



Unab
Online

Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación.

Carmen Elboj
Ignasi Puigdellivol
Marta Soler
Rosa Valls

*Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006) .
Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación.
Barcelona, España; 5ta Ed. Editorial Graó.*

Comunidades de aprendizaje

Transformar la educación

Carmen Elboj Saso, Ignasi Puigdemívol Aguadé,
Marta Soler Gallart, Rosa Valls Carol

177





Carmen Elboj Saso es profesora del Departamento de Sociología y Psicología de la Universidad de Zaragoza y coordinadora de las comunidades de aprendizaje en Aragón. Ha realizado numerosas contribuciones sobre comunidades de aprendizaje en revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Acciones e Investigaciones Sociales* y *Revista de Educación*.

Ignasi Puigdemívol Aguadé es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona e investigador en el ámbito de la escuela inclusiva. Es autor de *Programación de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad* (Graó, 1993) y de *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad* (Graó, 1998).

Marta Soler Gallart es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona y doctora por la Universidad de Harvard con una tesis sobre lectura dialógica. Ha editado y escrito la introducción a la 2.ª edición del libro de Paulo Freire *Cultural Action For Freedom* (Harvard Education Publishing Group, 1998). También es coeditora en *Contextos de Alfabetización Inicial* (Horsori, 2003).

Rosa Valls Carol es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y coordinadora de las comunidades de aprendizaje en Cataluña. Ha participado en el libro *Popular Education: Engaging the Academy* (Zed Books, 2003) y es coautora de diversos materiales de alfabetización y didáctica de las matemáticas para personas adultas (El Roure).

Comunidades de aprendizaje

Transformar la educación

C. Elboj, I. Puigdemívol, M. Soler Gallart, R. Valls Carol



Serie Diseño y desarrollo curricular

© Carmen Elboj Saso, Ignasi Puigdemívol Agudé, Marta Soler Gallart, Rosa Valls Carol

© De esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: noviembre 2002

2.ª edición: noviembre 2004

3.ª edición: julio 2005

4.ª edición: noviembre 2005

5.ª edición: febrero 2006

ISBN 10: 84-7827-286-0

ISBN 13: 978-84-7827-286-0

D.L.: B-7.004-2006

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Prólogo, Ramón Flecha | 5

Introducción | 9

1. **Educación igualitaria en las sociedades de la información** | 13
 - Las fuentes de la sociedad de la información | 13
 - Igualdad y desigualdad en la sociedad de la información | 16
 - Igualdad y desigualdad educativa en la sociedad de la información | 19

2. **Sociedades dialógicas** | 25
 - Crisis de las autoridades tradicionales en la vida y en la educación | 26
 - La sociedad del riesgo y de la elección | 28
 - Individualización social y diversidad de opciones de vida | 29
 - Democratización de los sistemas | 33

3. **Teorías dialógicas** | 37
 - Las sociedades dialógicas generan teorías dialógicas | 37
 - Giro dialógico: de la modernidad a la modernidad dialógica | 38
 - Algunas aportaciones dialógicas de las ciencias sociales | 40
 - Capacidad de dialogar | 41
 - Capacidad transformadora de los actores | 42
 - Interacción social y creación de significado | 43
 - Feminismo dialógico | 45
 - Universalismo dialógico | 46
 - Perspectiva dialógica y aprendizaje dialógico | 47
 - Constructivismo y aprendizaje significativo | 47
 - Recuperación parcial de Vigotsky | 51
 - Diálogo y aprendizaje | 52

4. **Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito de la superstición a la ciencia** | 55
 - Los orígenes: la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí | 57
 - Otras experiencias educativas de orientación dialógica en el ámbito internacional | 62
 - *School Development Program-Programa de desarrollo escolar* | 62
 - *Accelerated Schools-Escuelas aceleradas* | 66
 - *Success for All-Éxito escolar para todos y todas* | 69

5. **Comunidades de aprendizaje: una escuela en la sociedad de la información para todas las personas** | 73
 - Concepto y principios básicos de las comunidades de aprendizaje | 74
 - Orientaciones pedagógicas | 76

- Participación | 77
- Centralidad del aprendizaje | 77
- Expectativas positivas | 78
- El progreso permanente | 78
- Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje | 78
 - Fase de sensibilización | 80
 - Fase de toma de decisión | 82
 - Fase del sueño | 83
 - Fase de selección de prioridades | 85
 - Fase de planificación: activación del plan de transformación | 87
 - Consolidación del proceso | 88
 - Fase de investigación | 88
 - Fase de formación | 89
 - Fase de evaluación | 90

6. El aprendizaje dialógico | 91

El aprendizaje dialógico | 91

Interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información: los grupos interactivos | 92

Diálogo igualitario | 95

Inteligencia cultural | 98

- Inteligencia cultural y aprendizaje | 99
- Inteligencia cultural y entorno cultural | 101

Transformación | 102

Creación de sentido | 104

Solidaridad | 106

7. La dimensión instrumental y un ejemplo: la lectura dialógica | 109

Dimensión instrumental | 109

- Creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas | 111
- Selección dialogada de aquello que se desea para la mejor formación de los niños y las niñas | 111
- Reflexión, selección y crítica como parte del proceso educativo | 111

La lectura dialógica como fomento del aprendizaje instrumental | 112

- Superación del binomio tradicional educador/a-alumno/a | 113

- Aumento de las interacciones | 114

- Fomento del aprendizaje instrumental | 115

La lectura dialógica y la lectura constructivista | 116

8. La igualdad de diferencias: ser iguales para ser diferentes | 119

De la subordinación y la exclusión a la unión de todas las culturas en un mismo territorio | 120

La igualdad como homogeneización: etnocentrismo educativo | 122

Diversidad educativa sin igualdad basada en el relativismo postmoderno cultural | 124

Igualdad de las diferencias: entorno dialógico | 125

A modo de conclusión | 129

Referencias bibliográficas | 133

Prólogo

Ramón Flecha

Universitat de Barcelona

Todas las personas que queremos contribuir a superar las desigualdades educativas y sociales necesitamos leer, debatir y reflexionar este libro. Las comunidades de aprendizaje las construyen en cada barrio y pueblo el alumnado, profesorado, otras y otros profesionales, familiares, voluntariado y tejido asociativo. En el País Vasco, donde más se han desarrollado hasta ahora, hay un equipo que ha elaborado un excelente libro sobre su experiencia que está a punto de ser publicado por el propio gobierno vasco (Jaussi, en proceso). El también excelente texto que tienes ahora en las manos contiene las bases pedagógicas, psicológicas, sociológicas y didácticas que sirven para realizar transformaciones de escuelas e institutos en comunidades de aprendizaje, pero también para orientar innovaciones igualitarias en el aula o centro y para fundamentar políticas educativas globales que mejoren el aprendizaje instrumental y la convivencia.

Mientras estaba escribiendo este prólogo participé en la inauguración del curso escolar de Terrassa (Barcelona). La afluencia de profesorado fue muy amplia gracias a la ilusión de las dos escuelas que ya han iniciado la transformación en esa ciudad. Mientras hablaba me iba animando con lo que, desde el público, se iba transmitiendo. En silencio, sus rostros y sus miradas me comunicaban el entusiasmo que sentían por estar viviendo en sus propios centros todo aquello que iba explicando. Aunque cuando empezaron sus intervenciones sentí que ya no hacía falta decir nada más. Todas las personas allí presentes quisimos saber qué se estaba haciendo en esas dos escuelas que empezaban una nueva forma de educar.

La directora de una de las escuelas explicaba la visita de compañeras de otro centro del País Vasco que, como el suyo, estaban realizando la transformación. Con sus palabras nos transmitía ese compartir que genera encanto, que hace revivir antiguas ilusiones y crea nuevos sueños. El director de la otra escuela comentaba el cambio que en pocos meses había vivido con los familiares, la mayoría de etnia gitana, quienes estaban ya participando en un curso de formación de informática en el propio centro. Otro profesor quiso expresar su sorpresa al empezar a trabajar con prácticas educativas igualitarias, como los grupos interactivos, después de haber pasado por las adaptaciones curriculares de cuatro centros: «ni en mi expectativa más optimista hubiera podido imaginar que las niñas y niños de mi clase pudieran avanzar tanto, trabajar de ese modo y entusiasmarse tanto por los aprendizajes que están realizando». Ésta es la forma en que deberíamos vivir la educación en todos los centros educativos, sin rebajar expectativas, sin desencanto, sino buscando formas de asegurar que ningún niño o niña se quede atrás.

Desde mediados de los ochenta algunas personas, entre ellas las autoras de este libro, empezamos a investigar proyectos y prácticas educativas que tuvieran éxito en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. En aquel entonces había ya muchas experiencias en el mundo que estaban haciendo proyectos

como el de comunidades de aprendizaje, mientras otras prácticas y orientaciones educativas estaban generando que un número cada vez mayor de niños y niñas quedaran excluidos de la sociedad de la información y sembrando un halo de fatalismo y desencanto en el mundo de la educación. Ya en el congreso de 1994 sobre nuevas perspectivas críticas en educación empezamos a dar un giro a los discursos que niegan la posibilidad de cambio, junto a intelectuales como Paulo Freire y jóvenes educadores y educadoras de todo el estado que defendían que la transformación social no era sólo un tema de los nostálgicos del 68 sino algo por lo que luchábamos todas y todos desde cada escuela y cada barrio, así como el debate central en las ciencias sociales a nivel internacional.

Antes de proponer actuaciones educativas debemos saber dónde se van a llevar a cabo y qué efectos van a producir en los niños y niñas y sus familiares. No podemos basar las reformas educativas en experimentos que parten sólo de ideas innovadoras, sin fundamentos científicos que aseguren el aprendizaje de todos y todas y la superación del fracaso escolar. Es preciso partir de experiencias educativas que han demostrado resultados de éxito en este sentido y que por tanto aseguren una educación de calidad para todas las personas. Las propuestas y conceptualizaciones que aparecen en este libro se basan en estas prácticas exitosas y evitan, a toda costa, aquellas que parten de la superstición.

La perspectiva interdisciplinar que ofrecen las autoras y el autor de este volumen permite un análisis y una teorización más profundos del proceso de cambio educativo que suponen las comunidades de aprendizaje, aportando una visión amplia en todos sus componentes pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociales. Se demuestra, desde la teoría y la práctica, que el aprendizaje dialógico de los niños, las niñas y los y las adolescentes no depende sólo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes. Este libro nos aporta los fundamentos teóricos de una educación de calidad para todos y todas, y lo hace partiendo de las aportaciones más recientes a la comunidad científica, desde las diferentes disciplinas, y desde las experiencias educativas de éxito y transformación que se están viviendo día a día en cada comunidad de aprendizaje.

Familiares, niños, niñas, adolescentes, profesorado, voluntariado, otros profesionales y miembros de la comunidad son quienes protagonizan este proceso de transformación. Así, los ejemplos que se van presentando a lo largo del libro nos reafirman la necesidad que tiene la educación de modelos teóricos que vuelvan a generar encanto entre todos los agentes educativos, y que demuestren que la vía de la igualdad es la que posibilita que todas las personas aprendan más y se desenvuelvan de forma más solidaria en la sociedad actual.

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por un modelo educativo que pertenece a la sociedad de la información y que, además, es superador de las desigualdades educativas, sociales y económicas que en ésta se generan. La sociedad industrial ha quedado atrás y es absurdo pretender mantener formas y prácticas educativas que pertenecen a una sociedad ya caduca porque son, evidentemente, formas y prácticas educativas también caducas. Mientras otros ámbitos como la empresa o la sanidad se van transformando acorde con los cambios sociales, nos percatamos de que las aulas y los centros no han cambiado demasiado. Se necesita la

transformación de los centros educativos para lograr que todas las chicas y chicos obtengan las capacidades que requieren para no sufrir la exclusión en la sociedad de la información.

Teniendo en cuenta el momento actual que están viviendo muchos centros educativos y la realidad de las comunidades de aprendizaje en concreto, la publicación de este libro no sólo es adecuada sino necesaria. Las tres partes de que consta nos aportan una visión general del proyecto y una profunda reflexión sobre esta experiencia y la sociedad en la que se inscribe, buscando puntos de conexión con la práctica diaria que estos centros están viviendo. En estos momentos ya hay un número creciente de centros educativos que a través de comunidades de aprendizaje apuestan por la transformación, y son ellas mismas, el compromiso de su profesorado, el éxito de su alumnado, y la creación de sentido de sus familiares y de toda la comunidad educativa quienes van extendiendo su agujijón utópico y esta nueva forma de hacer educación.

Introducción

Durante el curso de 1995-96 en Portugalete (Bilbao) se estaba empezando a vivir un sueño. El afán y la constancia de profesorado y familiares del CEIP Ruperto Medina por llevar a cabo en su centro una transformación hacia una comunidad de aprendizaje, con el objetivo de lograr una educación igualitaria y de calidad, llevó a todo el claustro, las familias, los niños y niñas y todas las personas y entidades involucradas en la escuela y en el barrio a emprender una nueva forma de hacer y de entender la educación.

A comienzos del siguiente curso la Consejería de Educación del Gobierno Vasco y CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona, firmaron un convenio de colaboración por cuatro cursos escolares para aplicar en cuatro centros públicos del País Vasco un proyecto de comunidades de aprendizaje. Finalizado ya este período, las cuatro escuelas han seguido trazando su propio camino, partiendo de este sueño construido entre todos y todas. Su éxito, además, ha hecho que tanto en el País Vasco como en Cataluña y Aragón se sigan sumando más escuelas.

En esa primera escuela, mientras se estaba planteando a toda la comunidad educativa el proyecto de transformación, un padre, que más tarde ha sido de los más implicados y entusiasmados, nos preguntaba: «y esto que decís que se hace en Estados Unidos y en tantos otros sitios, que me parece fantástico, ¿se ha hecho antes en el País Vasco?», a lo que dijimos que no. «¿Y en España, que hay alguna escuela?» a lo que contestamos que tampoco. «¿Y en Europa, se ha hecho algo?», a lo que tuvimos que decirle que no. «Entonces ¿no seremos un poco conejillos de Indias?»—continuó.

Todo es empezar. Los planteamientos que se presentan en este libro sobre la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia son un modelo de transformación de escuela que parte de las prácticas y experiencias educativas que están teniendo éxito en todo el mundo. Además, se basa en la labor de investigación y reflexión teórica en la que hemos participado durante años. Es por eso que son ya unos veinte centros educativos los que en nuestro país han apostado por un modelo educativo que da resultados, llevando a cabo este sueño compartido para construir una escuela que posibilite a todas las niñas y niños los aprendizajes que se requieren para no estar socialmente excluidos en la sociedad de la información.

Las comunidades de aprendizaje son, pues, una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todos. Concretamente:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8)

Este modelo de transformación es el resultado de experiencias de éxito, así como de una reflexión y análisis de las necesidades de aprendizaje de la sociedad

actual. Marcan una línea de trabajo educativo, dialógico y transformador que desde hace años se está llevando a la práctica en escuelas de nuestro país, algunas situadas en barrios con riesgo de exclusión social, mientras que otras, como la de Reus, han partido de contextos menos problemáticos y también las hay ya en lugares como Lekeitio donde no hay prácticamente paro, e incluso se está desarrollando esta experiencia de transformación en zonas rurales, concretamente en un grupo de escuelas de El Moianés, comarca rural ubicada al norte de Barcelona. La mayoría de estas escuelas son de primaria aunque, desde el pasado curso, dos centros de Aragón donde se imparte la ESO decidieron tirar adelante con la transformación. Mientras, otros centros de secundaria están mostrando su interés en el proyecto. Así, cada día son más los centros y las personas que ven en proyectos como comunidades de aprendizaje una forma de ofrecer a los niños y niñas la educación que necesitan para su futuro.

Cuando las personas se implican en una comunidad de aprendizaje se contagian de su magia. Comienzan soñando entre todos y todas el tipo de escuela que desean, marcando la utopía hacia la que dirigir todos los esfuerzos y, poco a poco, van convirtiendo esos sueños en realidad. De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, las niñas y niños y sus familiares entran a formar parte implicada de la escuela, transformándola, mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro.

Este libro pretende transmitir la ilusión que se respira entre el profesorado, todos los niños y niñas, personas voluntarias y familiares que forman parte de la comunidad educativa, con el objetivo de demostrar que el sueño de una escuela igualitaria para todas las personas es ya una realidad en las comunidades de aprendizaje.

Consideramos que la educación y los agentes sociales necesitan modelos teóricos que demuestren que es posible la transformación social a través de proyectos educativos como las comunidades de aprendizaje. La teorización de las bases del proyecto que aquí presentamos ha sido fruto de la interrelación entre las prácticas educativas de éxito, la reflexión e investigación teórica y la participación en movimientos sociales igualitarios. Nuestro compromiso con la práctica docente y la transformación social aporta validez y sentido a nuestras investigaciones, revirtiendo sobre la sociedad con un discurso de posibilidad.

Asimismo, en la elaboración de este libro partimos de la interdisciplinariedad. Las autoras y el autor aportamos nuestros conocimientos y reflexiones desde diferentes disciplinas –la pedagogía, la didáctica, la psicología y la sociología– y recogemos en este volumen una labor de investigación realizada y compartida sobre las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico, la escuela inclusiva y la convivencia entre culturas en contextos escolares, así como nuestra propia experiencia en la práctica educativa. Es precisamente este carácter interdisciplinar lo que nos permite realizar un análisis global de las intervenciones educativas, así como de las teorías que las sustentan.

Proyectos como las comunidades de aprendizaje parten del compromiso con un proceso de transformación social en el avance hacia sociedades más democráticas e igualitarias. Para ello, recogemos las prácticas educativas más transformadoras que se están llevando a cabo en la actualidad, poniendo nuestro objetivo en la conceptualización teórica y recordando, en todo momento, algo tan importante como es la ilusión y el encantamiento que llevan consigo todas estas experiencias. Es por ello

que no podemos ni pretendemos suplantar las voces de las personas participantes: familiares, alumnado, profesorado y otros agentes, quienes sin duda son los protagonistas del sueño posible que supone las comunidades de aprendizaje.

Para facilitar la lectura hemos estructurado el libro en tres grandes partes. En la primera, analizamos la sociedad actual, sus implicaciones para la educación y aquellas teorías y análisis sociológicos que fundamentan la transformación de las escuelas y el cambio social que proponemos. En la segunda, exponemos los orígenes del proyecto, sus bases y cómo es el proceso de transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje. La sociedad de la información y las comunidades de aprendizaje implican también una manera diferente de aprender, por esto, la tercera parte está dedicada al aprendizaje dialógico.

En el capítulo primero exponemos los retos que la sociedad de la información plantea a la práctica educativa, centrándonos especialmente en las nuevas posibilidades que se ofrecen para incrementar la igualdad educativa. Este planteamiento inicial nos lleva, en el segundo capítulo, a analizar el giro dialógico que se está dando en nuestras sociedades, desde la empresa o los sistemas hasta la vida cotidiana y la escuela, resaltando la importancia que está adquiriendo el diálogo en nuestra vida diaria. El tercer capítulo aporta las teorías sociológicas y educativas que han generado y que apoyan este cambio dialógico, en el sentido de profundización de una nueva modernidad, y cómo a través de un diálogo igualitario es posible superar situaciones de exclusión y transformar nuestras vidas.

En el capítulo cuarto veremos la concreción de estas teorías en la práctica, retomando las experiencias educativas más importantes y los precedentes de comunidades de aprendizaje que con éxito luchan desde hace tiempo para superar la desigualdad y el fracaso escolar en entornos sociales difíciles. Partimos de experiencias en el ámbito de la educación de personas adultas y analizamos otros programas en el ámbito internacional que aportan elementos destacables para mejorar la participación de toda la sociedad en la práctica educativa. En el capítulo quinto, nos centramos en las comunidades de aprendizaje como modelo de transformación de la escuela para conseguir una educación de calidad para todas y todos en la sociedad de la información.

Los tres últimos capítulos giran en torno al aprendizaje dialógico como fundamento teórico y práctico de nuestras propuestas educativas. En ellos desarrollamos sus bases y la relación con otros conceptos de aprendizaje. En los dos últimos capítulos, se ha dado especial énfasis a dos aspectos. En primer lugar, a conseguir los aprendizajes básicos, o lo que denominamos la *dimensión instrumental*, necesarios para superar la exclusión social. Ahí, de manera especial y como instrumento fundamental de los aprendizajes, nos centramos en la lectura dialógica. En segundo lugar, se enfatiza en la igualdad de diferencias para crear escuelas no racistas en la actual sociedad multicultural, partiendo del respeto a todas las culturas y de la riqueza que se deriva de una convivencia plural.

Para finalizar, queremos dejar constancia de que lo que presentamos en este libro es el fruto de un trabajo conjunto de muchos años con nuestras compañeras y compañeros de CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona, así como del Centro de Estudios Gitano (CEG) y el Grupo de Es-

tudios Árabes de dicha institución. Trabajo que no sería posible sin la fuerza, el empeño y la ilusión de los niños y niñas, los familiares y el profesorado de las actuales comunidades de aprendizaje. Las bases de la guía teórica que aquí desarrollamos son también suyas.

Esperamos que este libro no deje indiferentes a quienes, como profesoras y profesores, familiares o personas interesadas en los temas educativos, ven la educación como vía de superación de las desigualdades y creen posible y necesario crear alternativas igualitarias. El compromiso por construir la escuela que todos y todas soñamos es lo que posibilitará abrir sus puertas a la comunidad, transformando la escuela y el entorno en espacios de aprendizaje democráticos e igualitarios.

Así lo están haciendo ya muchas escuelas de nuestro país, demostrando cómo día a día los niños y las niñas aprenden mucho más, viven la solidaridad que envuelve todo lo que se hace en la escuela y comparten junto con sus familiares, profesorado y voluntariado un montón de experiencias, vivencias e ilusiones. Desde que esa escuela de Portugalete apostó por el sueño de hacer realidad en su centro la transformación, otros centros han querido que sus niños y niñas tuvieran la oportunidad de recibir la mejor educación. Ellos y ellas van transmitiendo ilusiones y entusiasmos, y la noticia de que nuevos centros se quieren transformar nos anuncia que esto solamente acaba de empezar.

