al menos al principio, puede crear algunos problemas de ajuste escolar.

Al llegar a Cataluña empecé mis investigaciones por ahí, principalmente porque pude observar estas problemáticas desde mi experiencia personal. Como comenté antes, encontré el grupo DEHISI y empecé a trabajar con los adolescentes de origen inmigrado, porque justamente, en la secundaria, es donde se manifiestan más los problemas de motivación y ocurre el abandono escolar, que actualmente sigue siendo muy alto. Estudiamos este fenómeno en esta etapa educativa y encontramos respuestas interesantes. Sin embargo, pensé que era necesario actuar antes, en educación primaria, para que cuando se produzca el tránsito a la secundaria, a la adolescencia, esto vaya un poco mejor. Por supuesto, una persona y un único proyecto no son suficientes para resolver este problema, simplemente estoy haciendo una aportación a través de mi trabajo, comenzando por lo que puedo transmitir en mis clases a mis estudiantes, futuros maestros y maestras. Introduzco estos temas en el currículo y en las prácticas y, además lo estudio a través de la investigación para poder ofrecer propuestas mejor argumentadas, basadas en evidencias. Y ahí estamos probando alternativas educativas que nos permiten atender las cuestiones culturales, específicamente, a través del arte. Nos interesa estudiar lo que pueden aportar estas prácticas educativas a la formación de maestros, en particular al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En resumen, eso es lo que investigo en el ámbito del grupo DEHISI. Esto sería mi bloque de intereses: cultura, desarrollo, competencia intercultural del maestro y sobre todo en escuelas multiculturales.

Natassia: **Cómo ya pudiste comentar, existe, por parte de los investigadores del Grupo DEHISI un gran interés y una preocupación en tratar de cuestiones sobre la *interculturalidad*, teniendo en cuenta la propia realidad social de Cataluña, como una comunidad multicultural. Usted ¿podría hablar un poco acerca de lo que entiende por el concepto de *interculturalidad*, la importancia de poner esta cuestión como algo prioritario en la actualidad?**

Ibis: Creo que hablé un poco acerca de esto anteriormente, así que voy directamente a lo que entiendo por *interculturalidad*. En el grupo DEHISI hacemos precisamente la distinción entre *interculturalidad* y otros conceptos como *multiculturalidad*, o podríamos también hablar de *aculturación* que son procesos relacionados con las trayectorias migratorias y con una sociedad plural, como es el caso de Cataluña, de España en general, y de otros lugares del mundo. Vivimos en un mundo plural, donde existe facilidad para

la movilidad y los medios de comunicación también conectan a las personas y a los países. Entonces, definitivamente lo que me convence más es el concepto de *interculturalidad*. La perspectiva *multiculturalidad* es respetuosa con las culturas: múltiples perspectivas; maneras de ser; maneras de estar, etc. Percibo más la invitación al intercambio cuando hablamos de *interculturalidad*. En Canadá, por ejemplo, se trabaja con el concepto de *multiculturalidad* y es una sociedad plural, las personas que vienen de fuera parecen muy bien integradas allí. Sin embargo, cuando usamos el concepto de *interculturalidad* pienso que tenemos una perspectiva más sensible y también más crítica. Evitamos que las personas se queden marginadas, tratamos de descubrir lo que pueden aportar. El interés de los anfitriones, como la escuela, es por lo tanto de acogida, al menos es lo deseable: invitar al otro a colaborar, a conocer, a intercambiar. Y desde de esta perspectiva, la función de la *educación intercultural* debe ser fomentar la sensibilidad hacia la cultura, hacia la otra persona, conocerlo, comprenderlo, aprender de las culturas que traen consigo las personas inmigradas. Cuando hablamos de *multiculturalidad*, estamos hablando de una convivencia respetuosa con las diferencias. Y cuando hablamos de *interculturalidad* igual, sería también convivencia, pero procuramos que haya colaboración, que tenga lugar el enriquecimiento desde todas las partes. Un concepto de *interculturalidad crítica* que nosotros defendemos es esa mirada hacia al otro, una mirada empática, colaborativa, constructiva, que es muy enriquecedora.

Natassia: Me parece interesante y convincente esa distinción, pero también me parece que no es un proceso muy sencillo, ¿no? Y bueno, ya que arrancamos con esa discusión, siga con la pregunta: ¿Cómo usted mira el proceso de inserción social y cultural de los inmigrantes en Barcelona y la relación con la apropiación/aprendizaje de las dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano/español?

Ibis: No, nada sencillo, es complicado y hay mucha investigación aquí, desde diversas disciplinas científicas. Inicialmente el foco, estaba en el dominio de la lengua catalana; en tanto esta competencia elimina barreras académicas, teniendo en cuenta que es la lengua vehicular en la escuela. Sin embargo, actualmente no podemos decir que esta sea la variable más influyente en el fracaso escolar. Lo que más influye, como sostiene la perspectiva socio/histórico-cultural del desarrollo, es el intercambio; las oportunidades para la socialización. Por ejemplo, para los adolescentes que participaron en mi investigación sobre amistades y ajuste escolar, el hecho de tener una amistad de calidad en el instituto era más importante que obtener una buena nota. La calidad de la amistad fue la variable que mejor explicó el ajuste escolar y psicológico de los adolescentes de origen inmigrado que participaron en ese estudio (ÁLVAREZ; SCHNEIDER; CARRASCO, 2016). Y más influyente aún fueron las amistades interculturales, amistades entre adolescentes autóctonos e inmigrados. Lamentablemente, encontramos pocas amistades de este tipo, la mayoría de los adolescentes inmigrados establece amistad con otros que están en su misma situación. Los amigos son bienvenidos, siempre son importantes, pero si cuando llegas a un nuevo contexto estableces amistad con personas locales es esencial, porque todas las provisiones de la amistad se potencian mucho más: la ayuda, el acompañamiento, el espacio para la intimidad. Las amistades interétnicas son un escenario ideal para promover la interculturalidad.