1

Educación igualitaria en las sociedades de la información

Las fuentes de la sociedad de la información

Para hacer propuestas educativas coherentes y científicas acordes con la sociedad actual, antes debemos hacer un análisis general de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas y reflexionar sobre sus consecuencias para dichas propuestas. En la década de los años setenta, coincidiendo con el agotamiento del modelo industrial y con la crisis del petróleo en 1973, nos encontramos con un período de gran revolución e innovación tecnológica. Más que hablar de crisis deberíamos hablar de cambio, de transformación. Desde las ciencias sociales hubo resistencias a aceptar un lenguaje considerado más propio de la economía y algunos nombraron a esta nueva sociedad emergente *postindustrial*. Sin embargo, al darle esta calificación no se definía el tipo de sociedad en el que nos encontramos, faltaba concretar hacia dónde nos dirigimos y qué es lo que realmente caracteriza la nueva sociedad para transformar y adaptar la educación a la sociedad.

Algunos autores como Naisbitt (1983) defendieron que la sociedad de la información sería más democrática e igualitaria, partiendo de la base de que la nueva sociedad se fundamenta en las capacidades intelectuales, y la selección de información y su procesamiento puede ser realizado por todas las personas. Aunque anteriormente se sustentaba en lo material y en la distribución desigual de estos recursos, el problema de sus análisis posteriores es que no tuvo en cuenta la desigualdad educativa de la que parten los grupos sociales.

A Daniel Bell se le atribuye el esfuerzo de haber descrito en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (1976) algunas de las características de la sociedad actual. Otros autores como Gorz, McLuhan, Giddens, Beck, Toffler, Negroponte, Castells y Sen han realizado análisis y han teorizado sobre la evidente transformación en todos los ámbitos sociales que supone la entrada y el desarrollo de la sociedad de la información.

Todos estos autores coinciden en identificar las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos en el tratamiento de la información como factores clave de la

actual sociedad. Desde esta perspectiva, la inaccesibilidad a la información provoca que ciertos sectores sociales queden excluidos de la sociedad actual. Por el contrario, el acceso a la educación para todas las personas, independientemente de su género, edad, clase social o grupo cultural se presenta como instrumento capaz de erradicar las desigualdades sociales que provocan la exclusión. Si en la sociedad industrial la fuente económica provenía de los recursos materiales y de su tratamiento, en la sociedad de la información la materia prima son los recursos humanos. En concreto, la selección y procesamiento de la información priorizada, a partir de reflexiones e interacciones entre las personas.

Para comprender el origen de este nuevo paradigma social es preciso conocer el proceso de formación de Silicon Valley, lugar donde comenzó todo. Precisamente si Silicon Valley se convirtió en un referente de innovación fue gracias a la confluencia del conocimiento más avanzado en tecnología, una gran oferta de personal experto y científico y una financiación considerable. Esta situación estimuló la llegada de nuevos inversores, la creación de nuevas empresas y una gran oferta de personas expertas y con formación científica.

Hoy las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han modificado el funcionamiento de todos los sectores de la economía sino que han incorporado nuevas prácticas en nuestra vida cotidiana. El desarrollo de la revolución de la tecnología de la información se ha producido gracias a la formación de medios de innovación donde interactúan descubrimientos y aplicaciones en un continuo proceso de investigación, es decir, de aprender creando. Los principales centros científicos y tecnológicos del mundo han necesitado entornos donde se concentran universidades, empresas de tecnología avanzada, centros de investigación y redes de empresas dispuestas a arriesgar capital para realizar las primeras inversiones.

El desarrollo del sector cuaternario o informacional ha comportado dos efectos claramente diferenciados a los que ahora debemos hacer referencia. Por un lado, se ha producido un cambio en el proceso de producción y, por otro lado, han aparecido nuevas actividades y profesiones ligadas a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). La puesta en marcha de estas dos articulaciones viene condicionada por la situación política y económica de cada país. El papel del Estado sigue siendo de gran importancia variando su grado de implicación en la economía; en algunos países asiáticos se convierte en agente directo, en países occidentales la influencia directa tiende a disminuir. Ahora bien, cuando hablamos de transformación en el proceso de producción no debemos confundirlo con un cambio en el modo de producción: seguimos dentro de un sistema capitalista, el cambio está en cómo se genera la producción. Mientras antes se centraba, como hemos explicado, en el tratamiento y transformación de los recursos materiales, ahora es la explotación de la información lo que caracteriza a la nueva economía.

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha contribuido de forma decisiva a que la sociedad se convirtiera en una sociedad global e interconectada donde se trabaja en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Se trata de una nueva economía donde el mercado, los procesos de producción y la tecnología funcionan simultáneamente a nivel global (Castells y otros, 1994). Además, las nuevas tecnologías han permitido una notable automatización de los procesos de producción. Este hecho ha sido con-

templado por algunos como la destrucción de puestos de trabajo, ya que se produce una simplificación y reducción del personal necesario para producir un determinado producto. Pero más que de destrucción de puestos de trabajo debemos de nuevo hablar de su transformación, ya que aparecen nuevas actividades y profesiones relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, al mismo tiempo que se introducen y modifican trabajos y actividades más tradicionales.

Los cambios son tan rápidos que en muchas ocasiones se puede observar que no existe suficiente personal preparado para ocupar los puestos de reciente aparición. El impacto de las TIC ha llegado a todas las esferas de nuestras vidas, desde la comunicación a la producción agrícola, si bien es cierto que el acceso a ellas y su utilización no se ha producido de forma igualitaria. Si los trabajadores y las trabajadoras tienen que adaptarse rápidamente a los procesos de producción existentes, las personas que no puedan acceder a las TIC quedarán relegadas a los puestos de trabajo de menor calificación, produciéndose lo que se ha llamado una *brecha digital*, es decir, el incremento de las desigualdades como consecuencia de la aparición de dichas tecnologías.

La sociedad de la información también ha supuesto un cambio en la concepción de empresa, pasando de la clásica concepción con una estructura cerrada, jerárquica, tradicional, estática a una empresa conectada con el mundo, móvil, horizontal, flexible donde se tiene en cuenta cada vez más la opinión de los trabajadores y las trabajadoras. Se produce una dispersión del proceso productivo y de los agentes económicos, lo que precisa de una nueva forma de organización que favorezca la conexión entre todas las partes imponiéndose una nueva estructura organizativa en forma de red.

El éxito actual de las organizaciones económicas y sociales reside en su capacidad de generar información y conocimiento y para ello es necesario que haya personas con capacidades para adaptarse a los requerimientos de un entorno continuamente cambiante. Dentro de esta nueva economía global en forma de red, una causa de exclusión social y cultural viene determinada por no tener acceso a la información, pero también por no saber cómo procesarla. Sin embargo, a través de la educación se puede proveer a las personas de las habilidades y capacidades necesarias para estar dentro de la red. La formación especializada queda desplazada por una formación polivalente y flexible, que se opone al conocimiento excesivamente técnico o específico de una fase parcial de la producción que se pueda desarrollar dentro del mismo puesto de trabajo.

El crecimiento de la economía informacional se caracteriza por el desarrollo de una nueva lógica organizativa derivada o influida por el proceso actual de cambio tecnológico. De este modo, estamos asistiendo al desarrollo de modelos de gestión de calidad total (Total Quality Management) caracterizados por la mejora continua de los procesos de forma cooperativa entre todo el personal, principalmente a través de los círculos de calidad, grupos no jerárquicos donde se discuten los problemas y se valoran las iniciativas y aportaciones de los trabajadores y trabajadoras. Se trata de convertir la empresa en un centro de creación de conocimiento gracias a una fuerza de trabajo polivalente y con una alta calificación.

En la sociedad de la información, la productividad y la calidad no dependen de las jerarquías de control sino de la coordinación y de la información. La empresa crea-

dora de conocimiento se basa en la interacción organizativa entre el *conocimiento explícito* y el *conocimiento tácito*, que se ha convertido en fuente de innovación. Gran parte del conocimiento acumulado proviene del aprendizaje no formal, que los trabajadores y las trabajadoras no pueden transmitir si se encuentran sumisos y sumisas a procedimientos de gestión demasiado formalizados. El valor de este tipo de aprendizaje y, como consecuencia, del conocimiento tácito, ha tardado en ser reconocido por las personas expertas en administración de empresas. Es a partir de los años noventa, producto del éxito de la economía japonesa, cuando en Europa comienzan a surgir iniciativas institucionales y empresariales que validan este tipo de conocimiento. Las fuentes de innovación se multiplican cuando las organizaciones son capaces de establecer puentes de forma multidireccional entre el conocimiento tácito y el explícito. Esta relación de los diferentes tipos de conocimiento permite ampliar la experiencia de los empleados y las empleadas, al mismo tiempo que optimiza sus procedimientos mediante el reconocimiento del aprendizaje no formal en sus procesos de trabajo.

En definitiva, la nueva tendencia empresarial es la de una cultura más dialógica y democrática, permitiendo que los trabajadores y las trabajadoras tengan más autonomía y un papel más activo en su lugar de trabajo. Sin embargo, a pesar de que exista una tendencia a una mayor implicación estimulada por la propia empresa hacia estructuras más participativas, flexibles, adaptables y horizontales, la jerarquía existente en los procesos de producción no se elimina totalmente.

En este sentido, una de las fuentes de desigualdad entre los trabajadores y las trabajadoras es su bagaje educativo y el desconocimiento del uso de las nuevas tecnologías. El acceso a la educación para todas las personas podría permitir mejorar la situación de los y las trabajadoras más desfavorecidos en la jerarquización de los puestos de trabajo.

Igualdad y desigualdad en la sociedad de la información

Autores como Castells (1986) analizaron el cambio hacia la sociedad informacional. Sin embargo, fueron otros autores (Gorz 1986; Sen 1990; Flecha 1990) quienes estudiaron las desigualdades sociales y educativas que estaba generando esa transformación. Posteriormente, la trilogía de Castells (1997-98) incluye el análisis de las desigualdades.¹

Unido a la sociedad de la información aparece el proceso de globalización, mediante el cual se inicia el debate sobre la homogeneización cultural (Touraine, 1997) que podemos identificar claramente en manifestaciones culturales de consumo (como música, arte y cine). A pesar de que algunos autores creen que la globaliza-

1. Conviene tener en cuenta que el análisis de las desigualdades educativas requiere un conocimiento del sistema educativo que no tienen la mayoría de autores de la sociedad de la información.

ción existente a nivel económico es transportable al plano cultural, también conlleva un incremento de la multiculturalidad en nuestras sociedades. Internet, por ejemplo, toma un gran protagonismo en este sentido, al permitir una comunicación a tiempo real y sin ningún tipo de limitación: donde anteriormente encontrábamos un emisor y múltiples receptores, ahora encontramos emisores múltiples. Asimismo, ante una tendencia a la unidad global despierta la identidad personal y grupal, fenómeno que podemos observar en varios niveles. Por ejemplo, en muchos colectivos, desde finales del siglo veinte se ha producido una reafirmación de las identidades culturales, regionales y nacionales, reacción considerada por algunos autores como una respuesta defensiva ante el avance de la globalización y la homogeneidad cultural, una búsqueda de la seguridad perdida.

La entrada en la sociedad informacional ha comportado la aparición de nuevas fuentes de desigualdad, tanto internacionales como dentro de los estados. Así, podemos observar como la sociedad se estratifica en tres sectores:

1. Aquellas personas que están incluidas en la sociedad, con trabajo estable y un nivel de estudios que les permite acceder a la información y procesarla.
2. Aquellas personas con una baja calificación que tienen ocupaciones precarias, trabajos en los cuales están siendo explotados y explotadas.
3. Aquellas personas excluidas de la sociedad, sin un nivel de estudios que les permita una incorporación continua al mundo laboral y por tanto en situación de paro o en prácticas de economía delictiva (Ayuste y otros, 1994).

Esta polarización de la sociedad ha recibido el nombre de *darwinismo social*, *sociedad dual*, o *sociedad de los dos tercios*, que incluye dentro del mercado del trabajo a dos tercios de la población, mientras que el tercio restante se encuentra en situaciones inestables o de paro estructural (Gorz, 1986).

El primer sector queda reservado para una minoría, mientras quienes no cumplen con los requisitos de la actual sociedad se distribuyen entre el segundo y el tercero. Quienes poseen los saberes actualmente priorizados dentro del mercado de trabajo podrán disfrutar cada vez de más y mejores empleos que el resto. Si antes la diferencia estaba en trabajar con las manos o con la cabeza, ahora está en trabajar o no trabajar. Diferentes investigaciones llevadas a cabo por el CREA permiten concluir que este proceso de polarización comporta un aumento de la desigualdad, ya que las personas que disponen de una educación y preparación de calidad tienen más oportunidades de acceso a ámbitos profesionales de prestigio social y económico que las que no recibieron una educación acorde con las demandas de la sociedad de la información.

Como podemos comprobar, se establece una nueva desigualdad: la del acceso, selección y procesamiento de la información. No todas las personas tienen las mismas oportunidades para acceder a la información disponible, si bien es cierto que nos encontramos en una era en la que las posibilidades de acceder a una mayor información son mucho más elevadas que anteriormente. El efecto que se produce, si no se tiene acceso a las posibilidades que brinda la sociedad de la información, es la exclusión de una gran parte de la población. La primera limitación es el acceso a la información, pero a ésta sigue su selección y procesamiento. Las reglas de juego vienen

determinadas por grupos privilegiados que determinan la forma de organización, de codificación y el modo de transmisión del conocimiento a realizar, por lo tanto son las personas que no pertenecen a esos grupos privilegiados y que no dominan estos procedimientos las que corren el riesgo de quedar excluidas de la sociedad de la información (CREA, 1995-1998).

Esta estratificación y desigualdad también se da entre países y no únicamente dentro de ellos. De este modo tenemos la exclusión de países y de continentes enteros (como en el caso de África) que no entran dentro de los requisitos establecidos y no parece que exista ninguna intención de combatir esta situación. Por lo tanto, tenemos ante nosotros y nosotras una sociedad que nos ofrece múltiples vías de expresión, pero que niega sus ventajas a importantes sectores de la población y condena a países y áreas demográficas enteras a permanecer en el estado en que se encuentran.

Sin embargo, estas situaciones de desigualdad se pueden superar. La acción humana es capaz de transformar dichas situaciones y así lo hemos podido comprobar a través de diversas prácticas que proponen una manera alternativa de entender el mundo y hacer frente a las desigualdades. Por ejemplo, la democracia participativa en la ciudad de Porto Alegre, donde la ciudadanía participa activamente en las decisiones sobre cómo distribuir el presupuesto público en beneficio de todos y todas. O el movimiento zapatista en Chiapas con su demanda de autonomía para el pueblo indígena y optando por otra manera de entender el mundo. En este sentido, ha sabido superar la limitación de la lucha armada y se ha convertido en una reivindicación social que ha traspasado fronteras gracias al eco proporcionado por las TIC. O el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Brasil que con sus movilizaciones y ocupaciones de las tierras reivindican un modelo alternativo de desarrollo económico y social en su país, sin olvidarse de movilizaciones de nivel internacional, muchas de las cuales se fundamentan en prácticas igualitarias.

Todas ellas son prácticas que nos ofrecen alternativas para la superación de las desigualdades. Nosotras y nosotros pretendemos ofrecer una nueva alternativa basada en la educación, la cual se ha convertido en una herramienta clave en la actual sociedad de la información para el avance hacia condiciones más igualitarias. Mientras algunos defendieron que la escuela reproduce las desigualdades sociales y no las cambia (Bane y Jencks, 1972) otros ya argumentaron en su día que la educación puede ser también un importante instrumento de transformación (Freire 1970, 1997a). Para ello debemos revisar el propio concepto de educación y superar concepciones y prejuicios que coartan el carácter transformador de la actividad educativa y hacen sentir a maestros, maestras y escuelas como meros transmisores, reproductores de una realidad social insatisfactoria. Percepciones y prejuicios destinados, en definitiva, a la inmovilidad del sistema y a la castración de la creatividad que surge cuando la interacción entre los agentes educativos (alumnado, profesorado, familias y otros agentes sociales) se da en una situación de auténtica participación.

Para conseguir una transformación necesitamos una educación democrática que fomente la participación igualitaria de todas las niñas y niños, y sus familiares, configurando personas críticas e involucradas con las mejoras que requiere nuestra

sociedad. Como veremos más adelante, las comunidades de aprendizaje se basan en la creación de una nueva escuela abriendo sus puertas a la participación de todas las personas del entorno, quienes tienen libertad de aportar su visión de cómo desean que sea la educación de sus hijos e hijas.

Igualdad y desigualdad educativa en la sociedad de la información

El análisis de las desigualdades educativas que aparecen con la entrada de la sociedad de la información ha sido trabajado extensamente por CREA. Está científicamente comprobado que existe una relación directa entre el nivel educativo y la exclusión social. El éxito educativo, y por tanto, el derecho a una educación de calidad acorde con estos requerimientos es clave para el éxito social.

Habilidades como el procesamiento de la información, la autonomía, la polivalencia o la flexibilidad son imprescindibles en todos los contextos sociales. El sistema educativo tendría que proporcionar el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto para tener en cuenta a las culturas y grupos que quedan excluidos.

En sus investigaciones Levin y Rumberger (1989) comprobaron como los cambios introducidos en los procesos de trabajo para conseguir una producción individualizada y la participación de los trabajadores y trabajadoras suponen la aparición de nuevas competencias. El análisis de este tipo de estudios vuelve a considerar como básicas las siguientes competencias: iniciativa, cooperación, trabajo en grupo, formación mutua, evaluación, comunicación, solución de problemas, adopción de decisiones, obtención y utilización de información, planificación, capacidad de aprendizaje y actitudes multiculturales. La mayor parte de estas competencias, según los autores, no son las que se desarrollan en la mayoría de las escuelas, por lo que es importante *modificar no sólo el contenido educativo sino también las formas de adquirirlo*.

Además de todas estas competencias, se han de adquirir los conocimientos y las técnicas básicas que requiere la sociedad de la información. Por ello, en las comunidades de aprendizaje se maximiza la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje dialógico. Debido al impacto tecnológico y a los cambios introducidos por el paradigma informacional, algunos sectores enfatizan que las escuelas que en la actualidad ofrecen una mejor formación son las que se basan en las nuevas competencias de la sociedad de la información. Pero éstas acaban siendo las escuelas de elite, excluyendo a muchas de las familias que no pueden costearse esta educación.

La educación básica tiene que modificar su naturaleza para conseguir integrar las nuevas competencias para todos los niños y niñas en proceso de escolarización. Las dinámicas escolares, las metodologías y la propia pedagogía tienen que adaptarse a las nuevas necesidades informacionales que no son otras que las que priorizamos para nosotros mismos.

Desde las comunidades de aprendizaje se hace una apuesta por una sociedad de la información para todos y todas. Las personas que realizan las mayores críticas a las nuevas tecnologías *invierten su tiempo en justificar que son una forma de alienación y de exclusión*, en lugar de invertirlo en buscar vías para que todos los niños y niñas tengan igual acceso y puedan aprovechar al máximo todas sus posibilidades. Los colectivos que realizan este tipo de discursos son los mismos que divulgan la idea de la universidad como una «fábrica de parados». Sin embargo, los defensores de este curso suelen ser personas que trabajan gracias a su título universitario, que están dentro de la red y que usan las nuevas tecnologías como base para su trabajo o formación, siendo a su vez una de las prioridades para la educación de sus hijos e hijas. Por el contrario, en las comunidades de aprendizaje el acceso a las TIC se convierte en crucial, como también el aprendizaje de las nuevas habilidades y competencias requeridas por la actual sociedad de la información.

La trascendencia educativa de la sociedad de la información ha variado, afortunadamente, desde su inicio. A pesar del poco tiempo transcurrido podemos apreciar dos fases claramente diferenciadas y con repercusiones educativas distintas. La primera fase de la sociedad de la información, entre 1973 hasta 1995 aproximadamente, se configuró para ser llevada adelante por los sectores más competentes, mientras a los demás les esperaba el paro, la subocupación o vivir de prestaciones sociales. En esa época, se promovieron dinámicas educativas que, bajo el manto de la adaptación a la diversidad, excluían a amplios sectores de los aprendizajes imprescindibles para superar la exclusión social. La igualdad se consideraba de forma negativa como homogeneización, y con ello se defendía la existencia de diferentes itinerarios que pudiesen cubrir las diferentes necesidades socioeconómicas.

La igualdad de oportunidades desaparece de los objetivos principales, dando lugar al fomento de la desigualdad social existente entre distintos colectivos. Autores como Freeman (1982) defendían que había que establecer diferentes caminos para un alumnado y para otro. Si eran inmigrantes, se pensaba que bastante se hacía con que aprendieran castellano, primero necesitaban cubrir una serie de necesidades básicas: «Si no pueden comer, ¿cómo les vas a hablar de ordenadores?». Es decir, se pensaba que en la escolarización los niños y niñas debían de seguir un proceso inmutable para poder acceder a los conocimientos y habilidades que estaban aprendiendo sus compañeros y compañeras. Desde planteamientos como las comunidades de aprendizaje la pregunta es obvia: «Y ¿por qué no pueden aprender informática como los demás al mismo tiempo que aprenden el idioma?».

En la segunda fase de la sociedad de la información, la fase actual, se busca una sociedad de la información para todas las personas, objetivo que se plantea con un alcance internacional y que está siendo impulsado desde las políticas europeas. En ese contexto, desde intervenciones educativas consideradas como buenas prácticas, la educación recupera su objetivo igualitario y se plantean hacer todas las transformaciones que sean necesarias para lograr que todas las niñas y niños tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información. Las mejores experiencias de aprendizaje *no se plantean qué pueden hacer con el alumnado y con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social.*

Sirva como ejemplo el uso de Internet y de la informática en general. En las comunidades de aprendizaje se demuestra que, cuando se da voz a las personas de los sectores más excluidos, éstas reclaman cursos de informática para aprender a utilizar las nuevas tecnologías, conscientes de que son la puerta para su inclusión social. A su vez, se desmitifica que no sean capaces de manejar ni de reflexionar de forma crítica sobre la información que ofrece la red (Elboj, Valls, Fort, 2000).

Ante esta situación, la reflexión que como docentes nos corresponde es obvia: ¿está respondiendo la escuela a las necesidades que está demandando la sociedad de la información?, ¿se ha transformado como lo han hecho sectores como el empresarial o seguimos con las mismas estructuras que las creadas para la sociedad industrial?. Es evidente que no. La escuela, en vez de abrirse, cada vez se ha ido cerrando más a un círculo minoritario de especialistas (profesorado y equipos técnicos) que planifican y deciden la educación que reciben los niños y las niñas. Una educación totalmente hegemonizada por la cultura dominante, nada científica y que no cuenta con la realidad que hoy viven los centros educativos cada vez más multiculturales y más heterogéneos. Si no se tiene en cuenta esa realidad, corremos el riesgo de generar y reforzar las desigualdades previamente existentes en función de la clase social y cultural.

La educación no puede quedarse estancada e ir a remolque de la sociedad, de la tecnología y del conocimiento, no puede desconectarse de las realidades existentes. Podemos decir que, prácticamente, la escuela que conocemos hoy es la misma que la que existía hace 50 años. Sin embargo, nadie opina lo mismo de las empresas o del comercio.

La escuela que actualmente tenemos proviene del sistema educativo universal de la revolución francesa creada con el objetivo de transmitir acumulación de información, que en su momento tenía sentido porque no se tenía otro medio para obtenerla. Hoy día no necesitamos acumular información porque la información la tenemos disponible todos y todas las 24 horas del día a través de Internet. Lo que se necesita es saber seleccionar, procesar y analizar esa información. No existe ninguna profesión en la que el requisito sea hacer las cosas sin consultar las bases de datos, muy al contrario, es necesario saber las últimas tendencias y descubrimientos que en campos como el de la medicina o de la genética se considera obvio. La educación ha de ser flexible, autoprogramable a lo largo de toda la vida y se han de aprovechar las nuevas tecnologías de tal manera que puedan adaptarse, adecuarse e incluso anticiparse a las demandas del momento.

En el informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, se potencia claramente este tipo de educación basada en desarrollar las competencias que la nueva sociedad requiere.

La educación no sirve sólo para suministrar calificaciones al mundo económico: no se dirige al ser humano como un agente económico, sino como una finalidad del desarrollo, por eso ha de contemplar las tres dimensiones: ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social. (Delors, 1996, p. 71)

Para conseguir este principio de acceso al conocimiento para todos y todas, las comunidades de aprendizaje necesitan de la participación de toda la comunidad, de la flexibilidad en su organización y del optimismo pedagógico. Se necesitan hora-

rios más amplios, voluntariado, implicación y participación activa de los familiares, aumento de las clases instrumentales y altas expectativas hacia todo el alumnado. En nuestra realidad, ante la llegada de población inmigrante sólo existen dos soluciones posibles: dejar la escuela como está y adaptar la situación dentro de sus estructuras rígidas (segregación y ralentización del aprendizaje instrumental) o flexibilizar la organización de la escuela para que estas personas puedan ser admitidas y dispongan de un horario para aprender el castellano sin perder las horas de aprendizaje y de interacción con sus compañeros y compañeras (inclusión y aceleración del aprendizaje instrumental). Las comunidades de aprendizaje apuestan por esta segunda opción porque da una respuesta más satisfactoria y más igualitaria a estas necesidades.

El riesgo de quedar excluido de la sociedad es alto si no se recibe una educación de calidad, entendiendo por educación de calidad aquella que permite adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual. Los colectivos tradicionalmente marginados son los que se encuentran dentro de este grupo de riesgo; es decir, personas adultas con una escolarización deficiente o que ha quedado obsoleta y minorías culturales (comunidad gitana, magrebi, etc.).

Claramente podemos observar diferentes tipos de escuelas, donde la dedicación por la tarea docente está condicionada por la procedencia del alumnado presente en sus aulas. No se está ofreciendo la misma educación a todas las niñas y niños, pues a menudo se parte de expectativas muy desiguales por parte del profesorado; frases como: «Me contento con darles cariño» o «Si total va a acabar vendiendo en el mercadillo» dejan clara la posición de determinados profesores y profesoras ante alumnado que tradicionalmente ha sido excluido, y dicha actitud no promueve una salida a esta situación.

Son diferentes las expectativas puestas en el alumnado de un colegio de elite que las que se mantienen en un colegio de una barriada popular. El primer centro formará personas altamente competitivas preparadas para poder acceder a los puestos laborales de mejor consideración y con una remuneración más elevada, mientras que el segundo producirá personas con un alto riesgo de ser parados estructurales y mantenerse en la marginalidad en la que han vivido.

Es necesario transformar los contextos educativos para poder dotar de una educación de calidad a todos los niños y niñas (Vigotsky, 1986), lo que hasta ahora resultaba más difícil era hallar la manera de alcanzar esta transformación y las prácticas educativas que la propician. En el capítulo cuarto veremos con detenimiento prácticas educativas que contribuyen a la superación de las desigualdades existentes, cómo funcionan, qué resultados obtienen y cómo inciden en la transformación del contexto para poder vencer las desigualdades iniciales. La propuesta de comunidades de aprendizaje supone un cambio radical en el concepto de escuela, democratizándola y haciendo partícipe a la comunidad donde se encuentra.

Al cambiar el contexto ante el que nos encontramos también se hace necesario un cambio en la estructuración de la educación y las enseñanzas a recibir, se tienen que formar personas preparadas para hacer frente a la mutación constante que vive el mercado laboral. Si hemos pasado de una concepción estable del trabajo a otra donde la movilidad se confiere como una de las características más importantes, el modelo de escuela necesita un cambio en la misma dirección. Es decir, si la sociedad demanda per-

sonas flexibles, autónomas, participativas, con capacidad de análisis y adaptación, la escuela debe incorporar rasgos conducentes a dotar de estas habilidades y capacidades a las niñas y niños. Una sociedad en constante cambio necesita de un aprendizaje continuado, no estático, acorde con el ritmo propio de la era informacional.

Hay que romper con la concepción de que la educación básica basta para poder desarrollarse plenamente en el entorno en el que nos encontramos. Los conocimientos necesarios van aumentando conforme aparecen nuevas tecnologías, ahora es imprescindible para la incorporación laboral tener conocimientos informáticos; con el avance tecnológico se configuran nuevas bolsas de analfabetos. Es lo que se conoce bajo el término de *analfabetismo funcional*, es decir, personas que quedan limitadas a la hora de poder desarrollar actividades cotidianas con la utilización de las TIC o bien con las innovaciones técnicas destinadas al consumo del hogar (vídeos, ordenadores, microondas); si bien es cierto que este tipo de limitación afecta principalmente a personas adultas o minorías étnicas (Ayuste y otros, 1994).

Por todo ello, el aprendizaje en la sociedad de la información ya no se puede limitar únicamente a lo recibido en las aulas, cada vez toman más relevancia los diferentes entornos en los cuales las niñas y niños desarrollan su vida. Se trata de un aprendizaje dialógico, basado en la interacción con el resto de actores que forman parte de la educación. Los diferentes contextos (familiar, social) en los que se encuentran aportan un aprendizaje determinado y por ello deben ser considerados a la hora de elaborar un proyecto educativo competente e inclusor que pretenda transformar el modelo tradicional de escuela. La escuela debe conseguir la implicación de los diferentes agentes sociales para alcanzar una educación de calidad para todos y todas que permita el acceso igualitario a la sociedad de la información.

2

Sociedades dialógicas

Los cambios de la sociedad de la información no afectan tan sólo al trabajo o a la economía que hemos visto en el capítulo anterior. Inciden de una manera directa en toda la sociedad: en las familias, en la escuela, en nuestra vida personal, y en nuestra capacidad de participar en la sociedad. En este capítulo analizaremos estos cambios, las posibilidades de acción de los agentes sociales y cómo las comunidades de aprendizaje pueden intervenir en ellos.

Para ver un ejemplo de lo que sucede cada día, podemos empezar con una imagen de lo que se daba y de lo que se da en algunas de nuestras casas. En la sociedad industrial era frecuente encontrar en el salón de casa un sillón reservado al padre de familia. Este sillón solía estar orientado hacia el televisor y era su ocupante quien decidía qué canal había que mirar. Actualmente, ya no decide el padre sino que se produce una negociación con los hijos e hijas. Ésta es una escena cotidiana típica en que la mayoría de las familias entra en procesos de diálogo y negociación.

En el terreno personal «ya no está claro si hay que casarse o convivir, si tener y criar un hijo dentro o fuera de la familia, [...] si tener el hijo antes o después de la carrera o en medio» (Beck y Beck-Gernsheim, 2001, p. 34). Estas decisiones requieren una verdadera comunicación entre las personas que buscan llegar a acuerdos en sus relaciones a través del diálogo.

La presencia e importancia en nuestras sociedades de dinámicas y relaciones cada vez más dialógicas se configura como una vía excelente a la hora de hacer frente y solucionar las situaciones de desigualdad existentes y de nueva configuración que aparecen ante los cambios en los que se insertan nuestras sociedades. Las transformaciones más recientes de la sociedad, el crecimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de globalización y las realidades cada vez más plurales en que vivimos están aumentando la necesidad y la búsqueda de diálogo. Los cambios sociales dialógicos requieren que la escuela también adopte alternativas basadas en el diálogo entre las personas que conviven en ella.

Muchos autores y autoras están analizando estos cambios y cómo el diálogo ha penetrado en las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia en una misma escalera de vecinos de distintas culturas. Autores como Flecha, Gómez y Puigvert (2001) han descrito esta situación como el *giro dialógico* de la

sociedad y han analizado su repercusión en las ciencias sociales. Es una realidad que el diálogo cada vez es más importante en nuestra vida cotidiana, dialogamos para llegar a acuerdos con otras personas con las que compartimos nuestras vidas, nuestra comunidad o nuestra escuela. Ya no confiamos nuestros problemas al Estado, que está debilitado, tecnocratizado y burocratizado, sino que las responsabilidades sociales son asumidas por todos los agentes sociales desde sus diferentes puntos de acción.

Por ello vamos a analizar los cambios en la educación y en la familia y ver las oportunidades educativas que podemos extraer de ellos.

Crisis de las autoridades tradicionales en la vida y en la educación

La autoridad del profesor y de la profesora ha cambiado, pierde una autoridad concedida sin más y ahora debe ganarse el respeto de su alumnado a través de la negociación con ellos y ellas. Gran parte del profesorado se queja de no poder con un alumnado que ya no le tiene respeto. El fallo está en seguir manteniendo esquemas propios de la sociedad industrial, de una marcada jerarquía, donde está muy clara la distribución de roles en la escuela, entre profesor, alumnado, y el resto de la comunidad escolar. Este modelo no se sostiene. Sólo un modelo que sea coherente con los cambios dialógicos de la propia sociedad puede dar respuesta a los conflictos de la escuela y salida a las frustraciones y ansiedades de maestras y maestros que quieran enseñar. Nuestras sociedades han cambiado produciéndose en ellas un aumento del diálogo, es por esta razón que se hace imprescindible un cambio en el sistema educativo y en la manera de entender la escuela, la docencia y sus profesionales.

La figura del profesor o profesora que posee todo el conocimiento que tienen que aprender los niños y niñas ya no funciona, entra en crisis este tipo de concepción del docente. Como dice Freire (1997a), no es que el profesorado deje de enseñar, sino que también puede ser cuestionado, deja de ser el poseedor de la verdad absoluta. Una de las funciones de la escuela es preparar a los alumnos y alumnas para la entrada en el mundo adulto. Hemos podido observar como en nuestras sociedades el diálogo se configura como esencial, es por esta razón que la escuela debe basar su enseñanza en prácticas dialógicas respondiendo a la demanda que desde la sociedad se articula, no siendo ésta la única razón, ya que el diálogo dentro de la práctica educativa incrementa el aprendizaje de conocimientos de los alumnos y alumnas.

Una de las cosas que más impresión causa cuando entras en una comunidad de aprendizaje es no poder distinguir cuál de las tres o cuatro personas adultas que hay dentro del aula es el profesor o profesora. El profesor o la profesora responsable y las otras personas voluntarias colaboran animadamente en la enseñanza que se está impartiendo, ésta es la razón por la que a simple vista es difícil distinguir quién es el profesor; la tarea de docencia se enriquece con más aportaciones y se reparte entre los adultos presentes en la clase teniendo en cuenta el objetivo del día y las características del grupo, pero todo esto lo podremos observar con más detalle en los capítulos que siguen. Esto contrasta fuertemente con la idea de un marco escolar donde

los papeles están muy determinados y donde el profesorado se hace notar en el patio, en la clase o a la salida.

En muchas ocasiones bastantes equipos de profesionales de la educación abarcan todos los ámbitos de actuación posibles y únicamente tienen en consideración sus propias iniciativas sin plantearse nuevas posibilidades de actuación, lo que lleva a una reproducción del modelo de escuela tradicional que en estos momentos ha quedado desfasada ante las problemáticas y necesidades actuales. La manera más eficiente de cambiar esta situación de monopolio educativo por parte de los expertos es a través de la implicación de las familias en el proceso educativo: tienen el derecho de poder participar y poner de manifiesto sus necesidades y demandas respecto a la escuela.

En la actualidad algunas intervenciones educativas siguen esta tendencia dialógica, en ellas cobra importancia la participación de las asociaciones de familiares y la comunidad en los órganos de gestión y toma de decisiones de la escuela. También en los barrios los ciudadanos y ciudadanas se están organizando cada vez más en asociaciones y *vocalías ciudadanas* que piden que sus voces sean representadas en los órganos de decisión. No puede realizarse una obra urbanística, por ejemplo, sin consultar con las asociaciones de vecinos de la zona. Las asociaciones de familiares tienen más fuerza en muchos países. Todo ello no es casualidad sino que marca la *tendencia dialógica de una sociedad en la que las personas quieren decidir por ellas mismas*. Hoy en día ya a nadie le suena extraño oír hablar de sociedades que aprenden, de comunidades escolares, de educación participativa, de aprendizaje cooperativo, dialógico, compartido, etc.

Hoy en día, podemos hablar de *modernidad dialógica* como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario hacia más ámbitos sociales, incluidos los educativos, y que es compartido (con diversos grados de aceptación) por múltiples grupos y personas. La crisis de una modernidad tradicional que pretendía imponer unos valores, una cultura y una verdad, reorientó la sociedad hacia una opción más dialógica donde los valores de las transformaciones no emergen de la imposición de unas culturas o personas sobre otras, sino de acuerdos entre ellas.

La *modernidad tradicional*, si bien favoreció la extensión de la educación para toda la población, también ha extendido un modelo tradicional de educación basado en la cultura y los valores de los grupos sociales dominantes. Es una escuela que piensa la vida de una manera diferente a como la piensa, por ejemplo, el alumnado gitano o árabe y sus familias. Sus valores o sus costumbres no son incluidos de ninguna forma en la educación que reciben. La educación ha contribuido a formar sujetos competentes pero, al mismo tiempo, ha pretendido homogeneizar las diferencias culturales y sociales. El modelo de las elites de la cultura occidental desplaza al resto de valores y patrones culturales, la educación se basa en la cultura dominante sin tener presente las diferentes realidades que se dan en nuestras sociedades, entendiéndose la igualdad como homogeneización a este modelo cultural.

Una educación que se apoya en la modernidad dialógica, da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado. Para ello es necesario que, previamente, la comunidad educa-

tiva (profesorado, alumnado, familiares y agentes sociales) consensúe el proyecto educativo que quiere desarrollar, definiendo su plan de acción y las estrategias a seguir.

La sociedad del riesgo y de la elección

Por otro lado, esta crisis de la modernidad tradicional, que nos dirigía a una vida más segura y más cómoda a partir del conocimiento y el progreso, ha dado paso a lo que Ulrich Beck (1998) define como *sociedad del riesgo*. El autor, con esta expresión, pone el énfasis no sólo en las nuevas formas de peligro que entraña el avance de la sociedad, sino en el hecho de que las personas nos hemos de enfrentar, con una actitud de cálculo, a las distintas posibilidades de acción que tenemos en cada momento. Así, nos vemos en la necesidad continuada de hacer un balance entre pros y contras de las diferentes opciones que tenemos a nuestro alcance. La flexibilidad que implica vivir en una disposición de análisis y de toma de decisiones constante es una de las características que mejor define lo que significa vivir en la sociedad en la que estamos. Ante nuevos riesgos, las personas definimos nuevas pautas con las que regular las acciones y adquirir un papel activo en la construcción de nuestra propia opción de vida. Las personas observamos las opciones que se presentan, las redefinimos y escogemos según nuestros intereses y preferencias, responsabilizándonos de las consecuencias. En este proceso de elección y de riesgo, cada vez nos sirven menos las referencias familiares, culturales y del contexto y buscamos nuevas opciones/soluciones a través del diálogo.

Según Giddens (1996), las prácticas sociales son revisadas de manera continuada a través de la nueva información que vamos obteniendo sobre ellas. Ello no significa que la tradición no ocupe su propio lugar, sino que ha de ser justificada por el valor del conocimiento y no por el peso de la costumbre. Antes de tomar una decisión, generalmente, se han valorado todas las alternativas posibles y sus consecuencias. En decisiones como casarse o no, no sólo se tendrá en cuenta el valor de la tradición sino que se cuestionará en función del proyecto de vida personal que se escoja. Como consecuencia, las personas somos las protagonistas de los cambios en nuestras vidas y dichos cambios, en muchas ocasiones, repercuten en toda la humanidad.

Por ejemplo, los contactos entre las culturas aumentan en nuestras sociedades y se dibuja una realidad multicultural que puede ser vista como una fuente de enriquecimiento y de progreso o como un riesgo o un peligro. Ante este riesgo, el papel de la educación es clave. Cada vez son más las personas y grupos que luchan por conseguir los mismos objetivos. Son muchas las mujeres de diferentes culturas que luchan por la igualdad de derechos y de oportunidades en sus propios contextos y son muchas las familias que reivindican una educación de calidad para sus hijos e hijas.

Las reivindicaciones de las mujeres por la posibilidad de acceder a una educación igualitaria para todas son un claro ejemplo del alcance de este giro dialógico de la sociedad. No hay que remontarse tan lejos para ver como en nuestra sociedad la mayoría de las mujeres no tenían acceso a una educación más allá de «las cuatro reglas», pero si observamos estadísticas actuales sobre el alumnado universitario, nos daremos cuenta de que más de la mitad son universitarias. Muestras de este giro las

podemos ver incluso en contextos muy distintos. Por ejemplo las manifestaciones de estudiantes que tuvieron lugar en Estambul, en las que estudiantes vistiendo minifalda compartían reivindicaciones con compañeras que iban con la cabeza tapada, reivindicando juntas el derecho a la educación y el derecho a vestir según sus opciones y deseos, enfrentándose a la prohibición de acudir a la universidad con el velo. La opresión no está en un tipo de vestimenta u otro sino en la prohibición de poder elegir y en la supresión de los derechos de las mujeres (Puigvert, 2001).

Las personas debemos guiar nuestras vidas en función de los valores que consideremos más válidos tras haberlos sometido a procesos de reflexión y racionalización y posterior consenso con aquellas personas y grupos con los que compartimos nuestras vidas. En las manifestaciones de Estambul mencionadas no se enfrentaban prooccidentales de minifalda contra promusulmanas con la cabeza cubierta, sino mujeres dialogantes con diferentes opciones culturales contra intransigentes que usan el argumento de la fuerza en lugar de la fuerza de los argumentos.

Sabemos que el diálogo no es un fenómeno nuevo en la sociedad como tampoco es una invención teórica reciente. No lo es tampoco la importancia del diálogo en la actividad educativa. Las grandes transformaciones de la humanidad surgen de la voluntad colectiva y las teorías sociales y educativas deben partir de este contexto para poder hacer aportaciones válidas. Las teorías educativas de orientación dialógica se basan en el diálogo con todos los agentes de la comunidad educativa para buscar nuevos métodos más eficaces que superen los enfoques estructuralistas y postmodernos que no creen en el cambio. El giro dialógico nos abre nuevas posibilidades para la transformación social, la convivencia pacífica entre culturas, los sueños y la utopía.

En las comunidades de aprendizaje la participación activa en la elaboración del proyecto educativo se abre a toda la comunidad y, especialmente, a las familias que son protagonistas y a la vez responsables de la educación de sus hijos e hijas. Se rompe la visión tradicional, según la cual la transmisión de conocimiento se concibe exclusivamente desde la figura del profesorado y se incorpora el saber del resto de personas implicadas en el proyecto.

Individualización social y diversidad de opciones de vida

Hoy en día, nos damos cuenta de que el modelo de familia con el que tenemos que trabajar desde las instituciones educativas está cambiando en todas las culturas y sectores sociales, volviéndose cada vez más plural. Del mismo modo, la homogeneidad cultural en un ámbito territorial está dando paso a una diversidad de culturas que conviven conjuntamente.

La importancia del papel de las familias en comunidades de aprendizaje nos lleva a tener en cuenta algunas consideraciones sobre el proceso de transformación que está afectando a la familia tal y como era entendida hasta ahora y sobre el nuevo papel de la mujer, en cuanto afecta directamente a la estructura familiar y conse-

cuentemente a la educación de los niños y niñas. La familia es el primer agente educativo que sufre un proceso de cambio, constituye un elemento esencial en la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje. No sólo se potencia la participación de las familias en el diseño del currículo y su entrada a las aulas sino que también se intentan cubrir sus necesidades educativas a partir de sus propias demandas. Todas las actividades que se están organizando gracias a la ayuda de las familias anulan todo tipo de comentarios y actitudes que, bajo el pretexto de la falta de interés de las familias, impiden su entrada a la escuela y a su participación activa. Cada vez son más las madres que proponen talleres de alfabetización, aprendizaje de lenguas, informática, etc. Las niñas y los niños entusiasmados con las transformaciones de sus familias encuentran nuevas motivaciones y creación de sentido en la escuela.

Las nuevas generaciones que hoy tenemos en nuestras escuelas se están socializando fuera del modelo tradicional de la familia patriarcal y se ven expuestas, desde una edad muy temprana, a la necesidad de adaptarse a diferentes entornos y diferentes papeles de personas adultas. El nuevo proceso de socialización minimiza, hasta cierto punto, las normas institucionales de la familia con más capacidad de adaptarse a los roles cambiantes de los contextos sociales, a medida que las nuevas situaciones desencadenan mecanismos adaptativos a una edad temprana. Así, el cambio tecnológico en la reproducción biológica ha permitido disociar la reproducción de la especie de las funciones sociales y personales de la familia.