Lo que ocurre es que los maestros de primaria y de secundaria no están muy preocupados por esto. Cuando alguien llega nuevo a la escuela, la prioridad sigue siendo la lengua y, en mi opinión, los contenidos están muy focalizados en la cultura local: en literatura, en historia, en geografía, etc. Con la buenísima intención de que se conozca lo de aquí para viabilizar la integración a la sociedad de acogida. Pero, pienso que como profesor(a) debes interesarte por lo que traen los alumnos. Primero, porque de este modo, la escuela, que es la que irradia la educación, podría facilitar que la interculturalidad se convirtiera en una realidad. Si la escuela no promueve el intercambio, difícilmente pueda ocurrir fuera, en la calle, en los barrios. Por ejemplo, si tiene tantas lenguas en el aula ¿porqué limitar su uso? No estoy diciendo que se deban hablar todas las lenguas y dialectos de todo el mundo, pero este dominio puede aparecer de alguna manera en el currículo. No quiero decir que se privilegie, sugiero que se tenga en cuenta, porque por ahí hay hilos para conseguir motivación para participar en las actividades de aprendizaje que propone la escuela, aportando conocimientos y experiencias personales que pueden ser de interés para todos. Ese intercambio enriquece mucho el contenido curricular y, consecuentemente a la sociedad. Si miramos más adelante, al futuro de nuestros adolescentes, podemos imaginar que trabajarán en empresas multinacionales. La sociedad es global. Así que, si tenemos la diversidad cultural en la escuela, ¿por qué no ensayar con esto en lugar de limitarla?

Natassia: Quizá entonces adentramos aquí a la cuestión de la formación académica de los/as maestros/as. Así que, usted como profesora del grado de Educación, podría hablarme un poco sobre la formación de los profesores de la UAB para la interculturalidad? ¿Existe una formación que prepare a los futuros profesores para trabajar, recibir niños y niñas de realidades distintas?

Ibis: No, no hay una preparación específica e intencionada para eso. Es un tema en algunas asignaturas, pero se queda en un análisis teórico, en una discusión en el plano hipotético. Hasta ahora no existe una formación competencial para afrontar esta situación. Nos estamos encontrando que cuando los estudiantes (futuros docentes) van a hacer sus prácticas en escuelas en que esto es una realidad incuestionable, tienen dificultades, están desconcertados, no están preparados para educar en la diversidad cultural, especialmente en los centros educativos con elevada presencia de alumnado de origen inmigrado, que no son pocos. Sencillamente piensan que la interculturalidad es problemática (ÁLVAREZ; MONTOTO, 2017). Es necesario cambiar esta actitud. Un contexto intercultural puede ser problemático, pero no es malo. Es una oportunidad para enriquecerse como persona y, como he dicho antes, enriquece a la educación, ante todo porque exige innovación y esfuerzo colectivo. Entonces, la idea de interculturalidad que puede tener cualquier estudiante que se gradúa de magisterio ahora, y que no ha pasado por esta experiencia de prácticas en escuelas multiculturales, es que los estudiantes inmigrados necesitan una atención especial, fundamentalmente, respecto al dominio de la lengua. Además, en general, existe el prejuicio de que todas las personas que vienen de fuera tienen deficiencias académicas. En realidad lo que existe es un desconocimiento por parte de muchos maestros que no se preocupan por saber de dónde son los alumnos, qué trayectos han hecho ellos y sus familias antes de llegar aquí.

Y algo curioso es que los docentes piensan que muchos alumnos son de otro país porque tienen muy visible su cultura de origen, ya sea por su aspecto o por la composición de su núcleo familiar, o por lo que sea; ellos piensan que son niños y niñas latinos, africanos, chinos etc. Y la realidad es que son catalanes, han nacido aquí y se sienten tan nacionales como todos. Sin embargo, por sus rasgos externos y tomando como referentes a las familias, los profesores piensan que estos los niños también son inmigrados y los tratan con este prejuicio. Así, consideran de antemano que necesitan ayuda, incluso sin haber constatado que tienen dificultad. Muchos de nuestros estudiantes de prácticas se han sorprendido del potencial que descubren los alumnos inmigrados cuando se resuelven la cuestión de la lengua. Respecto a otras competencias, estos alumnos se comportan igual o mejor, porque están muy motivados por salir adelante. Entonces, es lamentable la idea de que el inmigrado que llega aquí no conoce nada y que su educación es deficiente. No, no es así.

Natassia: Ellos parecen ver las diferencias culturales como algo deficitario cuando deberían ser tomadas como enriquecedoras en la educación. De mi parte, yo valoro la enseñanza de las lenguas oficiales para que de alguna manera los alumnos socialicen con los catalanes y españoles, y para quitar las barreras. Pero, por otro lado, reflexionando acerca de su explicación más profunda sobre esta situación, ¿qué sería lo más importante que deben tener en cuenta las escuelas, y por tanto los maestros, para que tenga lugar esa real acogida a las personas de distintas culturas?