Es en el siglo xx cuando el debate sobre el trabajo doméstico cobra fuerza y, con él, la división del trabajo según el género. Al final de la era industrial se recogían dos tipos de opiniones diferentes sobre las familias: la primera afirmaba que el conflicto social era debido a que la familia estaba obviando sus deberes, mientras que la segunda sufría la familia como opresión y pretendía disolverla porque no quería hablar de responsabilidades sin libertades previas. Quizás el tipo de familia empezaba ya a ser disfuncional por el cambio de las formas de organización social y por el empuje de los movimientos sociales (el feminismo a la cabeza) que pedían la transformación social. La sociedad actual recibe a los cónyuges buscando otra ocupación que no sea el trabajo doméstico, es decir, nuevas redes personales y distintos valores y normas. Empieza a desaparecer la división entre esfera privada para la mujer y pública para el hombre.

El trabajo, la familia y los mercados laborales han sufrido una profunda transformación en el último cuarto de siglo debido a la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado, en la mayoría de los casos fuera del hogar. Este proceso de plena incorporación de las mujeres al mercado laboral regulado tiene consecuencias importantes para la familia. Con frecuencia la contribución financiera de la mujer se vuelve decisiva para el presupuesto familiar. De este modo, su poder de negociación en el hogar aumenta de forma significativa, si bien es verdad que situaciones como la falta de guarderías o el horario de los jardines de infancia o de los centros escolares excluyen a muchas madres a la hora de buscar trabajo o de poder organizar sus espacios de relación o de formación. Sin embargo, no todas las mujeres han accedido al mercado laboral en la misma medida, con las mismas condiciones. Las «otras mujeres», aquellas que no tienen estudios académicos (Puigvert, 2001),

no han sufrido esta transformación y, al mismo tiempo, han sido excluidas en los discursos feministas.

Por todos y todas es conocido como, en la cultura occidental, la transformación de la condición de la mujer se ha basado en dos hechos: su entrada en el *mercado de trabajo (cambio estructural)* y *en los movimientos sociales para su defensa (movilización social)*. Cada día es más frecuente encontrar hogares con relaciones interpersonales más igualitarias en temas como la sexualidad, la vida profesional, la distribución del trabajo doméstico o la educación de los hijos e hijas.

Partiendo de la igualdad de las mujeres, en numerosos foros de diversas culturas se cuestionan, por parte de mujeres y hombres, temas como la prematura edad con la que se casan las mujeres en la cultura gitana, la falta de libertad de algunas mujeres árabes para elegir a la persona con la que compartir una vida o tener descendencia, el cuestionamiento de diferentes prácticas de tipo sexual como la ablación del clítoris en diferentes culturas africanas o la pérdida de oportunidades de universitarias brillantes europeas ante la falta de permiso o aprobación por parte de la pareja o del padre a disfrutar de una beca en el extranjero para seguir sus estudios o su promoción. Del mismo modo, no nos resulta extraño ver a mujeres inmigrantes trabajando en el campo junto a sus maridos o en tareas domésticas, a mujeres gitanas en la venta ambulante o a mujeres occidentales como conductoras de camiones.

Por todo ello, el tema de la situación de la mujer, del papel del hombre, de la familia en general, no es un asunto de la vida privada ni de una única cultura sino que se debate en público, en los medios de comunicación, en las instancias políticas y en diferentes contextos culturales. Así lo demuestra la rapidez con la que han crecido el número de niños y niñas en las escuelas que proceden de hogares compuestos de *una sola persona adulta, de madres y padres solteros o separados*.

La nueva situación de las relaciones de pareja, las diferentes opciones de vida y la crisis de la familia tradicional son las realidades que encontramos en las familias de nuestros centros escolares:

1. La disolución de los hogares de parejas casadas, por divorcio o separación, que se traduce en formación de hogares unipersonales o de hogares con un solo progenitor, en general mujeres.
2. El retraso en la formación de parejas y el auge de la vida en común sin matrimonio. El número de alumnado cuyos padres no están casados cada vez es mayor en las escuelas.
3. La creciente variedad de estructuras de hogares. Es importante tener en cuenta que en una misma clase se pueden encontrar niños y niñas que vivan de maneras diferentes.
4. La crisis de los patrones sociales de reemplazo generacional. Hoy día en nuestras escuelas hay muchos niños y niñas que no tienen hermanos.

Han sido varias las situaciones en las que los niños y niñas se han sentido violentos o cuestionados cuando se les preguntaba por sus padres o madres. Algunos sólo tienen madre, o sólo padre, o están en prisión, o viven con sus abuelos o con sus tíos o son varias las familias que viven en un mismo domicilio. La idea convencional de familia única que aparece en la mayoría de libros de texto ha cambiado, debido a la

actual diversidad de situaciones. No podemos reducir la participación en la escuela a las madres y padres, sino que debemos extenderla a todas aquellas personas con las que el niño o niña interactúa. En las comunidades de aprendizaje se evitan preguntas o comentarios que hagan referencia o den por hecho que todos los niños y niñas viven en el seno de una familia con un padre y una madre. Por ello se utiliza el término *familia*. Así, se habla de escuela de familiares, participación de las familias o de la Asociación de Familiares (AFA). Además, teniendo en cuenta las diferencias culturales en comunidades de aprendizaje, se potencia la participación de toda la familia.

Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) definen el cambio actual como el paso de una situación donde la regla era la familia única para toda la vida, a otra donde se da un ir y venir entre diferentes familias temporales o bien entre formas de convivencia no familiares. Consideran que no se da tanto la sustitución de una alternativa por otra sino la coexistencia de una creciente diversidad de posibilidades. Así, cada persona puede construir, en interrelación con otras, su propio currículo. La autodeterminación en este contexto representa un importante factor de cambio respecto de la situación anterior. El amor es un logro de la modernidad y la emancipación aparece como una de sus señas de identidad frente a las reglas tradicionales de la vida. Los matrimonios que se mantienen son posibles porque la elección de la pareja ya no está sujeta a influencias y poderes ajenos.

Bajo las condiciones de movilidad geográfica y social, el principio de libertad para elegir pareja por encima de las influencias familiares, sociales y culturales va ganando cada vez más terreno. Cada vez es mayor el número de los que se salen de los tradicionales límites del entorno social y cultural y de los círculos normales de casamiento y eligen una pareja de procedencia muy diferente, de otra capa social, de otra formación, religión, cultura o nacionalidad. En estas situaciones, el principio de libre elección de la pareja lleva también consigo compartir los patrones, esperanzas, costumbres, etc., de una cultura ajena (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). El giro dialógico de la sociedad genera relaciones que no se ven tan influenciadas y sujetas a la autoridad o a las costumbres y tradiciones, y que dependen exclusivamente del acuerdo de las dos personas que deciden compartir su vida. El alumnado fruto de estas relaciones es cada vez más numeroso en nuestras escuelas.

Las personas entramos en un proceso de búsqueda de la identidad del yo, en ello exigimos una democratización de la esfera privada lo mismo que en su día comenzó la democratización de la esfera pública. Se trata de que seamos las propias personas quienes determinemos las condiciones de nuestra vida privada, lo que significa democratizar la intimidad, una democracia que implica que la fuerza del mejor argumento tenga validez frente a los otros medios de tomar decisiones en la toma de acuerdos, decisiones y compromisos (Giddens, 1995b).

Lo que antes se hacía sin negociar, hoy se habla, se negocia, se razona y se acuerda. Por lo tanto, el diálogo y el consenso cobran cada vez un mayor protagonismo en las relaciones personales y familiares y en la organización de nuestras vidas cotidianas, del mismo modo que en las relaciones entre los diversos sectores de la comunidad educativa. Las relaciones en las familias y los niños y niñas funcionan, cada vez más, sobre la base de acuerdos. Argumentos que habían servido durante mucho tiempo al cabeza de familia con sus hijos e hijas como «porque lo digo yo» pierden

su validez, al igual que la pierden las decisiones de un profesorado autoritario que planifica y programa sin tener en cuenta las opiniones del alumnado y de las familias. En las comunidades de aprendizaje las relaciones entre profesorado, alumnado y familiares responden a las nuevas relaciones sociales basadas en procesos de negociación y acuerdos comunes, de forma que un argumento tendrá peso en función de su validez y no en función de quién lo emite, es decir, independientemente de si proviene del profesorado, las familias o el alumnado.

Democratización de los sistemas

Los numerosos logros conseguidos a través de las luchas de diferentes movimientos sociales en el siglo xx y comienzos del xxi, hacen pensar en las grandes posibilidades de cambio y de transformación que se pueden dar en el seno de una sociedad dialógica. Se prioriza la resolución de situaciones conflictivas a través del diálogo y, si se produce una ausencia del mismo, se reivindica. A su vez se está potenciando la generación de organismos y entidades internacionales bajo una perspectiva universalista que, a pesar de su lento ritmo en la obtención de objetivos dialógicos, está consiguiendo avanzar hacia la obtención de una sociedad más igualitaria y justa de lo que ha sido hasta ahora.

Podemos observar un giro dialógico desde la justicia o la política, como es el caso del número creciente de organismos internacionales con una extensa representación de países y de colectivos que participan en las decisiones que afectan a todo el planeta. En muchos países los partidos políticos han adoptado elecciones primarias para elegir a sus candidatos. Cada vez es más frecuente observar jueces que luchan contra la corrupción política y la violación de los derechos humanos. Las políticas sobre investigación social y educativa están adquiriendo nuevas orientaciones para investigar sobre las necesidades e intereses reales de la sociedad. Por ejemplo, las nuevas líneas de investigación propuestas por la Unión Europea para el 6.º Programa Marco de Investigación RTD (2002-2006) enfatizan la necesidad de encontrar vías que permitan la participación de la sociedad civil en la definición y desarrollo de políticas de investigación.

Muchos autores han visto la posibilidad de promocionar y radicalizar la democracia a partir de los movimientos sociales y de las alianzas entre colectivos externos a las instituciones políticas (Beck, Giddens y Lash, 1997; Castells, 1994, 1997). Por ejemplo, el crecimiento de movimientos de mujeres y movimientos ecologistas han sido ejes claves de la sociedad actual (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). Habermas incluye en sus estudios más recientes el importante papel de los nuevos movimientos sociales centrados en el mundo de vida.

Un ejemplo de movimiento social transformador y dialógico lo constituye el movimiento de participantes en Educación de Personas Adultas FACEPA² que surge en el año 1995 con el objetivo de hacer oír las voces de todas las personas implica-

2. FACEPA: Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas.

das en los procesos de educación de personas adultas. En muchas ocasiones el sistema educativo abarca todos los ámbitos de actuación dando como resultado políticas de educación *prácticamente colonizadas por profesionales sin dejar paso a los movimientos liderados por las personas participantes*. Uno de los proyectos más importantes iniciados por FACEPA fue la elaboración de la Carta de la Declaración de los Derechos de los Participantes de Educación de Personas Adultas (1999). El objetivo del proyecto era la elaboración de una carta que reflejase las reivindicaciones de todas las personas adultas respecto a su formación. La culminación de este proceso fue la presentación de la Carta de los Participantes en Educación de Personas Adultas en la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de la UNESCO que se celebró en Hamburgo en 1997. Con la capacidad para generar procesos de participación que tiene, este movimiento asume uno de los retos más importantes en el proyecto de las sociedades dialógicas, es decir, la socialización del conocimiento para participar en procesos de deliberación pública y de toma de decisiones que son relevantes para sus vidas.

A pesar de estos cambios y de la creación de movimientos como FACEPA, en ciertos ámbitos la transformación social todavía debe producirse. Sabemos que las personas son las protagonistas de las transformaciones, pero no podemos olvidar que, en muchos casos, no se incluyen a todos y a todas en las decisiones y los cambios sociales que les afectan pero de forma negativa. Así, muchas instituciones que hoy en día se han burocratizado y que nacieron fruto de las reivindicaciones de la población y del diálogo, una vez institucionalizadas han puesto barreras a la participación. Éste es el caso de muchas ONG de proyección nacional e internacional a favor de los más excluidos, que nacieron con un espíritu solidario e igualitario y que, actualmente, se han convertido en instituciones jerárquicas y burocráticas de difícil acceso. Los razonamientos sistémicos ponen el énfasis en los sistemas y en las estructuras para explicar el funcionamiento y la evolución de este tipo de organizaciones y de la sociedad en general. Sin embargo, el dejar de lado cómo han sido creadas por las personas y cómo se han ido desarrollando excluye el mundo de la vida de los sujetos.

A menudo, cuando los cambios sociales nos desorientan y nos hacen dudar de los caminos a seguir, se produce un desacoplamiento entre el sistema y el mundo de la vida que se traduce en una pérdida de sentido de nuestras vidas. Pero en esos momentos se pueden crear de forma colectiva y a través del diálogo nuevos sentidos y nuevos marcos de referencia que orienten los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor. En los espacios para el diálogo, las personas interactúan y, colectivamente, crean las formas de comunicación que les permitirán entenderse y transformar sus vidas y su entorno. Es decir, cuando las personas descubrimos nuevos sentidos a través de los cuales orientar nuestras vidas, empezamos a luchar por ello.

De ahí la importancia que las teorías sociológicas y educativas del siglo XXI proporcionen, como veremos en el próximo capítulo, elementos de análisis incluyendo la voz de los actores sociales ya que son ellos quienes, a través de sus acciones e interacciones, transforman las prácticas y las teorías sociales y educativas. La creación de significado y de conocimiento por parte de las personas participantes y de los agentes sociales en sus prácticas cotidianas representa el eje que debe sostener cualquier teoría que intente explicar la sociedad integrada por un conjunto de culturas dife-

rentes. La creación de espacios en los que se aplique el diálogo igualitario con el objetivo de llegar a un consenso sobre la base del mejor argumento surge de las prácticas de las personas. Espacios que se ven potenciados por el desarrollo de prácticas basadas en la comunicación y el diálogo de todas las personas en condiciones de igualdad.

Las personas, a lo largo de la historia, han luchado por la democracia y por el derecho a la educación y sus opiniones deben ser consideradas y escuchadas a la hora de elaborar y de llevar a cabo proyectos educativos. Los proyectos educativos se centran cada vez más en metodologías dialógicas que tienen en cuenta a los actores sociales y culturales. Este tipo de metodologías tiene en cuenta la opinión de los sujetos, no se limita a realizar una investigación aislada de la realidad que trata, sino que busca transformar, construir conjuntamente con las personas directamente afectadas, que la investigación tenga repercusión e introduzca cambios de mejora en las vidas de las personas.

Durante la época industrial, la educación fue colonizada por la burocratización del sistema educativo. De este modo, se estableció un modelo de educación muy rígido, que no correspondía a los intereses y necesidades para los que en un principio había sido creado. Por ejemplo, en cuanto a horarios y calendario escolar, en muchas ocasiones, no tienen en cuenta que la incorporación masiva de las mujeres al mundo laboral está demandando una flexibilización del horario escolar o que determinados grupos culturales estén exigiendo clases para sus hijos e hijas en otras épocas del año diferentes a las establecidas. Se trata de crear mecanismos que faciliten los intercambios entre el mundo de la vida y el sistema³, con el objetivo de crear instituciones educativas democráticas que fomenten la transformación social. En este sentido, cabe tener en cuenta que los sistemas democráticos no se mueven únicamente como resultado del poder y el dinero, sino que existen muchas y significativas acciones orientadas por la solidaridad, que constituyen una base para fomentar la democracia.

Las comunidades de aprendizaje son el ejemplo de instituciones democráticas en los que el mundo de la vida forma parte importante en la organización de la escuela. Son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela para convertirla en una institución gestionada por todos los agentes implicados al servicio de la comunidad. Por ello, es muy importante potenciar la creación de una agrupación de familiares y la convocatoria de las asambleas. En la asociación de familiares, sin número limitado de participantes, se plantean cuestiones sobre sus responsabilidades y compromisos como familiares, la manera de parti-

3. Utilizamos los conceptos *mundo de la vida* y *sistema* en el sentido que les da Habermas (1987). El primero lo constituyen las relaciones entre las personas con todo su contenido vital y comunicativo. El segundo se refiere a las instituciones y las estructuras que suponen. Habermas explica la sociedad desde la dialéctica entre el mundo de la vida y los sistemas y cómo se influyen mutuamente. Por ejemplo, es indudable que el sistema educativo condiciona las relaciones (el mundo de la vida) en la escuela. Pero también lo es que los agentes educativos y sociales presentes en la escuela han protagonizado y a veces han forzado los cambios educativos más importantes.

cipar en el centro o cómo plantear asambleas generales para todas las familias. Las asambleas son un espacio de diálogo y de democracia donde también se trabaja la necesidad de participación en la formación, en la organización y en el funcionamiento de la escuela y la responsabilidad de llevar a término las obligaciones que se han de asumir. A su vez, la organización de las comunidades de aprendizaje potencia la democracia en otros contextos de nuestras vidas, mediante la búsqueda de relaciones igualitarias basadas en el consenso en la vida privada, en el trabajo y en la sociedad civil.

Toda la comunidad (familiares, profesorado, alumnado, agentes de la comunidad) sueña cuál es la escuela que les gustaría tener. Sueños como que los niños y las niñas gitanas lleguen a la universidad sólo son posibles si desde el mundo de la vida (profesorado, alumnado, familiares) creen en sus posibilidades y fomentan altas expectativas entre ese alumnado. Las familias gitanas reconocían que hasta ese momento nunca se habían planteado esa opción dada la impermeabilidad del sistema educativo tradicional. La simple posibilidad de creer y crear sentido a la escuela a la que asisten sus hijos e hijas aumenta las posibilidades de conseguir sueños como éste y, en definitiva, de conseguir la transformación del sistema. En la actualidad, las familias gitanas se están organizando y reclamando a las instituciones el derecho de acceder a la universidad.

Por lo tanto, el trabajo conjunto entre el sistema y el mundo de la vida se convierten en los pilares básicos de la educación. Ahora bien, hemos de ser conscientes que nos enfrentamos a un reto que no es fácil, pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente, para beneficio de unos y perjuicio de otros. El profesorado (sistema) y las familias (mundo de la vida) no están acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales. La participación de todos y todas es uno de los principios fundamentales de las comunidades de aprendizaje y para ello, desde las instituciones académicas, debemos creer en las posibilidades de toda la comunidad educativa.

Es fácil añorar tiempos pasados (que por otro lado nunca fueron mejores) y demasiadas veces algunos educadores tendemos a hacerlo. Pero es en esta sociedad que se interroga y dialoga continuamente sobre sí misma, con estas familias que son y serán definitivamente diferentes a las del modelo tradicional y que pueden y necesitan transformarse a través del diálogo, con estas oportunidades de cambio social, que se ha de desarrollar la tarea educativa del futuro. Por esto mismo una educación de calidad para todos y todas, como la que se pretende en las comunidades de aprendizaje, requiere del diálogo como elemento fundamental en las relaciones entre personas, para mejorar los aprendizajes y transformar la realidad.

3

Teorías dialógicas

Como toda propuesta educativa, las comunidades de aprendizaje se basan en el conocimiento de la realidad social, tal como hemos visto en los capítulos anteriores, pero también en teorías sociales que proporcionan nuevos elementos para la acción. Con demasiada frecuencia la educación se ha basado en teorías anticuadas respecto a su época o que son simplemente contradictorias con sus finalidades. Por ello, en este capítulo proponemos adentrarnos en el debate de las ideas sociales transformadoras que tienen en el diálogo su punto de arranque, para aplicarlas después a la educación y al aprendizaje.

Las sociedades dialógicas generan teorías dialógicas

Como hemos visto, en las actuales sociedades el diálogo está alcanzando más espacios de nuestras vidas cotidianas y de muchos sistemas e instituciones que están superando la crisis de las autoridades tradicionales. Esta tendencia está llevando a analizar la sociedad en clave de los factores que promueven o inhiben los procesos democráticos, incorporando el diálogo en la búsqueda de soluciones a los actuales conflictos, retos, riesgos e incertidumbres de la sociedad. A través de las teorías dialógicas las y los intelectuales críticos comprometidos buscan explicar las actuales tendencias sociales, potenciando el giro dialógico de nuestras sociedades. No son pocas las críticas que reciben las teorías comprometidas con el avance hacia sociedades más democráticas, siendo catalogadas como utópicas, sin embargo, tal y como afirman autores como Habermas (1987) el enfoque comunicativo no es una invención teórica de los intelectuales sino un fenómeno social. En esta línea, Flecha, Gómez y Puigvert (2001) afirman la necesidad de la descolonización de la teoría sociológica respecto a los sistemas y estructuras a los que se ha vinculado durante la historia, pues ello impide que la sociología pueda analizar la sociedad para cambiarla.

En el campo de las ciencias sociales han surgido tendencias diversas, y no todas apuestan por la transformación social. La corriente postmoderna se ha presentado como alternativa porque critica las instituciones y las conquistas de la modernidad, sin embargo, tras la crítica no se esconde más que un torpe afán de poder. Por otro lado, el modelo estructuralista de la reproducción ha planteado una ofensiva anti-

gualitaria opuesta a las propuestas orientadas a la lucha por valores como la igualdad, la solidaridad y la emancipación. Al negar la agencia humana y argumentar que la educación reproduce las desigualdades sociales, los autores estructuralistas han desautorizado la capacidad de transformación de la educación, los movimientos sociales y las personas, legitimando así las existentes desigualdades sociales. Tanto los discursos postmodernos «antisistema» que no presentan alternativas sociales, como los argumentos reproducionistas contribuyen a posturas conservadoras. En este sentido, Freire (1997a, p. 111) afirma lo siguiente:

La afirmación de que «las cosas son así porque no pueden ser de otra manera» es odiosamente fatalista y uno de los muchos medios con los que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados.

Por esto se hace necesario aclarar que las teorías críticas en ciencias sociales son aquellas comprometidas con la radicalización de nuestras democracias, ofreciendo alternativas que promuevan la transformación social en esta dirección. Toda crítica ha de ir acompañada de propuestas que posibiliten la transformación social. De la misma forma, es necesario reconocer los importantes avances conseguidos por la modernidad en la lucha por una igualdad de oportunidades. Sin duda, son las luchas de los movimientos sociales y de los y las intelectuales comprometidos los que lideran las transformaciones sociales en el avance hacia sociedades más democráticas. Es tarea de las ciencias sociales dar elementos de análisis que faciliten a los actores sociales generar transformaciones desde la práctica educativa y la vida cotidiana. Las teorías dialógicas son las teorías de la transformación. No estamos ante el fin de la historia sino que estamos en una época en la que, más que nunca, escribimos la historia.

Dentro de la perspectiva crítica se enmarcan las comunidades de aprendizaje, que toman como base de su fundamentación teórica las aportaciones realizadas por CREA, así como las contribuciones de autores como Freire desde la educación, Habermas desde la sociología o Vigotsky desde la psicología. Las comunidades de aprendizaje apuestan por la transformación de la escuela y la entera comunidad potenciando una educación de máximos que dé igualdad de oportunidades educativas, luchando contra la exclusión social que sufren determinados colectivos. La desigualdad educativa en la que se encuentran los sectores marginalizados contribuye a perpetuar las desigualdades sociales, es por ello que se hace necesario transformar el entorno. Tomando en consideración la tendencia social hacia el dialogismo, las comunidades de aprendizaje se organizan gracias al diálogo entre profesorado, familiares, alumnado y otros agentes educativos de la comunidad que conjuntamente transforman la escuela.

Giro dialógico: de la modernidad a la modernidad dialógica

Las ciencias sociales y educativas emergieron como una consecuencia de la modernidad tradicional. A finales del siglo XVIII, las personas decidieron que podían

governar sus propios países y sus propias vidas, y se unieron en la lucha por reemplazar el despotismo y las monarquías absolutas por democracias. Con el objetivo de defenderse a sí mismos necesitaban el conocimiento científico; como consecuencia, en el siglo xix emergieron las ciencias sociales como disciplina (Habermas, 1987, 1989). No obstante, durante los dos últimos siglos se han creado muros a esta dialogicidad, las instituciones que habían emergido en la modernidad para facilitar el acceso a los derechos se burocratizaron enormemente en el marco de la revolución industrial. La burocratización apartó a las personas de la toma de decisiones importantes y sustituyó sus voces por la de expertos (burócratas) que eran los que decidían lo que era bueno para todos y todas. Ello dio lugar a enfoques etnocéntricos y valores paternalistas. A finales del siglo xx, durante la transición de la sociedad industrial a la de la información, esta burocratización entró en crisis y las autoridades tradicionales de la modernidad fueron cuestionadas. Autores como Habermas y otros han propuesto recuperar y profundizar en el proyecto original de la modernidad en lugar de proclamar el fin de la misma.

Frente a la crisis de la modernidad se tomaron dos posturas: el *postmodernismo* y la *modernidad dialógica*. El postmodernismo proclamó el fin de la modernidad y, en consecuencia, el fin de las ciencias sociales (Foucault, 1978; Lyotard, 1984). El pensamiento postmoderno mantiene que no existe la verdad universal, nadie tiene autoridad sobre lo que es verdad y, por lo tanto, no se necesita ciencia alguna para descubrir una verdad no existente. El acto de producción de conocimiento es, pues, relativo a la diversidad de interpretaciones subjetivas, ninguna mejor o peor que otra. Según Foucault, el conocimiento sólo se entiende con relación al poder, y por tanto las ciencias sociales son sólo lo que las voces del poder establecen como verdad, es decir, la imposición arbitraria de algunas voces por encima de las demás. La reacción postmoderna y postestructuralista a la imposición moderna de la relación sujeto/objeto es la descentración del sujeto, enfatizando la subjetividad, rechazando la racionalidad y disolviendo el proyecto utópico de transformación social que contenía la modernidad.

Las teorías dialógicas denuncian esta reacción antimoderna argumentando que el énfasis postmoderno en el subjetivismo en lugar de la intersubjetividad abre paso a posturas relativistas y al inmovilismo (Freire, 1997a; Habermas, 1989). Las teorías dialógicas apuntan que centrarse en la naturaleza determinista de las estructuras y la explicación de toda acción humana bajo el poder lleva a la negación de la existencia de la agencia humana así como la posibilidad de relaciones humanas de solidaridad. En este sentido Freire (1997a, p. 25) apunta:

Una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación. Rechazo de forma vehemente tal inmovilización de la historia.

Proponen una alternativa que supera la modernidad reorientando su propuesta original a través de un marco dialógico. En esta línea, las ciencias sociales, orientadas hacia la transformación y el cambio social, han tomado el camino de la modernidad dialógica (Beck, Giddens y Lash, 1997). Al igual que la postmodernidad, la modernidad dialógica cuestiona las autoridades tradicionales, pero al contrario

que la postmodernidad, reorienta los objetivos y metodologías de las ciencias sociales en lugar de rechazar cualquier intento de búsqueda de verdad.

Las teorías dialógicas juegan un doble papel: analizar las dinámicas dialógicas de la sociedad y determinar qué factores promueven o inhiben el diálogo. La obra de Paulo Freire y Jürgen Habermas son dos referencias clave en este análisis. Aunque nunca trabajaron juntos, estos autores coincidieron en sus propuestas de acción dialógica para extender las relaciones democráticas. Podría decirse que la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas supone un punto de inflexión del paso de la teoría social a una perspectiva comunicativa, englobando y superando otras anteriores. De hecho, el autor explica que existe un motivo principal por el que decidió escribir su teoría de la acción comunicativa: establecer una oposición radical a la colonización neoliberal del mundo de la vida. Pero también debemos señalar que ya en 1970 Freire publicaba la Teoría de la Acción Dialógica en su libro *Pedagogía del oprimido*, más de una década antes que Habermas publicara su obra principal en 1981. Los dos proponen una teoría que define cómo se llevan a cabo las acciones dialógicas, basándose en principios y tipos de acción que posibilitan el entendimiento, la creación cultural y la liberación. A su vez, definen qué tipos de acción niegan la posibilidad de diálogo y promueven la distorsión de la comunicación y la reproducción del poder. Aunque Freire sea el autor de educación más citado por la comunidad científica internacional, nuestro sistema educativo, con su tradicional retraso y ausencia de participación en las comunidades científicas, no ha seguido su línea ni la de otros autores que estaban avanzando en orientaciones comunicativas y transformadoras para la educación. Muchos otros autores contemporáneos que creen en la transformación social están desarrollando elementos que incluyen el diálogo y la capacidad de dialogar, acorde con el giro dialógico en la sociedad y la teoría social.

Algunas aportaciones dialógicas de las ciencias sociales

El diálogo es el elemento clave de las teorías dialógicas. Pero ¿cómo ha de desarrollarse el diálogo del que estamos hablando? Desde CREA apostamos por el diálogo igualitario basado en el poder de los argumentos y no en los argumentos del poder. Es posible mantener un diálogo igualitario entre personas de diferentes niveles académicos, géneros, edades, culturas o pertenencia étnica, etc. y llegar a consensos sobre acciones comunes que respeten las diferentes identidades. El diálogo igualitario entre las personas nos da posibilidades de cambio social, si bien el disenso también juega un papel central en el diálogo en la búsqueda de mejores argumentos que sustenten nuestras opiniones.

Con relación al diálogo, Freire señala: «la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador» y continúa apuntando que «el diálogo no puede ser entendido como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su posición política» (Freire, 1997a, p. 100). Habermas afirma que es el acto comunicativo y la capacidad discursiva

de las personas lo que nos otorga la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación, en este sentido, el diálogo igualitario debe basarse en el entendimiento. Habermas (1987) distingue entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Los argumentos tienen pretensiones de validez cuando tienen intenciones de verdad y están orientados al entendimiento; por el contrario, tienen pretensiones de poder cuando intentan imponer una interpretación, una regla, un valor, un método o una decisión. Giddens (1996) también da mucha importancia a las pretensiones de nuestras acciones y afirma que podemos actuar a través del diálogo o de la violencia.

Las comunidades de aprendizaje son un claro ejemplo de cómo organizar un proyecto educativo sobre la base del diálogo igualitario a través de una organización democrática, donde todas las personas que forman la comunidad educativa llegan a acuerdos sobre los objetivos y prioridades, las normas y, en definitiva, la escuela que sueñan. Todas las personas realizan aportaciones desde sus diferentes e importantes experiencias, desde la experiencia adquirida en el mundo de la vida o en el ámbito académico. Para fomentar el diálogo igualitario, la función del profesorado es promover la participación de toda la comunidad, de manera que todos y todas podamos aportar argumentos para mejorar la educación.

Capacidad de dialogar

Todas las personas poseemos capacidad de dialogar, todas podemos aportar argumentos en un diálogo independientemente de nuestro nivel de estudios. Éste es un fundamento clave en las teorías dialógicas. Mientras Freire (1997) afirma que el diálogo es inherente a la naturaleza humana, Habermas (1987) describe la acción comunicativa desde la premisa que todos los actores sociales son capaces de lenguaje y acción y, por tanto, capaces de aportar argumentos y llegar a entendimientos. A su vez, Chomsky (1988) distingue entre dos conceptos: *competencia* y *actuación*. Mientras la competencia lingüística se refiere a una facultad de lenguaje innata de todas las personas, la actuación es el proceso de producción de lenguaje y pensamiento desarrollado a través de la interacción social. Las personas desarrollamos diferentes actuaciones según los contextos en los que interaccionamos, diferentes lenguajes y códigos lingüísticos. Partiendo de la misma competencia innata, se ha de decir que somos capaces de comunicarnos y desarrollar nuevos códigos y conocimientos a partir de las interacciones.

Vigotsky defendió también las capacidades universales de los niños y las niñas. Asimismo, desarrolló el concepto de *inteligencia práctica* para referirse a todo aquello que las personas aprendemos haciendo. La inteligencia práctica es una forma de cognición que debe ser tenida en cuenta para explicar el proceso de desarrollo y aprendizaje tanto dentro como fuera del marco escolar. A su vez, el psicólogo soviético reflexionaba sobre la importancia de la comunicación y el lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo:

Los que estudian la inteligencia práctica así como los que estudian el desarrollo del habla a veces no consiguen reconocer la complementariedad de estas dos funciones.
(Vigotsky, 1979, p. 24)

En la misma línea, pero recogiendo desarrollos teóricos posteriores y las investigaciones realizadas por CREA desde una perspectiva interdisciplinar, defendemos el concepto de *inteligencia cultural*, que incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas. Todas las personas tenemos inteligencia cultural, que nos permite utilizar los conocimientos y habilidades que poseemos en cualquier situación de diálogo, de toma de decisión y/o de aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos y crear significados a través de las interacciones.

Capacidad transformadora de los actores

El giro dialógico ha superado las teorías del déficit⁴, a través de un enfoque del aprendizaje basado en las competencias y desde el abanico de posibilidades abierto por las interacciones transformadoras. Las teorías dialógicas tienen en común que no se quedan en el mero análisis de la sociedad sino que se posicionan en favor de la transformación social y aportan elementos de utilidad social en este sentido. Un elemento importante es el reconocimiento del sujeto y su capacidad transformadora, que ha sido resaltado por diferentes autores.

Giddens (1995a), por ejemplo, se centra especialmente en el *poder de la agencia humana* para intervenir en los acontecimientos o en un estado de cosas. Los agentes sociales están siempre, en mayor o menor forma, bajo su propio control. *Cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción*, aunque las coerciones para mantener las estructuras varían históricamente. En toda relación social existe una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los medios (recursos) que permiten a los agentes influir en la conducta de los demás. El margen de libertad de un agente depende de la variedad de actividades que puede realizar con competencia.

Los movimientos sociales hacen propuestas de futuras transformaciones y son vehículos para su realización. Contrariamente a aquellos que creen que los sistemas burocráticos externos o las fuerzas sociales no dejan margen para la acción, a la luz de la experiencia histórica de los movimientos sociales, Giddens expone que los agentes humanos no son pasivos ante las condiciones externas de la acción, sino que las reflejan y reconstruyen. La superación de la dicotomía sistemas expertos-democracia se halla en el diálogo y en la confianza, no en la aceptación o la dependencia de la autoridad, sea científica, técnica o política, aunque para unos sean temas confusos y tienda a suscitar desconfianza en los expertos (Giddens, 1996). En este sentido, Beck (1998) describe las actuales ciencias sociales desde la necesidad de desmonopolizar

4. Por *teorías del déficit* se entienden aquellas teorías, fundamentalmente psicológicas, que han atribuido a personas que no presentan el mismo nivel de rendimiento educativo una carencia de inteligencia o de habilidades básicas debido a su género, edad, cultura o situación social. Las teorías del déficit fundamentan programas de educación compensatoria que se basan en compensar los déficits cognitivos, lingüísticos o sociales, en lugar de contribuir al desarrollo de las capacidades de los sujetos.

el conocimiento experto para dejar paso a una construcción dialógica del conocimiento por parte de todos los agentes sociales.

A menudo, el ataque a la capacidad de los actores sociales ha venido tanto de la derecha conservadora como de la extrema izquierda, que han intentado minimizar la influencia de los actores sociales en las decisiones políticas. Como medio para enfrentarse a ello, los movimientos sociales tendrían que presentar propuestas acompañando a sus luchas. En este sentido, el movimiento que se opone al fenómeno de la globalización debería tener en cuenta la posibilidad de proponer la globalización social. Touraine, quien ha teorizado sobre los movimientos sociales (1997, p. 128), defiende que un movimiento social es «mucho más que un grupo de interés o un instrumento de presión política; cuestiona el uso social de los recursos y modelos culturales». Freire, ya desde los inicios de su obra, expone una visión del mundo como no predestinado, no cree en visiones del futuro como repetición del pasado o prefijado por leyes inmutables, sino en el resultado de la acción humana. En este sentido, se aleja tanto de la derecha inmovilista como de la izquierda, que cree que el mundo evolucionará necesariamente hacia un resultado final. La libertad humana es capaz de crear ambos resultados, pero puede escoger cuál es el camino de su acción. Freire supera los criterios estructuralistas de izquierda al defender la acción humana por encima de las estructuras, tanto las opresoras como las que predeterminan el final en una sociedad socialista. Pero se opone también a la visión postmoderna del mundo, que declara insuperables los obstáculos al cambio. Freire (1997a, p. 63) cree que la acción educativa y la lectura del mundo pueden ayudar a transformar la situación de opresión: «Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades». Para Freire el cambio está en la capacidad transformadora y de acción social de las personas: «Somos seres de transformación y no de adaptación» (1997a, p. 26).

Interacción social y creación de significado

El interaccionismo simbólico ha aportado elementos relevantes a la explicación del diálogo intersubjetivo. Mead (1990) mantiene que el significado no es parte de las cosas que vemos o de las emociones que sentimos sobre algo, sino el resultado de un proceso de interacción social: una persona comparte y negocia este significado al interactuar con otras personas. Además, el significado se puede modificar o cambiar a través del proceso interpretativo que desarrolla una persona mediante la interacción social.

Mead analiza la relación entre lo individual y lo social. Argumenta que una persona sólo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona son un proceso de desarrollo social, mediado por el lenguaje. Cada individuo adquiere roles culturales, patrones conductuales y valores sociales mediante las interacciones, y se sitúa a sí mismo dentro de un contexto sociohistórico concreto. El sujeto también tiene la capacidad de reflexionar, discutir y recrear esos roles, patrones y valores culturales a través del lenguaje y la

interacción. Mead defiende que las personas construimos nuestra personalidad en cuanto percibimos las imágenes que los demás tienen de nosotros y nosotras.

La sociedad ha desarrollado una imagen negativa sobre algunos niños y niñas: los tradicionalmente llamados *movidos*, con «problemas de aprendizaje», alumnado que «no se adapta» al sistema escolar o que «no quiere estudiar». Son niños y niñas que tienen muchas probabilidades de fracasar académicamente por haber sido etiquetados, quizás desde el primer curso de primaria. Cuando el profesorado piensa que una niña o un niño no va a aprender, esta imagen se proyecta y se interioriza, llegándose a percibir como inferior y con menos capacidad para los aprendizajes escolares o creando nuevas identidades basadas en el rechazo hacia lo escolar (Willis, 1988).

No obstante, las personas también podemos reaccionar a esta imagen, que es lo que permite explicar el cambio personal y social. Precisamente a través de las interacciones es posible desarrollar la capacidad transformadora. Según las teorías de Mead, el tipo de interacciones que los educadores y educadoras generemos en la comunidad educativa tendrán una influencia capital tanto en el proceso de desmitificación de los prejuicios sociales interiorizados por el alumnado como en el proceso de transformación de roles y patrones exclusores que hayan desarrollado con anterioridad. La interacción social en un entorno cultural o educativo tiene una influencia directa en cómo las niñas y niños viven el proceso de aprendizaje y la propia escuela.

También para Bruner (1988, p. 70) «el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria». Para él, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo. Según Bruner, «la educación es una fórmula de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, andamiaje del adulto» (Bruner, 1988, p. 15).

En el ámbito psicológico, Vigotsky, en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, exponía la fundamental aportación del lenguaje, fruto del desarrollo social de la conducta, en el desarrollo del niño y la niña:

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas antes completamente independientes, convergen. (Vigotsky, 1979, pp. 47-48)

Con la ayuda del lenguaje la niña y el niño comienzan a dominar el entorno, aun antes de dominar la propia conducta, con lo que se va formando el intelecto que será la base del trabajo productivo: la forma humana de utilizar las herramientas. La persona se formará, así, en la interacción con los demás, cuyo medio fundamental es el lenguaje.

Las investigaciones realizadas en CREA muestran la importancia del diálogo intersubjetivo igualitario en la creación de sentido. Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo. Estas reflexiones son la base de la acción social y de las transformaciones personales. En comunidades de aprendizaje, muchos familiares han empezado a participar en espacios de aprendizaje y a involucrarse en la

construcción de la escuela para sus hijas e hijos gracias a la creación de nuevos significados emergidos en el diálogo con otros educadores y miembros de la comunidad, llevando a cabo importantes transformaciones dentro de sus hogares y cambiando al mismo tiempo los estereotipos y prejuicios sociales sobre sus capacidades e intereses.

Feminismo dialógico

En el avance hacia sociedades más igualitarias, dialogantes y democráticas los movimientos sociales juegan un papel crucial, claro ejemplo de ello es el feminismo. El término *feminismo dialógico* (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001) hace referencia a una nueva tendencia dentro de la teoría feminista que busca incluir las voces de todas las mujeres sin discriminaciones por cuestiones de edad, pertenencia étnica, nivel académico, clase social u orientación sexual. En este sentido, tanto Puigvert como Butler han remarcado que la inclusión de la pluralidad de voces de todas las mujeres es el nuevo reto de la teoría feminista del siglo XXI.

La lucha feminista comprometida con la igualdad en las relaciones de género cobra nuevo significado en la modernidad dialógica, apostando por un proyecto democrático enraizado en el diálogo entre mujeres procedentes de diferentes realidades sociales, culturales y académicas. Esta nueva tendencia constituye una importante conquista dentro del movimiento feminista, las voces de las mujeres no pertenecientes a la cultura académica, es decir, las voces de la mayoría de mujeres, han sido silenciadas en la teoría feminista por las académicas al considerar que no tienen nada interesante que aportar (Puigvert, 2001).

Las otras mujeres –mujeres no académicas– reivindican salir de la situación de invisibilidad en que se encuentran dentro del mismo movimiento feminista. Las luchas diarias que llevan muchas otras mujeres en sus vidas cotidianas son, sin duda, claro ejemplo de cómo están contribuyendo a una mayor igualdad en las relaciones de género (Puigvert, 2001). Por esto es necesario recoger sus aportaciones también dentro de la teoría feminista, una teoría que ha de construirse a través del consenso entre todas las mujeres y tomando como base la solidaridad.

El feminismo dialógico cobra forma dentro de comunidades de aprendizaje, donde mujeres de diferentes edades, culturas y niveles académicos reflexionan conjuntamente llegando a acuerdos sobre intervenciones educativas concretas. Es gracias a este diálogo igualitario que muchas mujeres construyen nuevos significados en sus vidas y empiezan un proceso de transformación social y personal. En las escuelas a las que asiste alumnado perteneciente a diferentes culturas, una de las cuestiones que preocupa al profesorado es el abandono escolar, especialmente entre las chicas que han llegado a una cierta edad. Sin embargo, cuando a las familias se les da la oportunidad de participar en la construcción de la escuela que quieren, la implicación de toda la comunidad en la educación cambia.

En una comunidad de aprendizaje donde la mayoría de las personas son gitanas, una de las necesidades que surgió dentro de la asociación de familiares fue la de recibir clases de carnet de conducir. Era sorprendente ver cómo unas 30 personas asistían diariamente a las clases, siendo la mayoría mujeres, que aprendían a leer y es-

cribir al mismo tiempo que las normas de circulación. Abrir espacios de debate y diálogo en el que las voces de las mujeres gitanas son tenidas en cuenta implica grandes transformaciones en la organización de la educación, si bien es necesario remarcar que las implicaciones van más allá de las puertas de la escuela. La esfera privada también se transforma, en esta lucha se ha de destacar el importante papel de las mujeres gitanas que partiendo de sus propios valores culturales reivindican la importancia de la educación para sus hijas e hijos y para ellas mismas.

Universalismo dialógico

En la actualidad existe una discusión teórica en las ciencias sociales entre los enfoques relativistas y los universalistas. Ambas perspectivas discrepan sobre el valor de los paradigmas científicos basados en principios estables y universales que permitan defender posturas comprometidas y transformadoras con determinadas situaciones de la realidad social, como el aumento del racismo en la sociedad europea o la violación de los derechos humanos.

La universalidad de las ciencias sociales, las conquistas sociales, la extensión cada vez mayor de los derechos humanos o la posibilidad de establecer una convivencia igualitaria entre gentes de diferentes etnias y culturas en un mismo territorio son cuestionadas por determinadas corrientes sociológicas. Las relaciones entre culturas y la convivencia entre ellas se ven especialmente afectadas por dinámicas de insolidaridad, de negación al reconocimiento de las otras personas o de reducción de la convivencia a relaciones de poder. Aquellos razonamientos teóricos e ideológicos que defienden la existencia de la diversidad y de la diferencia por encima de la igualdad agravan más la situación.