Ibis: Interesarse por conocer su cultura. Si se generaliza y se atienden a todos como inmigrantes, sin preocuparse por sus particularidades, de entrada, provocamos que la persona se sienta ajena al contexto que “lo recibe” porque no ha tenido la oportunidad de partir de sus antecedentes (conocimientos previos, experiencias vitales). Y en la adolescencia esto puede ser más crítico. Estoy totalmente de acuerdo en que es importante, para donde vayas, el dominio de la lengua. No solo para facilitar la escolarización, sino para participar en la vida social más allá de la escuela. En el momento que eliminas la barrera de la lengua empiezas a acceder a muchas más cosas. También se accede aquí con el español, pero con el catalán tendrás más oportunidades; entiendes más cosas. Entonces, resumiendo y volviendo a tu pregunta anterior, creo que los docentes aun no tienen suficiente preparación para lidiar con la interculturalidad. Existen prejuicios y la mayoría considera que los alumnos de origen inmigrado presentan dificultades y carencias. No estamos visualizando lo que estas personas pueden aportar.

Natassia: Y como que no hay ninguna asignatura que tenga en cuenta esas cuestiones de gran importancia en ese contexto, los futuros maestros se quedan sin saber cómo actuar cuando se encuentran con esas particularidades...

Ibis: No, no existe. Se estudia el tema de las diferencias culturales, pero es necesario abogar por la interculturalidad. Estamos avanzando poco a poco, enseñando desde la experiencia que es lo más convincente.

Natassia: ¿Cuáles son las mayores dificultades y éxitos en el proceso de enseñanza de la formación docente?

Ibis: En la formación docente, el éxito podemos situarlo en que hemos conseguido que algunos estudiantes se hayan interesado por realizar las prácticas de final de carrera en centros educativos con elevada presencia de alumnado de origen inmigrado. En estas prácticas que duran todo un curso escolar, los estudiantes en prácticas junto con los maestros de las escuelas, diseñan e implementan proyectos innovadores para mejorar la educación de estos niños. Estamos documentando todo eso para divulgarlo. Recientemente hemos publicado un artículo (ALVAREZ; VELASCO; HUMANES, 2021) en el que demostramos que si prestamos atención a la cultura patrimonial de los escolares de origen inmigrado se facilita el aprendizaje de competencias básicas, que es el objetivo prioritario de la escuela. En estos proyectos hemos comprobado que los alumnos aprenden matemática, ciencias sociales, historia, lengua, cualquier material, poniendo en el centro la atención a sus referentes culturales. En el aula, y en toda la escuela, la interculturalidad entra por ahí. Observamos que cuando se realizan estos proyectos mejoran el clima del aula, las relaciones entre los niños y las relaciones con las familias. Los maestros nos refieren que crecen como personas y que enriquecen sus maneras de enseñar porque están aplicando metodologías que conllevan aprender el conocimiento en su contexto, a través de proyectos que le dan sentido a lo que se aprende y que promueven la creatividad. Entonces, al final, aunque requiere un gran esfuerzo, todos quedan contentos. Hay que publicar acerca de eso, hay que involucrar a más escuelas en este proceso. Hay logros, sí que hay... Las dificultades también son muchas, porque estos contextos son complicados y no sólo por la presencia de alumnado de origen inmigrado, también y, sobre todo, por las precarias condiciones socioeconómicas de la mayoría de las familias que lleva sus hijos a estas escuelas. Tenemos que acabar con la segregación escolar y mejorar también la formación de los docentes para trabajar en estos contextos.

Natassia: Profesora, ya hablaste algo sobre esto en la pregunta anterior, pero ¿puedes comentar un poco más acerca de la realidad de las escuelas primarias de Barcelona, considerando los alumnados oriundos de otras culturas, otros países, otros continentes? ¿Cuántas escuelas han trabajado con vosotros desde la UAB? ¿Todas las escuelas tienen estudiantes oriundos de distintos países?

Ibis: No, no, no, hay segregación escolar, esto es realmente un gran problema en Cataluña. Existen escuelas donde se concentran la mayoría de los estudiantes de origen inmigrado, hijos e hijas de clase obrera socialmente desfavorecidas. Estas escuelas están ubicadas, generalmente, en zonas periféricas de las ciudades y esto agudiza la marginalidad y la exclusión social. También tenemos escuelas multiculturales en la zona alta de Barcelona. Estas son escuelas a dónde van los hijos de los empresarios, de los futbolistas, los hijos de las familias con mucho dinero. Y en esas escuelas posiblemente encontramos más nacionalidades que en las escuelas públicas en las estamos trabajando nosotros, desde la UAB. Ellos están en su burbuja, allí no hay problemas. Estamos hablando de otra cosa. En esas escuelas de la zona alta los estudiantes están aprendiendo en inglés, quizá para estudiar después en los Estados Unidos o en otros países. Los profesores son de India, de Inglaterra, de todas partes. Esa es otra realidad. Existen pocas escuelas así y la mayoría son privadas que no reciben ninguna ayuda del estado. También tenemos lo que se conoce como escuelas concertadas, que también son elitistas, la mayoría de origen católico, como las escuelas fundadas por los Jesuitas o las Salesianas. Están escuelas, además de sus fondos propios, reciben ayuda del estado, como cualquier escuela pública. De este modo tienen más recursos. Pero igual que en las escuelas privadas, las familias que llevan sus hijos aquí tienen que pagar un poco más. Y un poco más es bastante, pues puede ser desde doscientos o trescientos euros al mes. En la escuela pública no pagas nada por la educación. Sin embargo, muchas familias autóctonas no quieren llevar sus hijos a escuelas donde asisten, en mayoría, los hijos de familias de origen inmigrado, de familias de clases obreras trabajadoras. Está claro que la segregación empieza en la escuela. Las familias llevan sus hijos a donde quieren, incluso si, para esto, cada día tienen que pasar cuarenta minutos en metro para llegar a una escuela que no está en su barrio y evitar así que sus hijos se relacionen con los niños de fuera. Yo conozco personalmente muchos casos.