La apuesta por universalizar los derechos humanos cobra especial importancia dentro de la modernidad dialógica, si bien se hace necesaria la redefinición de estos derechos sobre la base del respeto de las diferentes identidades culturales. El universalismo dialógico (Oliver, 2002) muestra la poca consistencia de las posturas relativistas que intentan desarticular la validez de los derechos humanos. Potenciar la democracia requiere una clara posición en pro de los derechos humanos, si bien se hace necesario incluir las voces de las diferentes identidades culturales y étnicas. La aceptación y el reconocimiento de principios universales por parte de las ciencias sociales se convierten en un requisito fundamental para que exista una convivencia pacífica entre las personas en términos de igualdad. De esta forma, el universalismo dialógico defiende que cualquier práctica cultural se debe sustentar en unos principios universales conjuntamente consensuados.

En la apuesta por los derechos humanos, hemos de luchar por extender el derecho a la educación. Sobre esta base, las comunidades de aprendizaje buscan maximizar el proceso de aprendizaje de toda la comunidad, alejándose de discursos estructuralistas y postmodernos que legitiman la existencia de desigualdades educativas y sociales y favorecen que sólo una minoría selecta acceda a una educación de calidad. Es por ello que en comunidades de aprendizaje se lucha por construir la escuela que todas y todos soñamos para nuestros hijos e hijas, acabando con los dobles discursos que favorecen la existencia de un «currículo de la felicidad» para los sectores sociales

excluidos, que en aras de una supuesta evitación de conflictos reduce las expectativas académicas de esta población.

El universalismo dialógico se basa en el principio de igualdad de diferencias (Flecha y Gómez, 1995), es decir, en el igual derecho de toda persona a ser diferente. A través de la igualdad de diferencias es posible la superación tanto de posturas etnocentristas como relativistas que han legitimado las desigualdades sociales y educativas existentes entre culturas, situando en primer lugar la reivindicación de la igualdad de oportunidades y la extensión de los derechos humanos a las personas de diversas culturas sobre la base del respeto de sus diferentes identidades.

En educación, Paulo Freire ya nos indicaba la importancia de la unidad en la diversidad (Freire, 1997a). Uno de los principios que fundamenta las comunidades de aprendizaje es precisamente el de igualdad de diferencias, como ampliaremos en el capítulo octavo. Las diferentes culturas que forman parte de la comunidad encuentran sus diversas identidades respetadas y reconocidas, llegando a acuerdos de actuación gracias a un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez.

Perspectiva dialógica y aprendizaje dialógico

Autores como Vigotsky, Bruner, Freire, Habermas o Mead han hecho aportaciones clave a la concepción del aprendizaje, como son el concepto de *intersubjetividad* y la relevancia de la interacción social y la creación colectiva de significado como fuente y motor del aprendizaje.

Desde una concepción comunicativa e interdisciplinar, CREA desarrolla el concepto de *aprendizaje dialógico* donde se enfatiza la importancia de las interacciones con el entorno y los procesos de creación de significados entre todos los participantes de la comunidad educativa. El aprendizaje dialógico es uno de los fundamentos principales de las comunidades de aprendizaje y conjuga aspectos académicos dentro de procesos de transformación que recorren las relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas de las personas que participan en él. Aunque dedicaremos un capítulo específico al aprendizaje dialógico, creemos que es interesante ver cuáles son sus relaciones y diferencias con el constructivismo y el aprendizaje significativo, que están en la base de muchas de las propuestas educativas que se dan entre nosotros y nosotras.

Constructivismo y aprendizaje significativo

El modelo constructivista es, sin duda, el más conocido y el que prevalece en la actualidad. Por ello, antes de pasar a analizar el constructivismo como teoría sobre la formación del conocimiento, creemos necesario hacer un breve repaso de sus orígenes sociológicos y psicológicos. Schütz (1974), considerado el padre del constructivismo social, afirma que la realidad es una construcción humana dependiente del significado que damos las personas a nuestras acciones⁵. Según Schütz, para com-

5. Berger y Luckmann, discípulos de Schütz, son los autores que han difundido más ampliamente el constructivismo social a través de su obra *La construcción social de la realidad* (1968).

prender y hacer teoría sociológica y acción social en general, es necesario conocer las vivencias conscientes de los actores sociales, quienes dan sentido a sus acciones. El conocimiento científico debe conectarse con estas tipificaciones, clarificar sus interrelaciones, validarlas empíricamente.

Los actos se desarrollan siempre en un mundo de la vida, que es el ámbito de la realidad que damos por descontado en nuestras interacciones y que nos es transmitido por la cultura. Este contexto es fruto del acuerdo de significados dado en cada grupo social.

Entre las críticas al constructivismo social, se puede destacar la obra de Searle *La construcción de la realidad social* (1997) que ya en el título muestra su divergencia en cuanto a la posibilidad de conocimiento. En esta obra se plantea el problema de si existen o no hechos objetivos en el mundo, que sean sólo a causa del acuerdo humano. Searle muestra que hay realidades sociales, por ejemplo, la escritura o un sistema político, pero también insiste en la existencia de otras realidades, como un lago o el sol, que no lo son. El «error constructivista», según el autor, está en reducir la realidad a lenguaje, de manera que montañas y mares se consideran construcciones sociales al limitar su realidad a lo que los seres humanos ponemos en ellas. De algún modo, para un constructivista radical la posibilidad de comunicación sobre un hecho objetivo no existe, pues la interiorización particular de cada persona del significado de las palabras imposibilita la verdadera comunicación.

La dimensión psicológica del constructivismo y las teorías del aprendizaje parten de la misma concepción de la construcción que el individuo hace de la realidad y su dimensión social. La corriente constructivista está formada por un conjunto de teorías psicológicas que especialmente tienen en cuenta la construcción cognitiva que la persona hace del mundo de la experiencia partiendo, básicamente, de la teoría epistemológica genética de Piaget (Gergen, 1996). Para Piaget, las personas construyen su inteligencia y su conocimiento de la realidad a partir de unas capacidades innatas, a través de los procesos de asimilación y acomodación. Los niños y niñas van construyendo la realidad a partir de la asimilación del mundo que les rodea y se van desarrollando cognitivamente a partir de la adaptación de los esquemas preexistentes a nuevas situaciones. La premisa fundamental del constructivismo es precisamente la construcción activa por parte del alumnado de su propio conocimiento, a través de incorporar y relacionar la nueva información al conocimiento previo. El aprendizaje es el resultado de una construcción mental que tiene éxito cuando se construye la propia comprensión.

En la concepción constructivista del aprendizaje, el énfasis se pone en la o el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Se anima la curiosidad natural del alumnado, teniendo en cuenta su modelo mental y su forma de aprender basándose en teorías del conocimiento. Se da al alumnado la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia y la propia investigación (se hace uso extensivo de la terminología cognitiva: «el niño o niña predice, crea, analiza...»). Desde esta posición, cada niño o niña construye un significado diferente en el que influyen directamente sus conocimientos previos y su entorno. Las habilidades docentes para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras de construir significados y las formas de intervenir que las pueden mejorar.

Otro de los autores que ha tomado como referencia el constructivismo es Bruner (1988). Para Bruner, el aprendizaje es un proceso activo en el que las y los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en conocimientos anteriores o actuales. Seleccionan y transforman la información, construyen hipótesis y toman decisiones en función de su estructura cognitiva, un modelo mental que da significado u organización a sus experiencias y les permite avanzar más allá de la información dada. La relación profesorado-alumnado debería ser la de comprometerse en una relación de diálogo activo de tipo socrático. No obstante, acercándose a la evolución de la obra freiriana, Bruner en sus obras más recientes amplía su marco teórico para tratar aspectos sociales y culturales del aprendizaje. El psicólogo americano introduce los postulados interaccionales como base de la pedagogía intersubjetiva y lo que denomina *subcomunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1997, p. 40).

En el Estado español se han recogido otras aportaciones bajo la orientación constructivista que han tenido una gran repercusión en el sistema educativo, especialmente a raíz de su reforma en 1990. Desde este constructivismo, se ha considerado que «el aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar» (Coll, 1987, p. 133) y fundamento del diseño curricular. Una de las aportaciones clave ha sido el concepto de *aprendizaje significativo* que hace referencia a que todo lo que se enseña a los niños y niñas ha de guardar cierta relación con la estructura cognitiva que poseen. El autor más citado en el Estado español, Ausubel⁶, en la introducción a su libro *Psicología educativa* afirma:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel, 1983, p. 1)

Novak (1982, p. 75) también afirma que el asentamiento de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva se hace mediante los organizadores previos. Así, las posiciones de Ausubel y Novak plantean que el profesorado puede seleccionar de manera precisa cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo supuso una justificación psicológica para reforzar propuestas pedagógicas que se rebelaban al objetivismo característico de una enseñanza tradicional centrada en los contenidos sin tener en cuenta al alumnado. El constructivismo ha aportado argumentos psicológicos en favor de la importancia del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que se convierte en sujeto protagonista. Las aportaciones del constructivismo quedan ahora englobadas dentro del giro dialógico, que da un paso más al pasar de lo subjetivo y personal al aprendizaje intersubjetivo y desde la transformación del entorno educativo.

En el cuadro 1 de la página siguiente se pueden ver sintetizadas las principales características y diferencias entre las perspectivas objetivista, constructivista y dialógica.

6. Aunque sea una referencia en nuestro país, las aportaciones de Ausubel no lo han sido a nivel internacional. Por ejemplo, en la base de datos sobre educación ERIC (Educational Resources Information Center) tiene 22 citas en el periodo 1992-2002, frente a las 228 de Freire.

Cuadro 1. Perspectivas objetivista, constructivista y dialógica

CONCEPTO	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	DIALÓGICA
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Ejemplo	El papel es un papel independientemente de cómo lo vemos las personas.	El papel es un papel porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir.	El papel es un papel porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir.
Aprendizaje	Enseñanza tradicional Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	Aprendizaje significativo Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos, que se incorporan a la estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos.	Aprendizaje dialógico Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos y amigas... que produce el diálogo igualitario.
Formación	Del profesorado en contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	Del profesorado en conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Del profesorado, familiares y comunidad en conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Recuperación parcial de Vigotsky

Otra de las aportaciones de la corriente constructivista en el Estado español es la recuperación de la obra de Vigotsky, aunque esto se ha hecho de una forma parcial. Se han olvidado aportaciones clave del autor, lo cual ha llevado a algunos errores conceptuales. Éste es el caso de su utilización para afianzar el concepto de la adaptación a la diversidad. Este psicólogo ruso remarca la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural, siendo evidente que el entorno no condiciona la capacidad sino el proceso y las concreciones del aprendizaje. Pero también señala que para provocar el desarrollo cognitivo hay que cambiar el entorno social y cultural. No considera el entorno un simple objeto a conocer mediante la interacción. Arrinconar su sentido transformador es parcializar su método y su pensamiento. En este sentido, preferimos citar directamente al autor:

Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta posición es la clave de nuestra aproximación al estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y sirve de base para los nuevos métodos de experimentación y análisis por los que abogamos. [...] Mis colaboradores y yo creemos que el comportamiento humano llega a alcanzar esta «reacción transformadora respecto a la naturaleza» que Engels atribuía a las herramientas. Entonces debemos buscar los métodos adecuados a nuestra concepción. (Vigotsky, 1979, pp. 98-99)

La perspectiva sociocultural de Vigotsky ha resaltado, por un lado, la relación entre lo cognitivo y su entorno social, por otro, la propuesta de transformar el entorno para provocar un desarrollo cognitivo. La propuesta constructivista de la reforma educativa en España se ha basado sólo en el primero de los principios, con ello se ha realizado una lectura contraria a lo propuesto en el segundo principio, optando por adaptar el currículo al contexto. Siguiendo a este «Vigotsky virtual» (que adapta en lugar de transformar), la función del profesorado radica en ayudar a los niños y las niñas a oponer lo que ya saben frente a lo que pueden aprender. Para hacerlo, todos los contenidos que enseñan deben ser significativos, es decir, estar conectados con la estructura cognitiva que poseen. El profesorado también debe motivar a los niños y niñas para que sean capaces de relacionar el conocimiento previo con el nuevo que están aprendiendo. Esta perspectiva conduce a la adaptación, que en algunos trabajos hemos calificado de acrítica (Puigdemívol, 2001), a los diferentes contextos del alumnado y, con ello, a las desigualdades sociales existentes, contribuyendo a perpetuar la situación de exclusión social que sufren determinados grupos sociales.

La escuela, objeto de continuas reformas, ha seguido diferentes posiciones para dar respuesta a la diversidad de alumnado, contextos y ritmos de aprendizaje. Tradicionalmente se ha respondido defendiendo que algunas causas objetivas, como tener una «menor inteligencia», llevan a un aprendizaje más lento. Posteriormente, con la reforma de 1970, el objetivo de la educación fue la igualdad, pero una igualdad entendida como homogeneización. Con la LOGSE el objetivo de igualdad fue substituido por el de diversidad, sin embargo, se ha olvidado la igualdad como objetivo. Esto

comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y partir de teorías basadas en el déficit, contribuyendo a la desigualdad social. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que, dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías y zonas de población gitana o inmigrante saberes profesionales manuales más tradicionales. Las teorías dialógicas consideran que tanto la compensación como la diversidad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, es necesario pensar otras fórmulas que, acordes con los nuevos retos de la sociedad de la información, partan de la transformación y de la igualdad de diferencias.

La concepción del aprendizaje dialógico que hemos desarrollado no adapta el currículo al contexto (cuantas más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá) sino que transforma las condiciones contextuales de aprendizaje. Sobre la base de este modelo comunicativo, las comunidades de aprendizaje empiezan por transformar la escuela y el entorno sociocultural abriendo sus puertas a la comunidad, que entra a participar activamente en el diseño e intervención educativa. Los cambios que se producen llegan a incidir incluso dentro del ámbito familiar. Los referentes de los niños y niñas empiezan a cambiar cuando los padres y madres comparten con ellos espacios de aprendizaje en el hogar. Sin duda, no se puede pasar por alto el enorme potencial transformador de estos nuevos referentes.

El aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño. [...] El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros. (Vigotsky, 1979, p. 89)

Diálogo y aprendizaje

Los planteamientos constructivistas son importantes para el conocimiento del mundo de la vida y de las mentalidades, pero al centrarse en la conciencia individual hacen prácticamente imposible analizar las relaciones sociales, a pesar de afirmar que esta misma conciencia individual es un resultado de las interacciones sociales. Ciertamente el lenguaje, de cada grupo lingüístico y de cada persona particular, depende del mundo de la vida, de lo que se da por descontado en un contexto dado. Sin embargo, las condiciones de comunicación del propio lenguaje implican unos mínimos elementos comunicativos compartidos entre las personas, a través del mismo desarrollo lingüístico las personas somos capaces de exponer nuestras propias concepciones del mundo.

Si el mundo de la vida común a una cultura favorece la intercomunicación entre sus miembros, existe un mundo de la vida común al conjunto de las personas humanas, poniendo de relieve que todas tienen una capacidad universal de lenguaje (Chomsky, 1988), lo que establece los mínimos elementos suficientes de comunicación y argumentación. A partir de esta capacidad tendrán más importancia las pretensiones de validez, que nos permitirán llegar al consenso. Asimismo, todas las personas tienen capacidad de acción que, mediante el consenso, les permitirá actuar en una dirección común que podría ir orientada hacia el cambio.

El aprendizaje significativo depende especialmente del anclaje intencional de los nuevos conocimientos con los previos. En cambio, en el aprendizaje dialógico, esto no es tan importante como el proceso que se realiza a través de las múltiples interacciones humanas. Como producto de todas estas interacciones, comunicación, diálogo, en su sentido amplio es como se crean significados y como se aprende. Desde un punto de vista comunicativo el mundo de la vida no es sólo la cultura, también existen habilidades, comportamientos y datos no cuestionados que, sin embargo, una relación comunicativa intersubjetiva puede poner en tela de juicio. En otras palabras, una visión basada exclusivamente en el mundo de la vida del alumnado lo dejaría en su misma situación. La intersubjetividad permite un cuestionamiento y una posibilidad de consenso del mundo de la vida de las personas participantes en el diálogo como realidad presente y como aquello que se debe o no aprender y hacer.

Un enfoque basado en la creación de significados mediante aprendizaje dialógico tiene presentes las vertientes pedagógicas, psicológicas, sociológicas y epistemológicas. Por ejemplo, el papel de la familia como agente educativo cobra una dimensión diferente y central de modo que se integra en el conjunto del proceso educativo, al servicio de la comunidad. De hecho, todo el voluntariado de la misma comunidad entra a formar parte activa de la dinamización de los diferentes espacios de la escuela. Esta nueva forma de organización del aprendizaje permite que toda la comunidad se forme en las nuevas demandas de la actual sociedad de la información. La escuela se convierte en un proyecto en el que toda la comunidad aprende y aporta conocimiento.

La concepción dialógica del aprendizaje engloba y sobrepasa la concepción constructivista al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo. En las comunidades de aprendizaje, alumnado, familiares, profesorado, y otras y otros educadores de la comunidad se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos gracias al diálogo igualitario. Para ello, se abren nuevos espacios de participación democrática en los que los diferentes agentes educativos de la comunidad debaten sobre cómo mejorar la intervención educativa. Reflexionar y soñar conjuntamente permite no sólo analizar en mayor profundidad las problemáticas sociales y culturales que viven los niños y niñas, sino también crear conjuntamente buenas respuestas educativas para resolver los conflictos y superar situaciones de desigualdad social y educativa, transformando conjuntamente las dificultades en posibilidades (Freire, 1997a).

4

Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito: de la superstición a la ciencia

En los capítulos precedentes hemos analizado los cambios sociales y las tendencias dialógicas tanto en la sociedad como en los campos de las ciencias sociales. Todo ello como fundamento de nuestra propuesta educativa, las comunidades de aprendizaje. Las respuestas educativas a los cambios sociales y de la sociedad de la información pueden ser muy diversas, aunque demuestran ser efectivas cuando están de acuerdo con las tendencias sociales.

Desde luego *no se trata de exponer ideas brillantes sobre cómo deberían funcionar las escuelas o de hacer bellas propuestas teóricas sino de mostrar cómo se puede realizar un cambio radical de la escuela y conseguir buenos resultados. Pensamos que ni la sociedad, ni las familias, ni los niños y niñas pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas. No seremos nosotros quienes estemos en contra de las innovaciones educativas, pero las propuestas de renovación y de reforma deberían estar basadas en algo más que diseños creativos e innovadores. Deberían demostrar que funcionan, y señalar en qué zonas del mundo se han experimentado y cuáles son sus resultados. En la actual sociedad de la información el acceso al conocimiento de las teorías y autores más relevantes en la comunidad científica internacional y a los resultados de programas educativos que se llevan a cabo en todo el mundo proporcionan las bases desde donde generar prácticas educativas de forma científica. Y es tan fácil como consultar Internet.*

Obviando aquellas propuestas que demuestran que funcionan, no estamos promoviendo el éxito para todos y todas sino malgastando los esfuerzos del profesorado, el alumnado, los familiares y toda la sociedad. Igual que sería inimaginable que alguien propusiera el uso generalizado de una medicina sin que se hubiera probado científicamente que es útil, promover reformas educativas sin que se haya demostrado que son eficaces es promover la superstición educativa generalizada.

Cuando se propone la segregación racial o cultural en nombre de la calidad (también llamada *itinerarios* o *distribución*) hay que demostrar que todos los niños y niñas alcanzarán el mismo buen nivel en todos los grupos. Por ello, en este capítulo veremos experiencias de éxito con grupos heterogéneos que funcionan a través del diálogo y de principios transformadores, y que por esto nos sirven de base para las comunidades de aprendizaje. Bien entendido que éste no es el único camino, pero sí un camino que ha demostrado tener buenos resultados, son experiencias que han demostrado que superan el fracaso escolar.

En primer lugar, expondremos el proyecto de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona, que es donde se inicia la alternativa educativa de las comunidades de aprendizaje. Posteriormente, desarrollamos una serie de experiencias educativas internacionales que se basan en prácticas dialógicas y participativas, cada una desde la realidad social en la que se inserta. Todas estas experiencias educativas se desarrollan en ámbitos que con frecuencia han sido marginales en los sistemas educativos (población en situación de riesgo, personas adultas, minorías étnicas, etc.) y surgen para superar las desigualdades ante los nuevos retos de la sociedad, lo que las hace doblemente interesantes.

Entre estas alternativas encontramos experiencias concretas y programas más generales. Los grandes programas ofrecen un conjunto global de instrumentos, metodologías específicas y cambios en la organización general de las escuelas para trabajar en situaciones de riesgo social para los y las estudiantes y la comunidad. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, donde se aplican programas alternativos en algo más de un 10% de las escuelas públicas, expondremos tres de los más desarrollados e interesantes: School Development Program, Accelerated Schools y Success for All⁷. Experiencias como las escuelas aceleradas son mencionadas en el Libro blanco sobre educación *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, de la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), como propuestas educativas para Europa en el siglo XXI⁸.

Estos modelos diferentes muestran la capacidad de acción en zonas y con estudiantes que generalmente habrían sido considerados con pocas posibilidades de éxito, y la capacidad de promover buenos resultados a partir del trabajo global en la escuela y el entorno, transformando el conjunto de las relaciones y funcionamiento escolares en una perspectiva comunicativa. Esta capacidad de cambiar está totalmente relacionada con la intención decidida de superar las desigualdades iniciales de las personas participantes y el fracaso escolar, y con la seguridad de poder conseguirlo. Siempre se concede una importancia primordial al fomento de las expectativas positivas como base de la superación de las desigualdades. El objetivo de la igualdad es fundamental. Para ello se ofrece una formación de la mayor calidad posible y se lucha para desactivar las teorías del déficit como uno de los puntos programáticos fundamentales.

7. Para obtener más información sobre estos programas, se puede consultar: <http://info.med.yale.edu/comer>; <http://www.acceleratedschools.net>; <http://www.successforall.net>

8. Otras experiencias interesantes pueden consultarse en Apple y Beane, 1997.

Esta renovación implica un cambio organizativo global que da más protagonismo a los y las participantes y en especial a las familias. Las estructuras organizativas son al mismo tiempo democráticas, institucionales y flexibles. La relación con el entorno social y cultural ayuda a movilizar y renovar las escuelas al tiempo que la mejora de la escuela es un instrumento de mejora global del entorno. Se marcan como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso educativo que no son un obstáculo sino un medio eficaz para el aprendizaje y la formación. La entrada de los familiares en las escuelas y en las mismas aulas representa una ayuda inestimable. La dinámica interna se basa en el diálogo y no en la posición social o académica del profesorado, el alumnado o las familias. Esto supone la implicación responsable de todos y todas tanto en la planificación y en la gestión, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en estos centros y programas las prácticas no se limitan a los aprendizajes académicos, sino que potencian al máximo lo académico, conjuntamente con los valores de solidaridad, igualdad y apoyo mutuo. Se tienen en cuenta y se respetan las especificidades y las aportaciones culturales y vitales de todas las personas participantes.

Los orígenes: la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí⁹

Primavera de 1999. Un fin de semana. En una casa de colonias, unas cien personas discuten sobre el sueño de una escuela. Hay personas que apenas saben leer, otras llevan muchos años en las tertulias dialógicas de literatura universal, otras son colaboradoras voluntarias, está también el profesorado. Muchas personas van por primera vez a estas jornadas, otras llevan siete u ocho años participando. Durante dos días discuten cómo implicarse más en la transformación del barrio, lograr una sociedad de la información para todos y todas, los grandes objetivos para los siguientes cinco años. A media tarde del sábado, bajan a Barcelona a unirse a una concentración contra las masacres serbias en Kosovo. Después vuelven a trabajar hasta la tarde del día siguiente. Algunas bajan a Barcelona por la noche porque hay obligaciones familiares ineludibles. Otras aparecen por la mañana del domingo porque el trabajo del sábado no les ha dejado ir antes. En la sesión final se exponen todas las aportaciones de los grupos, se hace el resumen por temas y se deciden los que serán prioritarios.

Primavera de 2001. Unas 120 personas debaten sobre la democracia participativa y la democracia deliberativa. Analizan en pequeños grupos de ocho o diez personas los conceptos básicos sobre la democracia, se exponen experiencias internacionales, se dan ideas sobre cómo la escuela puede gestionarse mejor y cómo hay que difundir la información para que llegue a cada persona, se proponen nuevas iniciativas para el funcionamiento de sus órganos de decisión, y la implicación de la escuela en el barrio y en la sociedad. Esta vez el público ha cambiado un poco. Hay unas cuantas personas del Pakistán, Marruecos y Guinea-Conakry...

9. Pueden verse artículos sobre la Escuela de La Verneda-Sant Martí en Cuenca (1998) y Sánchez Aroca (1999).

El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene sus orígenes en la experiencia de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí; en esta escuela empezó una práctica educativa basada en la implicación de los y las participantes configurando entre todas las personas vinculadas a la escuela el modelo de enseñanza que querían. Las decisiones se toman mediante una asamblea en la que todos los y las participantes tienen derecho a acudir y participar de manera activa (con voz y voto), así como todas aquellas personas con funciones docentes.

Las Jornadas de primavera son uno de los puntos fuertes del funcionamiento de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. Es un momento de participación, reflexión y visión de futuro. En 1978 un grupo de vecinos y vecinas del barrio de La Verneda en Barcelona se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio. En poco tiempo habían conseguido esta escuela y se disparó la participación (Sánchez Aroca, 1999). Después de más de veinte años funcionando, se trata de seguir soñando en ser una escuela para todos y todas las personas del barrio, que cada persona pueda participar en igualdad con todas las demás. Ésta es la función de estas jornadas: reforzar el sueño de la escuela y concretarlo en propuestas para los años siguientes. La experiencia acumulada a lo largo de todo este tiempo en la Escuela de La Verneda y el modelo social de educación que busca la participación activa de estudiantes y profesorado es la base de las comunidades de aprendizaje y podemos decir que constituye la primera de las comunidades.

El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende desde una doble vertiente: con relación a las opciones políticas, sociales, etc. y en no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos o actitudes ante la vida.

La práctica educativa y organizativa de la escuela se deriva en gran parte de la pedagogía de Paulo Freire. Pero a lo largo del tiempo, la reflexión sobre el aprendizaje dialógico, la lucha por la igualdad en la sociedad de la información, el reconocimiento de la persona adulta como sujeto de su propia educación, han marcado una línea educativa teórica y práctica que se constituye en un modelo específico, el modelo social, seguramente uno de los más destacados de los que se están desarrollando a nivel internacional. Se propicia una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. La acción comunicativa, como participación, acción en común dialogada, igualdad y aceptación de las aportaciones de todos y todas, es también parte fundamental de los principios de la escuela. El diálogo, la aceptación de los saberes de todas las personas, la transformación, el aprendizaje científico de las materias, la aportación a partir de la realidad de cada grupo y la reflexión y decisión sobre la propia vida son puntos importantes de la práctica educativa de esta escuela. Todo esto ha hecho posible que personas como Carmen¹⁰ hayan podido dejar de recoger cartones, tengan trabajo, colaboren en la administración de la escuela y estudien para acceder a la universidad.

10. Los nombres propios de las personas –que se refieren a casos reales– citados en este apartado han sido cambiados.

Los objetivos básicos de la escuela son ofrecer facilidades al máximo número posible de personas adultas para que participen, organicen o propongan actividades relacionadas con la educación. En este sentido, la educación de personas adultas no se refiere sólo a la formación básica, que es imprescindible, sino a todas las actividades culturales, sociales, etc. que pueden formar y mejorar la participación, la integración social, la mejora del barrio, etc. Cada una de las personas ha de poder acceder al máximo de posibilidades educativas y de participación. Las tertulias literarias, por ejemplo, representan la lectura y discusión de los libros de la literatura clásica universal en un diálogo igualitario que permite a los participantes romper con barreras culturales y estereotipos, superando así la tradicional exclusión de la literatura «superior». Es el diálogo entre participantes y las aportaciones de todos y todas lo que constituye el proceso de aprendizaje. No es necesario tener un determinado nivel de estudios, o formar parte de un grupo selecto y exquisito de lectores, simplemente saber leer y tener ilusión por comentar las impresiones que generan en cada persona las obras escogidas entre todos los participantes.

El hecho de que Jaime llegara a la escuela de La Verneda proveniente del fracaso escolar y ahora sea profesor de universidad, que Manolo participante y colaborador sea (en el año 2000) el único estudiante universitario gitano de la facultad de sociología de la Universidad de Barcelona o el caso de Elvira, una madre de familia que en estos momentos está preparando su tesis doctoral y que tiene un trabajo remunerado como coordinadora de una federación de asociaciones en el ámbito de Cataluña, avalan el éxito de una experiencia educativa igualitaria.

El centro, por otro lado, está estrechamente vinculado con la transformación del barrio de La Verneda. La escuela es miembro fundador de la Coordinadora Vern que agrupa a asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, de actividades infantiles y juveniles, etc. y participa en la misma coordinadora como parte activa formando parte de la junta y realizando una importante tarea de dinamización. La Coordinadora es un foro de debate, de organización de actividades culturales, festivas o reivindicativas.

La escuela se considera parte de un movimiento más amplio de educación de personas adultas formado por diversas asociaciones entre las que destaca FACEPA, formada por asociaciones de participantes y que promueve campañas de sensibilización, reivindicación de sus derechos, etc.

La mayor parte del trabajo total que se realiza en la escuela se lleva a cabo con la participación de un centenar de personas voluntarias, preferentemente antiguos o actuales participantes. Estas personas desarrollan todo tipo de actividades: clases, talleres, organización de actividades, secretaría e inscripciones, economía, atención a las visitas, etc. Siempre que es posible, puede haber más de una persona colaborando en una misma aula para ofrecer una mejor formación.

Para todas las personas que quieren colaborar en la escuela existe un programa de formación de un año que está tutelado por una comisión formada por colaboradores, profesorado y miembros de las asociaciones de participantes. Durante el primer período del plan de formación, se recibe información sobre lo que representa el compromiso como persona colaboradora en la escuela y el conocimiento de todas las actividades, incluyendo el ámbito de desarrollo comunitario, la creación de pro-

yectos y la parte administrativa. Posteriormente, y con el asesoramiento de otras personas, se escoge el grupo o actividad en que se quiere colaborar, permitiendo así completar el proceso de formación. También en este sentido se establecen regularmente sesiones conjuntas de formación, en las que se trabajan textos relacionados con la educación de personas adultas.

La escuela se entiende a sí misma como un proyecto, es decir, sus actividades no están definidas para siempre sino que tienen que ir adaptándose y adelantándose a la situación cambiante de la sociedad de la información. Por ello, una de sus características es la capacidad de emprender constantemente actividades que amplían el espectro de la formación de personas adultas y responden a sus demandas, sin por ello perder de vista que los grupos de formación inicial son prioritarios. El «sueño» de la escuela se renueva cada cierto tiempo para pensar a largo plazo y plantearse metas ideales que después se van planificando en procesos de cuatro o cinco años.

El centro está abierto a todas las personas adultas del barrio (y de los barrios próximos) sin realizar ningún tipo de discriminación, pero sus actividades se dirigen especialmente a quienes han tenido menos oportunidades de educación formal. La formación básica inicial es ofertada siempre y está abierta en cualquier momento del año, aunque otras actividades puedan tener más inscripciones.

No sólo hay cursos de formación inicial o de formación básica. Cualquier módulo que se ofrece se puede hacer como un taller, se trate de matemáticas o de inglés. Apostando en el derecho de todas las personas de llegar a los niveles superiores del sistema educativo, en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí se ofrecen cursos de preparación del examen para acceder a la universidad para mayores de 25 años, de acceso a grado medio y a grado superior de formación profesional. Hay más de veinte talleres diferentes que comprenden otras actividades de tipo diverso, desde inglés o yoga a intercambio de habilidades manuales, encaje de bolillos, gallego y portugués, tertulias literarias¹¹ en castellano y en catalán, cerámica, diversos tipos de bailes, castañuelas, introducción a la poesía, grupo de mujeres, etc. Entre los diversos talleres, el de castellano oral se ha convertido en uno de los grupos con más participación. Al mismo tiempo, hay cursos de iniciación a la informática en una sala que está abierta toda la semana, sábados y domingos incluidos. La mayoría de los talleres son impartidos por personas que son o han sido participantes de la escuela en años anteriores o por personas de la comunidad que simpatizan con el proyecto. Otras actividades que se llevan a cabo en la escuela son la participación en programas Sócrates o Leonardo de la Unión Europea, como el proyecto Tertulias Diálogicas en el Ciberespacio que ha sido considerado como uno de los mejores de su tipo por la Unión Europea; la realización de cursos FORCEM de formación ocupacional, actividades relacionadas específicamente con la formación de la mujer, etc.

La organización de los diversos grupos se realiza mediante una entrevista inicial en la que se acuerda el proceso formativo que cada persona va a seguir. Aún así, los grupos resultan heterogéneos, de manera que a través del aprendizaje dialógico

11. Para un conocimiento más en profundidad de las tertulias literarias y de todo el proyecto de la escuela en general, puede consultarse *Compartiendo palabras* (Flecha, 1997).

las personas adultas comparten sus diferentes habilidades –no necesariamente académicas– en la realización de los trabajos del curso. La presencia, en muchos casos, de colaboradoras y colaboradores que han pasado por el mismo proceso educativo hace que se incremente el clima de confianza que ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje.

El funcionamiento de la escuela se basa en la participación igualitaria de las personas de todos los grupos, niveles, talleres, del profesorado y las personas colaboradoras. Tienen la conciencia de que el proyecto es de y para las personas participantes, entendidas como aquellas que forman parte de las actividades, pero no cobran por su trabajo educativo, ni tienen título universitario. La base de la participación no está en la delegación por parte del grupo en el profesorado sino en la aportación de todas las personas participantes, porque la escuela es de todas ellas. El modelo de funcionamiento que se propone para la gestión de la escuela es la democracia deliberativa.

Los diversos órganos de gestión están siempre abiertos a participantes y a sus representantes, a las entidades del barrio y a las administraciones. La Asamblea, con asistencia de todas las personas participantes e implicadas en la escuela, es el máximo órgano de decisión. El Consejo de Centro se realiza cada mes y medio y varía de horario para que todas las personas puedan participar varias veces al año. En él se tratan temas de organización y formación como pueden ser la multiculturalidad, sistemas de evaluación, el voluntariado, el desarrollo comunitario, etc. La Coordinación Semanal es el órgano de gestión directa del día a día, participan el profesorado y representantes de las asociaciones de participantes y se tratan temas técnicos y de gestión. Las Comisiones de actividades, formadas por participantes, se encargan de la organización y gestión de actividades culturales como salidas, viajes, las semanas culturales trimestrales, propuestas de actividades, etc. Además, cada mes hay una reunión abierta, la Coordinación Mensual, para debatir en profundidad temas sociales y educativos.

La participación se complementa con dos asociaciones de participantes: Àgora –abierta a todos y todas– y Heura –específicamente de mujeres–. Estas asociaciones participan en todos los órganos de decisión, gestionan la economía, los talleres, la contratación de profesorado, son las representantes y los portavoces de la escuela, llevan los contactos con las administraciones públicas y las asociaciones del barrio e impulsan el proyecto en general. Su papel es fundamental para mantener la orientación igualitaria de la escuela y para cortar cualquier proceso que pueda tender a concentrar las decisiones en manos de profesionales. La relación se basa en la voluntad común de impulsar el proyecto y la confianza mutua.

En un proyecto como éste pueden surgir varios tipos de problemas, algunos ligados a la organización (la complejidad de los horarios y de las actividades) y otros a la falta de espacio. Pero el punto fundamental, la máxima preocupación, es mantener constantemente fuerte y animado el impulso al proyecto, lo que se consigue con la ayuda y participación de todos y todas. En este sentido, puede haber dificultades con la administración, que no siempre entiende que una escuela de personas adultas promueva un tipo de gestión protagonizada por los participantes. Igualmente, no siempre se entiende el papel de las personas colaboradoras en una escuela que

se define como servicio público. Y, finalmente, puede suceder que el mismo profesorado de la administración intente acomodar el proyecto, los horarios, etc. a su conveniencia. Por esto, el sistema de gestión y decisión se basa en la apropiación colectiva del proyecto por parte de los participantes. Las jornadas que explicamos en el inicio del capítulo, la evaluación compartida, los debates a principio y final de curso son instrumentos imprescindibles para seguir «convirtiendo las dificultades en posibilidades».

Acabamos este apartado citando el relato de una de las profesoras que creemos que resume el espíritu de esta escuela:

Los sueños de la gente pueden convertirse en realidad. Escribir estas reflexiones después de diez años de participación en la Escuela de La Verneda, hace darme cuenta de que no hay nada imposible si, a través de la inclusión y la tolerancia, luchamos por objetivos comunes. No creo a los que dicen que no hay nada que hacer para cambiar el mundo. Yo sé que las cosas pueden cambiar, porque la gente en mi comunidad se atrevió a soñar en esta escuela hace veinte años. Se convirtió en mi realidad gracias a mi participación en su sueño. Desde entonces muchos otros se han añadido a nuestros esfuerzos y, hoy día, la realidad de miles de personas es el resultado de aquel sueño. Hace pocos días hacían una entrevista a una mujer joven marroquí que ha participado en un grupo de alfabetización básica en La Verneda desde hace seis años. Cuando le preguntaron qué había conseguido, abrió mucho los ojos y con un brillo especial dijo: «Ahora que he empezado, soy feliz. Nadie va a detenerme». (Sánchez Aroca, 1999, p. 335)

Otras experiencias educativas de orientación dialógica en el ámbito internacional

Los tres programas que presentamos son estadounidenses, lo que no significa que no haya otras muchas experiencias que funcionen en nuestros países, en Europa o en otras zonas del mundo. Si lo hacemos es porque desde hace años, y en más de mil escuelas, han demostrado su capacidad para superar el fracaso escolar desde principios participativos y llevan ya mucho tiempo trabajando en escuelas con diversidad cultural y esto es una experiencia que nos puede ser útil. La acción afirmativa (mal traducida como *discriminación positiva*), por ejemplo, ayuda a que más estudiantes tengan más opciones de acceder a la universidad pública. Además, a ningún responsable de estos programas se le ocurriría desplazar a parte de su alumnado a otras zonas o escuelas por ser de una minoría o mayoría cultural determinada. Es con la población que hay, con los barrios, multiculturales o no, degradados –normalmente– o no, que se ponen a trabajar.

School Development Program - Programa de desarrollo escolar

School Development Program (SDP) es uno de los mejores y más antiguos programas educativos en Estados Unidos dirigidos a minorías, a chicos y chicas en situación de riesgo y fracaso escolar. Muchos de los programas posteriores se han inspirado en parte en él, como por ejemplo las Accelerated Schools que comentaremos

posteriormente. Su importancia radica especialmente en la dedicación a los ambientes más conflictivos, por su visión de los problemas de la escuela como un fenómeno comunitario y por su intención decidida de procurar que cada uno de los chicos y chicas pueda llegar al máximo de sus posibilidades, rechazando cualquier intento de imponer bajas expectativas a las personas marginadas.

Los inicios de School Development Program datan de 1968, cuando se pidió la colaboración de la Universidad de Yale para trabajar con dos escuelas primarias de New Haven, Connecticut, con un rendimiento escolar muy bajo y muchos problemas de comportamiento, desánimo entre el profesorado, fracaso y desavenencias entre las familias. A partir de los ochenta se dedican a formar pequeños grupos de maestros y maestras y familiares para implementar la experiencia del programa en otras escuelas. En los noventa, en colaboración con diversas universidades y departamentos estatales de educación, extienden el método a otros lugares. El programa va dirigido especialmente a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. Sobre todo se dirigen a alumnado desde los 3 hasta los 12 años, aunque también hay algunas escuelas de secundaria. En la actualidad alcanzan a más de setecientos centros, desde escuelas de primaria hasta escuelas de secundaria, con especial dedicación a la población afroamericana. El precursor del programa es el profesor James Comer de la Universidad de Yale.

Una característica importante es que este programa implica a todos los componentes de la escuela (profesorado y personal no docente, familias, alumnado). Se dirige a toda la comunidad (entorno social, empresas, autoridades educativas, etc.) y no sólo a la escuela («se necesita todo un pueblo para criar a un niño», dice un proverbio africano que citan con frecuencia) y su objetivo no es sólo el éxito académico sino también el desarrollo global de las y los estudiantes, puesto que el desarrollo global y el éxito académico están íntimamente relacionados.

Para Comer, el profesorado, en general, está poco preparado en cuanto al desarrollo y la conducta de los niños y las niñas y entiende la consecución del éxito escolar en función de una habilidad intelectual genéticamente condicionada y la motivación individual. Por ello, en las escuelas no se tienen instrumentos para modificar la conducta de los y las escolares. Si se responde con castigos y bajas expectativas, resulta más difícil la interacción con el alumnado, y las relaciones con los familiares, una situación que además frustra al profesorado y baja el nivel general de la escuela. Comer añadía otro factor:

Por otra parte estaba el choque entre culturas, y esto es la clave. Por un lado está la cultura ampliamente dominante y por otro la subcultura, que en este país es la afroamericana... que tiene una experiencia particular¹².

En su opinión, *los niños y las niñas* desarrollan un fuerte vínculo con los padres y madres o cuidadores y cuidadoras competentes. Cuando tienen este vínculo, imitan su conducta, internalizan sus actitudes, valores y comportamiento. Un desa-

12. Las citas de J. Comer recogidas a lo largo de este apartado corresponden a una entrevista personal que el equipo de CREA celebró con él en Estados Unidos en 1998.

rollo adecuado en las áreas social, psicológica, física, ética, de lenguaje y cognitiva es crítico para el futuro aprendizaje académico. Un chico o una chica que encaja con los valores generales de la escuela estará preparado para conseguir el nivel de su capacidad, consiguiendo un mayor desarrollo. En la escuela se desarrolla una relación de unión entre el niño o la niña y el profesorado que apoya su desarrollo global. En contraste, un chico o una chica pobre o procedente de una familia marginal no tendrá una preparación adecuada para entrar en la escuela. Puede llegar sin haber aprendido habilidades sociales como la negociación y el compromiso. Alguien de quien se espera que aprenda a leer en la escuela puede venir de un hogar donde no vea leer nunca a las personas adultas cercanas o nunca le lean cuentos. Es por estas divergencias con las expectativas generales que se puede prejuiciar que estos niños y niñas tienen bajo potencial académico o problemas de conducta. Los problemas de los padres y las madres también pueden afectar a los niños y niñas, llevando a una relación distante hacia la escuela.

Este grado de alienación hace difícil la relación entre los niños y las niñas y el profesorado. En palabras de Comer:

Ellos [los afroamericanos] no están socializados como para ir a la escuela y obtener una educación. Su fracaso escolar es debido a que tienen una cultura donde no están preparados para entrar en una institución dominante.

El programa no propone materiales didácticos específicos, aunque están iniciando el desarrollo de materiales para preparar a los niños y a las niñas al iniciarse en la escuela desde la más temprana edad y hasta el nivel de *high school*, en colaboración con otras entidades. Pero su centro de interés es el desarrollo global del niño y de la niña. El fundamento para el éxito de la escuela es la atención a su desarrollo global como persona y sus relaciones sociales. La teoría del desarrollo infantil es la base de la toma de decisiones y prioridades en la actividad de aprendizaje. Los seis ámbitos de desarrollo, físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético forman el marco para incorporar conocimientos en la clase y las prácticas escolares. Las escuelas tienen una comisión específica para trabajar los casos en que haya más riesgos de fracaso. Se insiste en prevenir antes que remediar las situaciones, por lo que se tiene muy en cuenta el trabajo en el segundo ciclo de educación infantil. Como metodología concreta de clase se propone trabajar en pequeños grupos para mejorar la relación maestro/a-alumno/a, la tutorización entre iguales y el aprendizaje cooperativo en general.

Las escuelas no siempre encuentran la manera de superar estos problemas y a menudo lo hacen desordenadamente. Se necesita organizar un sistema basado en el conocimiento del desarrollo del niño y de la niña y en el establecimiento de relaciones. Además, con frecuencia la organización de las escuelas está enraizada en el pasado. Y normalmente los cambios que se intentan no son sustanciales. Una aproximación global es mejor que una dirigida a las áreas concretas.

Hay tres principios básicos para la implementación del School Development Program:

- *Colaboración:* Se da cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos y todas respetan y escuchan esta voz.