Desde la UAB estamos trabajando en las escuelas públicas que lo están haciendo muy bien. Los maestros que están ahí han apostado por la educación intercultural y van descubriendo que no es un problema, que al contrario es una oportunidad. Además, constatan que las familias y los niños de origen inmigrado tienen unas expectativas altísimas respecto a la educación, y es lo mejor

que pueden tener. Si las familias tienen altas expectativas van a estar preocupadas porque todo vaya mejor. No solo desean que sus hijos pasen de grado, desean que sean los mejores; que triunfen en sus vidas. Desde la UAB apoyamos a estas escuelas porque queremos legitimar su trabajo y porque consideramos que son centros de excelencia para la formación inicial docente. Deseamos que más estudiantes, futuros maestros, vayan allí a hacer sus prácticas, porque estamos seguros de que van a aprender muchísimo. Felizmente, están llegando algunos estudiantes a la carrera de magisterio que son de origen inmigrado, por ejemplo, de Marruecos, que es un grupo grande dentro de la población de inmigrados en Cataluña y en España, en general. Y van a llegar muchos más si ayudamos a que todas estas personas tengan más y mejores oportunidades para su educación básica.

Natassia: Como un puente a la cuestión anterior, me gustaría que usted contase un poco sobre su trabajo con el arte, la psicología y la educación en el proceso de enseñanza hacia la interculturalidad y para la intervención social. ¿Pensando en el arte, puedes aportarnos alguna experiencia con la literatura en su abordaje de trabajo?

Ibis: Existen miles de experiencias. Estoy muy convencida de que el arte es un escenario para aprender. En primer lugar, porque lo que importa no es el objeto artístico, digamos, ni la modalidad artística. El arte es una manera de aproximarse al mundo a través de la vivencia, desde lo afectivo, lo motivacional, del pensamiento divergente... La sensibilidad va por delante de la creación del conocimiento. El arte nos presenta lo imaginado, lo deseado, lo que tú ves antes de que yo (el maestro) te diga que esto es tal cosa. Sería muy rico para la humanidad que aprendiéramos así, descubriendo el conocimiento desde nuestra percepción, desde la vivencia, con todo el cuerpo; a través de cualquier canal sensorial que se activan en las diferentes manifestaciones artísticas: visuales, musicales, el baile, la escultura, el cine... y por supuesto, también la literatura. El arte contiene todo: historia, literatura, geografía, lo que quieras. Lo emocionante es descubrir el conocimiento que está ahí, que, al pasar por la vivencia, deja de ser un objeto depositado y anquilosado en el tiempo, sino que se recrea y se actualiza, porque adquiere sentido. Por eso pienso que, tanto para los aprendizajes competenciales como para la socialización, conocer diferentes manifestaciones artísticas, aprender a través de diferentes manifestaciones artísticas, es un universo que desarrolla múltiples capacidades como la percepción, el pensamiento, la imaginación, el lenguaje. Y tiene mucho valor también para la socialización y para la educación cívica. No hace falta enseñar todo, simplemente abrir la puerta y generar esa sensibilidad: "¿Qué está pasando ahí?", "¿Qué hay en esa obra?", "¿Qué ves?". Esta entrada me parece ideal para construir conocimiento; es una manera de aproximarse al mundo y a la sociedad plural.

Natassia: ¿Sería entonces el arte como punto inicial y final?

Ibis: Exactamente, porque eso es un espacio de creación de principio a fin. Y es duro, implica muchísimo esfuerzo incluso a nivel cognitivo. No cabe pensar que aprender a través del arte es simplemente más divertido.

Natassia: porque la sensibilidad también si aprende...

Ibis: La sensibilidad es una actitud. Es necesario realizar un esfuerzo para ver algo en una obra artística y para concretar una idea imaginada. Primero, has de esforzarte por expresar lo que ves, lo que escuchas, lo que sientes y, después, viene el esfuerzo de convertir estas vivencias en conocimiento.

Natassia: ¿Y cuál sería el puente con la Psicología?

Ibis: Las emociones, las vivencias, las experiencias. Atribuir significado a lo vivido. Eso es. La construcción de significado en base a la experiencia, atribuir significado a lo vivido. "¿Qué pasó?", "¿Qué vimos?". Eso es un preconceito [no en portugués]. *Pre* algo. Y todo lo que ha hecho la humanidad se puede encontrar en el arte. Y, desde la psicología de la persona que aprende, es fundamental lo emocional, lo vivenciado, la experiencia; pero también interviene el pensamiento y el lenguaje. La expresión del pensamiento tiene lugar mediante diferentes modalidades de lenguaje: verbal y/o no verbal.

Natassia: creo que muchos teóricos y/o profesores se olvidan del plano emocional, suelen quedarse más próximos de la discusión del desarrollo cognitivo cuando las dos cosas deberían caminar juntas...

Ibis: Sí, totalmente de acuerdo. Los procesos cognitivos básicos, como la atención y la memoria, mejoran inmediatamente cuando presentas una propuesta de aprendizaje a través del arte. Ante todo, debes focalizar la atención. Y lo que se aprende desde la emoción perdura mucho más en la memoria. Cuando observamos clases en las que los docentes utilizan la metodología de aprender a través del arte, escuchamos mucho menos los llamados de atención que son muy frecuentes en las aulas: “¡chicos, atiendan!”, “recuerden que”... Todo esto fluye voluntariamente, porque es necesario atención para realizar con éxito el trabajo creativo.

Para ti que has estudiado literatura y lenguas, puedes ser muy interesante una experiencia de aprendizaje que descubrí con Doris Sommer, que se conoce como *Pre-Textos*. Doris es una profesora de lenguas y literatura romances en la Universidad de Harvard. Ella ha desarrollado muchos talleres para maestros y en uno en el que tuve la suerte de participar dijo esto de pronto: vamos a buscar en un texto de Foucault una figura retórica. Sinceramente, en ese momento yo no recordaba lo que eran las figuras retóricas y ella no lo explicó previamente. A nadie se le ocurrió preguntar que eran las figuras retóricas, pero todo mundo buscó las figuras retóricas y las encontramos en el texto, con la intención de dramatizarlas. Lo que hicimos fue muy divertido, dramatizamos figuras retóricas que otros compañeros tendrían que averiguar a qué parte del texto correspondía lo que estábamos dramatizando. Y aprendí acerca de figuras retóricas de una manera divertida. No te vas a olvidar de esto y nadie explicó nada. Quitamos esa parte expositiva e instructiva de la enseñanza que es tan pesada para todos.

Puedes hacer lo mismo para enseñar otras estructuras gramaticales básicas como el *sujeto* y *predicado*. Si ponemos el interés en comprender el texto encontrar el sujeto y el predicado puede ayudar a esto, en lugar de explicar de manera descontextualizada la función de estas estructuras gramaticales. Igual podría ser para explicar contenido de álgebra, de matemática, de lo que quieras. En el arte, en sus diversas manifestaciones, podemos encontrar estos contenidos integrados. Se trata, pues, de despertar curiosidad y de generar sensibilidad, interés. Por este camino se consigue más fácil la alfabetización básica como puede ser la lectura, la escritura, la aritmética, la geografía, etc. Te das cuenta de todo lo que te aporta el arte como vehículo para la construcción de conocimiento tácito, que, posterior a este trabajo experiencial y experimental, es más fácil de teorizar, de abstraer y de generalizar.

Y volviendo al papel de la literatura en el abordaje de la interculturalidad, algo que me gustaría remarcar es la importancia de la narración. Por ejemplo, en la construcción de la identidad, narrar las trayectorias de vida y lo imaginado, ayuda a construir ese mundo híbrido, a medio camino de todo, en el que habitamos las personas inmigradas. Es fundamental narrar eso, no tengo que explicarte a ti que eres especialista en este asunto. La narración contiene la experiencia y la emoción. Narrar nuestras historias nos aporta seguridad y permite compartir y expandir el conocimiento y la cultura.

Preguntabas si tenía alguna anécdota referida al uso la literatura... Pues sí, tengo algunas anécdotas inolvidables de experiencias que realizamos con maestras de escuelas multiculturales, cuando inicié mi trabajo en esta línea. Cuando sobrevino el fenómeno de la inmigración masiva y, junto con esto, la conformación de escuelas guetos, desde la universidad comenzamos a asesorar a maestros que estaban angustiados y muy estresados porque se sentían incapaces de gestionar el clima de aula con tal cantidad de niños y niñas con antecedentes migratorios. Pensamos que acudir a las familias podría ser útil. La idea fue la siguiente: vamos a trabajar con los cuentos infantiles, cuentos clásicos infantiles, vamos a invitar a familias a que aporten cuentos de sus países de origen, aquellos que pasan de una generación a otra. Alguien de la familia presentará el cuento a los niños del aula, previamente la maestra trabajará junto con la familia en la preparación, para intentar que el cuento (el texto y su narración) puedan posteriormente trasladarse al currículo para trabajar otros objetivos, a más largo plazo. Y hubo muchos voluntarios, fue una experiencia hermosa y hay muchas anécdotas. Te contaré dos que son muy curiosas.

1ª anécdota: En una clase de primero, teníamos un niño polaco que presentaba mutismo selectivo. Es decir, no hablaba nada, pero no presentaba problema de vocalización, ni sordera, nada físico. La causa era la ansiedad que le provocaba algunos contextos y en estas circunstancias se inhibía, se quedaba sin palabras.

Aquel niño y su maestra estaban sufriendo con esta dificultad, sin saber cómo superarla. Y resulta que su hermano, también polaco, por supuesto, dijo que él iba traer el cuento al aula con la condición de contarlo en su idioma. La maestra advirtió: "¿Cómo? Si explicas el cuento en polaco los niños no lo comprenderán. "Sí, sí, van a entender", respondió todo convencido. Era un adolescente, "[...] voy a escribir algunas palabras en la pizarra, traeré títeres [...] Vamos a conseguir que lo entiendan." Bueno, fue así como se empeñó en hacer el cuento en polaco y se presentó el día acordado a explicar el cuento a los niños de la clase de su hermanito. Y claro, cuando empezó el cuento los niños estaban excitados porque veían los títeres, pero no entendían nada. Y se pusieron muy nerviosos y empezaron a interrumpir: "No, no, habla mucho pero no se entiende. No se entiende nada". Y ahí fue donde tuvimos el regalo. De repente, el niño con mutismo (el hermanito del que presentaba el cuento) dijo: "Lo explico yo", en catalán. Eso hizo, sorprendentemente, en aquella situación para que su hermano no quedara mal frente a sus compañeros de clase. Obviamente, él se sabía el cuento que tenía que explicar porque era un cuento familiar. Y nadie se dio cuenta, ni la maestra, de lo que estaba pasando, todo el mundo estaba centrado en escuchar el cuento. Cuando acabó aquello la maestra se quedó perpleja, "¿Qué ha pasado?". Y yo le dije: "No digas nada. Continua." Y se acabó, el problema se resolvió por ese vínculo emocional que activó el cuento y su relato. Ahí está el gancho, quizá ambos estaban convencidos que los demás no debían perderse un cuento de su cultura que ha trascendido tanto. Y por algo será. Esta experiencia fue tremendamente importante porque, entre otras cosas, salvamos ahí una situación complicada.

2ª anécdota: La otra fue con una madre de Marruecos que nos dijo que el cuento que iba hacer era la *Caperucita roja* [traducción al portugués: Chapeuzinho vermelho], no sé en Brasil como se llama, es un cuento que se conoce en todo el mundo que todos los niños conocen. Eso le comentamos a esta mamá. Queremos un cuento de tu país. Pero ella dijo: "Es un cuento con muchas versiones, y yo quiero explicar este cuento". Bueno, como habíamos acordado que respetaríamos sus propuestas, aceptamos esta idea y así fue. Presentó a los niños el clásico cuento de la *Caperucita roja*. Pero pronto descubrimos que su interés en el cuento venía por otra parte. Ella había previsto que todas las niñas, mientras escuchaban el cuento, se colocaran un pañuelo que cubriera su cabello, igual que caperucita que era una niña muy valiente y usaba un pañuelo de color rojo porque le daba fuerzas. El asunto tenía que ver con el velo que llevan las mujeres de las culturas musulmanas (el hiyab) – ella dio otra mirada al velo. Nadie pudo decir nada porque [el velo] era algo bello y necesario. Y las niñas se pusieron sus velos y a partir de ese momento, probablemente todos empezaron a ver este atuendo de otra manera, cuyo uso dentro de la escuela estaba entonces prohibido. Las niñas (pre-adolescentes) que por norma de su cultura debían usar el velo, cuando llegaban a la escuela tenían que quitárselo en el baño, sin entender nada. Preguntamos a las maestras porque pensaban que se debía aceptar esta prohibición y dijeron que era lo mismo que permitir que los alumnos tuviesen un gorro en el aula. Y claro que no, no es lo mismo. Ellas tampoco estaban entendiendo nada. Eso fue más o menos en 2007. No hace tanto tiempo. Afortunadamente hubo presiones judiciales y movimiento social que ha parado esta represión. Recuerdo que una vez una niña llevaba el pañuelo y la maestra, delante de todos, pregunta: "Y tú, ¿por qué traes hoy el pañuelo?" (la maestra no sabía a partir de cuándo se empezaba a ponerlo el pañuelo en la cultura musulmana). La niña respondió "porque tengo frío". Y hacía un calor que te mueres, pero esa fue una salida fácil para no enfrentar a su maestra. Lo mismo hizo la madre que nos contó el cuento de Caperucita roja. Ella encontró una manera de sensibilizarnos a través de la literatura. No es el contenido del cuento el objeto crítico, sino todo el mensaje que podemos dar a través de esto.

Natassia: Ibis has comentado acerca de la metodología de Pre-textos de Doris Sommer. ¿Puedes contarme un poco sobre su experiencia con esa metodología en las clases en la UAB? ¿Qué metodología es esta y cómo se relaciona con el arte y con el desarrollo humano?

Ibis: Como te comenté antes, encontré esa metodología en un taller con la profesora Doris Sommer y pensé que podíamos llevarlo al currículo, expandirla. Después del taller de cuatro horas recibí toda la formación, un curso muy completo, para tener la experiencia en primera persona. Ahí vi que, esencialmente, lo que busca la metodología que ha creado Doris es que el conocimiento que está monopolizado en clases sociales, como la literatura clásica, la historia universal, etc., llegue a todos y no quede únicamente accesible a determinados grupos sociales. Doris insiste además que no hay que simplificar nada. Ella considera que la literatura clásica debe llegar a todos y hay que buscar una manera divertida para aprenderla, porque, añade, una persona no cambia de estatus social tan fácilmente si no tiene esa cultura ya que esa cultura también está asociada con la condición de clase. Entonces, eso es la primera condición: no simplificar, no se trata de simplificar el currículo. Están los clásicos de literatura ahí hace

mucho tiempo, como están los clásicos de la filosofía. Y todo esto tiene mucho valor histórico y social, como el texto de Foucault que nos propuso trabajar en el taller donde conocí esta experiencia. Esta literatura contiene un conocimiento que se puede actualizar en cualquier momento y en cualquier lugar.

La manera de acercarse a ella, para Doris, es a través del arte, de diferentes manifestaciones, no importa cual. Puede ser a través de la pintura, de la poesía, de la música, por ejemplo, musicalizar un poema. Y la música puede ser contemporánea para una obra del siglo XIX. Porque el arte contiene significado que se debe descubrir y reinterpretar, si no, no tiene ningún sentido. Y por todo esto, a mí me pareció una idea genial. Esa es una manera de alfabetización, no en el sentido de la lectura y escritura sencillamente aprender a leer y escribir, sino la lectura y la escritura como herramientas básicas conectadas con la educación cívica, para conseguir mayor participación ciudadana de todas las personas en la transformación de la sociedad. Esa es la idea de Doris Sommer, de la Agencia cultural (página web: <https://www.culturalagents.org/>), institución que ella fundó desde la cual está diseminando por el mundo esta otra manera de aprender y de participar en la política social. Cada persona que recibe esta formación se compromete a formar a otras. Doris les llama "los tejedores". Asimismo, los lugares donde se realizan esos talleres van incorporando nuevas maneras de aprender, basadas en las prácticas de la cultura tradicional, como la lectura de tabaquería (procedente de Cuba) o la literatura de cordel, en Brasil. Aprender a través de las tradiciones junto con el arte es emocionante. Personalmente, se me ocurrió probarlo en la asignatura que enseñé en la universidad con la intención de facilitar la comprensión de conceptos que son difíciles de entender. Pensé que, si entramos en el contenido académico de otra manera, por ejemplo, a través del dibujo, de fotogramas, etc., podemos facilitar la elaboración de sentido y de significados. Estamos ensayando y así ha sido, por eso me gusta la metodología.

Y, además, porque evita que alguien piense que sabe más que otro, incluso ni el docente. En las actividades de aprendizaje basadas en la metodología Pre-textos no hay alguien que sepa más que el otro porque es una manera de aprender desde la democracia. Tú puedes hablar una vez e invitas a "tus vecinos" (compañeros de la clase) a que participen. Es un trabajo colaborativo para construir conocimiento entre todos. También propone irse por las ramas, como una vía para ampliar el conocimiento. Es parte de la metodología concebir la oportunidad de consultar otras fuentes de conocimiento, irse por las ramas, salirse del tema y regresar al grupo con nuevas ideas extraídas de otros textos, incluida la prensa. Y así tiene lugar la construcción de conocimientos y el aprendizaje desde diferentes formatos y mediante diferentes maneras para expresar el pensamiento, rigurosamente. De este modo los estudiantes ponen el conocimiento en contexto. Es una manera de conseguir que el conocimiento tenga sentido. Así, el docente no es el único que instruye, todos pueden aportar conocimientos. Doris también insiste en eso. Cualquier persona puede decir algo que tú no has pensado. Y esto fomenta la admiración y la participación. Celebrar el conocimiento y pasárselo bien.

Natassia: ¿Hay alguna investigación que apunten la efectividad de esa práctica metodológica?

Ibis: No, aun no. Por ahora está siendo un proyecto más bien práctico para tratar que la literatura llegue a todos. El esfuerzo está en difundir y extender esta manera de aprender a través del arte, principalmente en la educación no formal.

Natassia: Al hablar sobre arte y desarrollo humano nos acordamos del psicólogo ruso Lev Vygotski, autor de *Psicología del Arte*, teórico con el que usted tiene gran familiaridad. Considerando esto, ¿cómo crees que la base vygotskiana puede ayudar en el proceso de reflexión sobre arte, educación y desarrollo humano? Si eso es posible, me gustaría que usted hablase también un poco sobre cómo se comprenden actualmente las ideas de Vygotski y sus principales contribuciones a la educación y a la psicología.

Ibis: Efectivamente, las ideas de Vygotski están en la raíz de todo lo que hemos hablado aquí. Por destacar alguna, diría que es básico su idea de cultura entendida como significados compartidos. Esta idea conecta con la concepción del arte. En su libro *Psicología del Arte* aparecen sus postulados sobre la relevancia de las emociones y de las experiencias en el desarrollo humano. Todas las ideas vygotskianas sobre el desarrollo humano de algún modo remiten a la cultura, donde encontramos las *herramientas*, los *signos*, la *simbolización*, así como el *papel de las emociones y de la socialización*. Específicamente con respecto al arte, una contribución de Vygotski fue revelarnos que el arte, a través la simbolización y de la emoción, ofrece la posibilidad de comunicarnos en otro lenguaje. En este libro sus reflexiones van por ahí. Estas ideas se han trasladado al ámbito de la enseñanza y de la educación, y perduran.

Natassia: Incluso el propio Vygotski empezó sus estudios con el interés en la psicología del arte y antes de fallecer volvió al interés en esa discusión.

Ibis: Exacto, son ideas muy vigentes porque el arte contiene formas especiales de alfabetización. La creatividad surge del pensamiento divergente, de la imaginación y de las vivencias. Esta teoría ha llamado la atención muchos psicólogos que han desarrollado las ideas de Vygotski en diversos ámbitos educativos y sociales, siempre que se conecte con la cultura y con la vida de las personas.

Natassia: ¿Podrías socializar algunos neovygotiskianos de España o de Cuba que valdría conocer sus trabajos?

Ibis: Pienso en primer lugar en Fernando González Rey psicólogo cubano recién fallecido y que vivió sus últimos años en Brasil. González Rey nos dejó mucha literatura relacionada con ideas vygotiskianas que él desarrolló alrededor del concepto de subjetividad y de sujeto psicológico. Estas ideas son muy conocidas en Cuba, y pienso que también en Latinoamérica. Aquí, en España, puedo mencionar a la profesora Pilar Lacasa que ha promovido muchísimo las ideas de Vygotski sobre cultura y desarrollo humano. Tú conoces también a Pablo del Río y a Amelia Álvarez, que han trabajado también con las ideas de Vygotski sobre el papel del arte. Hay muchos más, por mencionar algunos acá en Cataluña, destaco al profesor Moisès Esteban-Guitart (Universitat Girona) y José Luis Lalueza, de la UAB que junto con algunos psicólogos estadounidenses han introducido ideas vygotiskianas en la investigación educativa en nuestro contexto.

Natassia: Muchas gracias, Ibis, por compartir los nombres de esos estudiosos de Lev Vygotski. Por fin, y trayendo otras cuestiones actuales a nuestra conversación, ¿cómo ha sido el trabajo con la enseñanza en Barcelona – en el ámbito escolar y académico – en la pandemia? ¿Cuáles fueron/son los desafíos en esta realidad? ¿Hubo sorpresas y aprendizajes en esta situación? ¿Debemos desarrollar el proceso de enseñanza por los medios remotos? ¿Cómo sigue la formación en 2021?

Ibis: Esto fue sobrevenido. Como fue sobrevenido, no estábamos preparados y al inicio tuvimos resistencia y, mientras se pudo, mantuvimos la presencialidad con muchas restricciones, con distancia y con todas las medidas preventivas que se establecieron como normativa. Hay que reconocer que no fue una buena experiencia. Para mí, esta manera de trabajar planteó muchas limitaciones porque estar en el espacio presencial no era suficiente para interrelacionarse. No podíamos trabajar juntos. Rápidamente las circunstancias nos obligaron a hacer toda la docencia en línea. Fue mejor, pero costó aceptar este nuevo contexto para comunicarse porque no teníamos preparación para usar la tecnología para este propósito. Es cierto que tenemos plataformas que lo facilitan, pero ni los profesores ni los alumnos estábamos preparados para hacer esta mudanza. Personalmente pudiste constarlo en tu estancia con nosotros en este tiempo. Por ejemplo, fue bien difícil comunicar si los alumnos no encendían las cámaras o no hablaban durante la clase en Zoom. Sí no tienes reacciones, a través de las caras, de las miradas... no puedes hacer seguimiento, no hay *feedback* sobre lo que está pasando con tu discurso y cuesta mucho gestionar el proceso comunicativo que ocurre durante la enseñanza. Probamos proponer actividades para grupos más pequeños en las plataformas que lo permitían y ahí descubrimos que había más disposición a “dar la cara”. Y esta alternativa fue buena porque limitó las clases magistrales que en formato presencial podrían durar hasta una hora y media. Tuvimos que innovar por fuerza. Por ejemplo, comencé a preparar pequeñas presentaciones de veinte minutos o media hora, máximo, que se debían visualizar antes de las clases. Así, durante el tiempo de clases en línea trabajamos en pequeños grupos, supervisando o desarrollando tareas previas que permitieron mayor intercambio y más participación. De modo que lo fue una dificultad inicial, debido a la pandemia, se convirtió en una ganancia. Por lo menos esa fue mi experiencia. Una dificultad que creo que todavía no hemos superado tiene que ver con la evaluación. En mi caso no tanto, porque se pueden consultar materiales, pero en la mayoría de las asignaturas eso no está permitido y suponen muchísimo estrés para todos. En la enseñanza primaria afortunadamente no cerramos las escuelas. Solo al principio, por poco tiempo. Se abrieron en cuanto se pudo porque se consideró que la socialización es muy importante para los niños. Para todas las personas esta restricción ha sido lo más difícil de llevar.

Natassia: Con eso percibimos la importancia que tiene la dimensión presencial, del cuerpo. ¿Qué piensas tú sobre eso?

Ibis: Sí, por supuesto, socializar es condición humana. Una ventaja de la comunicación y de la enseñanza en línea es que todo puede quedar registrado y puedes reproducirlo o reutilizarlo, si lo deseas o si lo necesitas. Pero la parte afectiva, el intercambio humano se ve muy limitado con la pantalla y con las herramientas que tenemos a nuestra disposición. Con todos los avances que ha traído el teletrabajo y la educación a distancia en la era pandémica es posible que cambiemos nuestra manera de comunicarnos. Esto también es una nueva cultura que nos acabará influenciando. No sabemos aún como va a seguir.

Natassia: No, no sabemos. Ibis, muchas gracias por concederme esa entrevista, muchas gracias por sus aportaciones y por la paciencia en contestar todas las preguntas. Ojalá nos encontremos nuevamente en otro momento, en un contexto no pandémico.

REFERENCIAS

ALVAREZ, I. M.; WEISE, C.; VALL, B.; GONZÁLEZ, M.; MORODO, A.. How do primary education trainee teachers perceive educational psychology? *Teachers and Teaching*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 81-94, 20 set. 2017. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2017.1379388>. Acceso: 14 jul. 2021.

ALVAREZ, I. M.; MARTÍNEZ, M. L. Improving preservice teachers' scientific argumentative writing through epistemic practices: a learning progression approach. *Journal of Education For Teaching*, [S.l.], v. 45, n. 2, p. 169-185, 18 nov. 2018. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2018.1548172>. Acceso: 14 jul. 2021.

ÁLVAREZ, I. M.; SCHNEIDER, B. H.; CARRASCO, C. V. School Adjustment and Friendship Quality of First - and Second-Generation Adolescent Immigrants to Spain as a Function of Acculturation. *Journal of Adolescent Research*, [S.l.], v. 31, n. 6, p. 750-777, 27 jul. 2016. SAGE Publications. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558415592179>. Acceso: 18 jul. 2021.

ÁLVAREZ, I. M.; MONTOTO, I. G. Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, [S.l.], v. 22, n. 5, p. 510-526, 14 set. 2017. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>. Acceso: 14 jul. 2021.

ALVAREZ, I. M.; VELASCO, M. M.; HUMANES, P. R. Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*, [S.l.], p. 1-16, 17 mar. 2021. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>. Acceso: 14 jul. 2021.

CULTURAL AGENTS. Platform for academics, artists, community leaders, and active citizens in general. Boston. Disponible en: <https://www.culturalagents.org/>. Acceso en: 22 nov. 2021.



Recibido el 17/06/2021. Aceptado el 05/11/2021.