- *Consenso*: Las decisiones se toman por consenso. Se dejan aparte las sensaciones de ganador-perdedor. Los miembros del equipo han de trascender sus propios puntos de vista y así se pueden apoyar las decisiones del conjunto.
- *Resolver los problemas sin culpabilizar*. Se acepta la responsabilidad pero no se pierde el tiempo echándose las culpas en cara porque mina la capacidad del equipo para trabajar cooperativamente.

El objetivo fundamental es movilizar a toda la comunidad de las personas adultas -profesorado, administración, consejeros y consejeras, personal no docente, familiares y otros agentes educativos- para apoyar el desarrollo global y conseguir que no abandonen la escuela y el éxito académico. Pero el programa no sólo se orienta hacia el éxito académico, sino también hacia el éxito social y el desarrollo personal. Se insiste en el desarrollo psicológico para el éxito en los estudios y en la vida.

Así, Comer decía:

En América pensamos que si no tienes éxito es porque no eres listo y porque, simplemente, no lo estás intentando. E ignoramos todas las relaciones que provocan desarrollo, y ésta es la diferencia, éstos son los objetivos de nuestro programa. Los objetivos de la mayoría de programas son académicos... nosotros pensamos que son buenas las relaciones que promueven el desarrollo de la gente joven... entonces tenemos ambos lados, en uno lo académico, las instrucciones, y en el otro las relaciones afectivas.

La escuela debe recuperar la fuerza que tuvo en otros tiempos en el seno de la comunidad para ayudar a su alumnado, para lo cual han de participar todas las personas implicadas. Las familias participan de varios modos: escogiendo a sus representantes en el Equipo de Planificación y Administración Escolar, como Equipo de Padres y Madres y participando en actividades diversas de la escuela para romper el aislamiento profesional entre la familia y la escuela.

Un maestro o una maestra se encarga del contacto con las familias. La participación en el día a día y en el gobierno de la escuela da a las familias confianza y capacidad de decisión. Esto hace que muchos padres y muchas madres vuelvan o empiecen a estudiar. El programa destaca por las aportaciones que hace a las escuelas facilitando ideas, estrategias concretas y medios para fomentar la participación de las familias, sugiriendo maneras prácticas de ayudarles.

El cambio en la organización de las escuelas requiere la aprobación de la administración escolar, del profesorado y los representantes de las familias. La escuela también necesita esforzarse para desarrollar relaciones fáciles con las agencias de la comunidad, los sindicatos, los grupos líderes en el sistema escolar y en la comunidad más amplia. Para evitar que el SDP deje de tener apoyo o que las escuelas bajen sus expectativas académicas, hace falta el apoyo y la adopción del programa en el ámbito global del distrito educativo. Las buenas relaciones entre todas las personas adultas que toman parte en el proceso educativo constituyen la base de apoyo a la escuela. Esto permite a las estudiantes y a los estudiantes tener objetivos y expectativas comunes.

El SDP reemplaza completamente la organización y la dirección de la escuela, y se basa en un espíritu cooperativo en toda la escuela. La organización que se propone se centra en tres equipos:

- *Equipo de Planificación y Administración Escolar (SPMT)*: es el más importante. Hay representación de la dirección, el profesorado, de las familias y del alumnado, es la semilla del sentido de comunidad que florecerá en la escuela cuando las cosas se desarrollen. Da una dirección a la escuela, prioriza y coordina las actividades y las redes de información y, lo más importante, impide a cualquiera sentirse propietario o propietaria del programa y de sus resultados. Es importante que la dirección se comprometa totalmente en el proceso. Cuando el SPMT organiza y dirige sistemáticamente los problemas y oportunidades de las escuelas todo empieza a funcionar mejor. La energía, la dedicación y la confianza del profesorado aumentan y esto lleva a desarrollar el currículo y la instrucción. Finalmente, el conjunto de la escuela mejora y, con ello, también el desarrollo del alumnado.
- *Equipo de Apoyo para Estudiantes (SST)*: ofrece apoyo psicológico para mejorar las relaciones de los y las estudiantes. El SST actúa sobre todo de una forma preventiva y prescriptiva y consulta con el SPMT sobre la conducta y el desarrollo de los niños y las niñas. Los miembros de este equipo facilitan la interacción con las familias y el profesorado, organizan reuniones y hacen recomendaciones de cambios para prevenir problemas.
- *Equipo de los Padres y Madres*: trabaja con el profesorado para planear y aportar actividades sociales y académicas, crean un buen clima social en la escuela y trabajan como colaboradores en las clases, la cafetería, la biblioteca y realizan otras funciones.

Hay una persona encargada de la coordinación del programa para cada cuatro o cinco escuelas de un distrito, con el objetivo de ayudar a coordinar todo el proceso y facilitar recursos para el programa.

Accelerated Schools - Escuelas aceleradas

Las escuelas aceleradas son un programa iniciado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Llega actualmente a unas 1.000 escuelas de 40 estados de EE.UU. La organización del programa tiene 12 centros regionales distribuidos por todo EE.UU. que facilitan su organización y puesta en práctica en los centros y escuelas concretos. El modelo de Accelerated Schools se inspiró en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática del trabajo. No es un modelo rígido sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades. Para tomar parte en el proyecto tiene que estar de acuerdo el 90% del profesorado y del personal de la escuela y los representantes de los padres. También debe implicarse el alumnado.

Se parte del hecho de que la comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo. Las fases concretas son las siguientes:

- Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los y las estudiantes, los recursos externos e internos, etc.

- Establecer una visión de lo que el centro va a ser y el objetivo común que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años.
- Comparación entre la visión de lo que podría ser el centro y la realidad, con lo que se detectan las necesidades. Análisis y sistematización de los problemas y las soluciones aportadas.
- Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas, después de discutirlo entre todas las personas implicadas, padres y madres, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado.
- Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.
- Diseño de un programa experimental con la participación de todas las personas implicadas y el asesoramiento de la dirección nacional del programa.
- Evaluación conjunta de los resultados.

El Centro Nacional de las escuelas aceleradas forma al director o directora, a una persona como coordinadora y a un miembro del equipo. Durante el primer año se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. La implementación tiene varios instrumentos de evaluación: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada modelo.

Las escuelas aceleradas parten de un análisis de una situación cada vez más extendida de estudiantes en riesgo: al menos una tercera parte del total acaba sus estudios básicos con un nivel dos años por debajo del que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas serán enormes a medio plazo. Incluso un análisis económico indica que es más barato gastar ahora por la educación que más tarde en programas de justicia juvenil o asistencia social. El aumento de los programas educativos que no remedian la situación de los estudiantes en riesgo es contraproducente.

El sistema se basa en que aquellos y aquellas que van peor en la escuela son quienes necesitan un impulso más fuerte, no una rebaja de nivel o la repetición aburrida de contenidos sin significado. Es cuestión de acelerar el progreso, no de rebajar las expectativas. Esto comporta cuestionarse el funcionamiento de libros y metodologías. Según Levin:

La forma de enseñar a los superdotados, por su profusión de actividades, permite recuperar a chavales con fracaso escolar. Nunca hemos entendido que se dediquen los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de aprendizaje de los que van por detrás a causa de su marginación, porque eso les relega aún más¹³.

El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos precisamente a quienes menos expectativas tienen, conseguir que acaben sus estudios al nivel normal o superior y mejorar su forma de vida, eliminar el uso de drogas y mejorar la formación. En general, el objetivo es que los y las estudiantes se incorporen al nivel medio de resultados académicos para que puedan beneficiarse de los siguientes niveles del sistema educativo y de mejores oportunidades como personas adultas.

13. Véase Aguirre (1997). Entrevista a Henry Levin y Pilar Soler, *El País*, p. 34, 6/5/1997.

El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería hasta el nivel K-8 (12 años aproximadamente) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando, cada vez más, a centros de secundaria.

Las escuelas aceleradas son un desafío, puesto que todas las personas han de abandonar las estructuras de decisión jerárquicas, trabajar juntas y dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas tradicionales. El cambio puede tardar entre tres y cinco años. Las escuelas aceleradas se basan en la participación de profesorado, alumnado, familias y de todos los recursos del barrio.

La participación de los padres y las madres es fundamental. Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela acelerada y las obligaciones de la familia, los y las estudiantes y el profesorado. Este compromiso se explica a los padres y las madres y, si es necesario, el documento se traduce, porque muchas de las escuelas aceleradas están en barrios con fuerte inmigración y con frecuencia las madres y los padres –y los hijos o las hijas– saben poco o nada de inglés. Las obligaciones que se establecen incluyen, por ejemplo:

- Asegurar que los chicos o las chicas van a dormir a una hora razonable y que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
- Tener altas expectativas educativas para sus hijos e hijas.
- Hablarles regularmente de la importancia de la educación.
- Interesarse por las actividades de sus hijos e hijas y los materiales que llevan a casa.
- Animar a los chicos y chicas a leer cada día.
- Responder a los requerimientos de la escuela.

Los padres y las madres participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo. También pueden interactuar en diversas actividades de voluntariado, desde ayudar a otras familias a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas o participar en las clases, hasta buscar fondos y recursos para la escuela.

Aunque a veces se cree que el alumnado en situación de riesgo no tiene las condiciones de los y las estudiantes de clase media, con frecuencia posee recursos orales, artísticos, capacidad de compromiso en temas interesantes y una habilidad para aprender a escribir antes de saber leer. Al mismo tiempo, pueden ayudar a enseñar a otros estudiantes. Tomar decisiones y trabajar en grupo son dos elementos fundamentales en la perspectiva de la formación de las escuelas aceleradas. Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros y las compañeras como un elemento muy efectivo para estudiantes en desventaja. Se da una tutorización continuada a las y los estudiantes. Se insiste en la lectura, la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas diarios, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. La escuela está abierta más tiempo del habitual, puesto que se llevan a cabo muchas actividades complementarias en las que se hacen tutorías personalizadas. Así mismo,

se organizan cursos complementarios para las familias y el alumnado que no es de habla inglesa.

La organización interna de las escuelas aceleradas tiene tres bases:

- *Unidad de propósito:* acuerdo entre padres, madres, profesorado y estudiantes sobre los objetivos comunes que serán aquello a lo que dediquen sus esfuerzos.
- *Dar el poder:* expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder de unas personas contra otras. La responsabilidad de organizar el currículo es de la escuela, no de la administración o de los y las especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité formado por el director o directora, profesorado y familias. Esta dirección coordina el conjunto de la escuela. El distrito se encarga de la coordinación de la formación de formadores. La reforma se hace de abajo hacia arriba; quienes enseñan deciden lo que van a hacer y evaluar y no las autoridades.
- *Construir desde la base:* aprovechar todos los recursos educativos, humanos y económicos de todas clases que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Este proceso no está exento de dificultades. El cambio en una escuela acelerada no es pequeño, motivo por el cual hay que planificarlo bien y debe tener apoyo técnico, formación y ayuda. Hay que tener presente que una de las ideas básicas de las escuelas aceleradas es que no hay que poner parches en los centros educativos, sino cambiar la estructura de arriba abajo. Los costes son importantes en función de las escuelas pero no determinan poder empezar el proceso de transformación.

Success for All - Éxito escolar para todos y todas

El programa Success for All empezó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas con muy bajo rendimiento y muchos problemas de asistencia, conflictos, etc. Su director es el profesor Robert Slavin que, basándose en investigaciones sobre psicología educativa, impulsó esta experiencia. Con el tiempo se ha extendido el programa y centenares de escuelas de Estados Unidos lo han utilizado como base de su transformación. El programa cuenta con diversas subsees *que coordinan el proyecto en sus respectivas zonas. Según sus organizadores, el programa llega a medio millón de alumnos y alumnas en EE.UU. y se empieza a expandir en otros países.*

Los objetivos primordiales son ambiciosos: conseguir que todo el alumnado, incluso el menos aventajado y que vive en situaciones de riesgo tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, aprobar cada año, acabar la formación básica, y no ir a la educación especial o compensatoria, explotando así todo su potencial. Success for All va dirigido especialmente a prevenir el fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Sus bases sociales son la democracia y la necesidad de igualdad educativa para todos y todas. El programa parte de la base que la responsabilidad del éxito social y escolar del alumnado depende sobre todo de la propia escuela y de la preparación previa para la misma. Se

insiste mucho en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible, en atender individualmente a los niños y las niñas que empiezan a leer.

El problema en muchas escuelas (y especialmente en las de los barrios pobres) es que vemos cómo muchos niños y niñas que son estudiantes brillantes y entusiastas en sus años de preescolar empiezan a fracasar en la escuela a partir de los seis, siete u ocho años de edad¹⁴.

Inicialmente, el objetivo de Success for All fue que todos los niños y niñas supieran leer y escribir bien. Posteriormente sus actividades se ampliaron a las demás materias escolares (ciencias, matemáticas, sociales, etc.). El programa va dirigido especialmente a los niños y las niñas desde la guardería hasta los 11 años que tienen más problemas de lectura y escritura, que normalmente son los que viven en los barrios más pobres del centro de la ciudad o similares. Con el convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento, ofrecen programas muy estructurados para quienes empiezan la guardería y preescolar con la intención de mejorar el acceso a la escuela.

Para conseguir estos objetivos es necesario que la escuela crea que todos los niños y niñas pueden leer, y actuar en consecuencia en programas adecuados que permitan la igualdad de oportunidades para llegar a ser personas competentes con alta autoestima. Las estrategias de aprendizaje han de ser personalizadas para conseguir que sean eficaces. El aspecto que ningún niño y ninguna niña deje de acabar sus estudios denota la importancia que se da al trabajo individualizado. Para ello se ha de proporcionar y fomentar la confianza en los niños y niñas y en sus competencias. Hay que fomentar la autoestima como medio para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno. El aprendizaje debe estar relacionado con la vida real en sus problemas, los planteamientos, las simulaciones, etc. que han de ser lo más diversificados posible y no plantearse siempre de la misma manera.

Un grupo de madres y padres forma el equipo de apoyo familiar, especialmente para conectar con las familias cuyos hijos o hijas asisten menos a la escuela o tienen algún tipo de problema. También colaboran para animar a padres y madres a que lean o enseñen a leer a sus hijos e hijas y les ayuden en sus trabajos. Se fomenta la participación en las tareas internas de la escuela por parte de los padres y las madres. El objetivo es que la escuela forme un grupo con la familia y la comunidad para analizar las necesidades, salvaguardar los derechos y proteger el bienestar de todos los niños y niñas a las que se dirige. Los padres y las madres también prestan sus servicios en la búsqueda de fondos para actividades de la escuela. Toda la comunidad ha de implicarse para que cada uno de sus niños y niñas llegue a ser competente y en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito. Los y las responsables de Success for All se resisten a implementar el programa en escuelas en las que menos del 80% del personal (docente y no docente) dé su aprobación. Del mismo modo, se pide que la administración del distrito escolar muestre su acuerdo.

14. Las citas de R. Slavin corresponden a una entrevista personal que el equipo de CREA celebró con él en Estados Unidos en 1998.

El programa fundamental y originario Success for All está dedicado a la lectura y la escritura. Es una técnica de lectura basada en la conciencia fonética que luego va cambiando hasta la lectura habitual. Para el aprendizaje inicial de la lectura han elaborado el subprograma *Early learning*, que sirve de preparación para la lectura en preescolar. Se trata de que en los primeros años la lectura corra a cargo del profesorado que lee textos atractivos para los niños y las niñas, para promover su interés y a partir de los 6 años ya empiecen a leer por su cuenta. Existe una versión en castellano de Success for All para niños y niñas que empiezan a leer, *Lee Conmigo*, y también materiales de apoyo para la enseñanza bilingüe o de inglés como segunda lengua.

Otros elementos del currículo que también son útiles para preparar a los alumnos y las alumnas, aunque no son estrictamente el programa Success for All, son los materiales *Wings and Roots* para el resto de las materias escolares y *WorldLab*, simulaciones de la vida real, para ayudar a organizar el pensamiento y la toma de decisiones.

En el interior del aula la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo entre grupos. Los y las estudiantes se agrupan de dos en dos o de tres en tres, y estos grupos en un equipo mayor. En los equipos pueden haber diferentes niveles de habilidades, no son homogéneos. Todas las actividades siguen un esquema similar: presentación del maestro o la maestra, práctica en grupo, práctica individual, trabajo de prevaloración en grupo, prácticas suplementarias y corrección y reconocimiento en el equipo. Las notas individuales se reflejan en la valoración del grupo. En el programa Success for All todos los programas de las diferentes áreas están muy estructurados y los pasos a seguir en cada sesión muy delimitados, especificándose cada uno de los procesos que hay que desarrollar. En este sentido, es un programa muy dirigido y detallado en el que se deben seguir los materiales proporcionados por la organización.

Los sistemas de evaluación básicos son los siguientes:

- *Evaluación del impacto del programa*: sobre la base del MSPAP (Maryland School Performance Assessment Program), que valora la capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones en situaciones realistas.
- *Evaluación del trabajo del alumnado*: evaluación permanente con indicadores concretos en lectura, escritura, matemáticas y WorldLab. La lectura oral se evalúa continuamente y en especial, como hemos explicado, con las sesiones de cada ocho semanas. Los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso, el llamado *portafolio*, se evalúan varias veces a lo largo del año. En este proceso participan el profesorado, el alumnado y las familias.
- *Valoración de la implementación del programa*: se valoran los niveles y la calidad de la puesta en práctica del programa.

Con relación a la organización, hay una persona a tiempo completo responsable de coordinar todo el trabajo del programa en la escuela y grupos de apoyo para el profesorado que asesoran su funcionamiento y organizan sesiones periódicas de formación. Las familias participan en la organización mediante el grupo de apoyo a la familia y servicios integrados. Este grupo está formado por miembros de la escuela y por familiares que acogen a las nuevas familias, apoyan el trabajo de la escuela

en todas las actividades concretas y el programa general, preparan las actividades de formación social, colaboran con otros padres y madres para ayudarse entre sí en la formación de los hijos e hijas, y organizan las relaciones con el resto de la comunidad para coordinar los servicios.

5

Comunidades de aprendizaje: una escuela en la sociedad de la información para todas las personas

Como hemos dicho, las comunidades de aprendizaje son el resultado de muchas aportaciones. Entre ellas destacan las desarrolladas en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, los movimientos de renovación pedagógica como FACEPA y las líneas de investigación desarrolladas a lo largo de muchos años por CREA, dedicadas a analizar experiencias con éxito en el ámbito internacional y a actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos.

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas (Jaussi y Luna, 2002): se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo. Se trata de una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, pues no se fundamenta en el supuesto «déficit» a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben. Se plantea el objetivo de que las personas, en conjunto e individualmente, mejoren los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema cambie para conseguir la participación de todos y todas en la sociedad de la información. En definitiva, es esta focalización en la calidad de la enseñanza y la participación de los diferentes agentes educativos lo que permitirá eliminar el fracaso escolar. Cada uno de los niños y cada una de las niñas ha de aprender a un buen nivel, se debe erradicar la exclusión que proviene de la falta de formación, mejorando con todo ello la convivencia en los centros educativos.

Transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta. Las escuelas no son islas, por tanto, el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado. Cada uno y cada una asumen un papel mucho más participativo, conscientes de su tarea fundamental. El

profesorado debe estar formándose continuamente no tanto en las didácticas como en los nuevos sistemas de organización y en el conocimiento de la sociedad de hoy y de mañana para preparar a su alumnado para el futuro. Las familias deben participar en la formación, siendo conscientes de su función real en la educación de sus hijos e hijas. La delegación formativa a un servicio estatal es cosa del pasado. La propuesta de comunidades de aprendizaje, mucho más participativa, es al mismo tiempo mucho más consciente del papel formativo de las familias. Los chicos y las chicas tienen el papel central y su cambio de manera de pensar y de expectativas constituye un objetivo nuclear. Su participación al fin y al cabo es el centro de todo el proyecto.

Finalmente, el papel del entorno tiene dos aspectos. Uno el del entorno inmediato en cuanto a recursos, ayuda, relaciones que influyen y son influidas por las escuelas. Este entorno, que condiciona la vida de la comunidad, se debe conocer para analizar lo que favorece y lo que dificulta la formación. El objetivo del centro nunca será reproducir las condiciones negativas del entorno sino superarlas y transformarlas.

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc., a través de la educación (Ayuste y otros, 1994). Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire).

Concepto y principios básicos de las comunidades de aprendizaje

En la introducción ya avanzábamos la definición de comunidades de aprendizaje: *Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.* (Valls, 2000, p. 8)

La comunidad de aprendizaje es un *proyecto de transformación social y cultural*. Las propuestas organizativas actuales tienden a mantener las desigualdades y nos preparan para los retos de la sociedad de la información para todas las personas. La transformación de comunidades se basa en no aceptar la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas internas de un centro o externas de un sistema educativo. Implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado y para

las comunidades; una transformación cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública.

Comunidades de aprendizaje es también un *proyecto de centro educativo*. Toda la concepción de participación, del aprendizaje dialógico, de la relación con la sociedad es de aplicación general, pero con un objetivo prioritario más concreto: aquellos centros educativos en los que *las dificultades por problemas de desigualdad, pobreza o carencias de otro tipo* hacen del centro un lugar más necesitado de cambio para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas. Se basan en la convicción de que precisamente estos centros son aquellos que han de convertirse en los que funcionen mejor dado que las condiciones externas apuestan por la tendencia contraria. Exactamente cuando todo parece ir en contra, se debe intervenir con mejor eficacia y con cambios más radicales. La transformación que se propone está pensada especialmente para este tipo de escuelas, para romper las dinámicas negativas que muchas veces comporta esta situación. Con ello se consiguen importantes mejoras en el rendimiento y la relación con el entorno. Los procesos consolidados hasta ahora se desarrollan en escuelas públicas de educación primaria, aunque también se están iniciando experiencias en educación secundaria (ESO y bachillerato).

Comunidades de aprendizaje es un *proyecto del entorno*. La transformación que se propone no afecta sólo al interior del aula o del centro educativo. Se refiere a toda la comunidad —barrio, pueblo— en su relación con el centro y en su relación consigo misma en cuanto agente educativo. En la actual sociedad de la información el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio, la calle, la influencia de los medios de comunicación, etc. Por ello, si el entorno es también un agente educativo, las fronteras desaparecen entre el dentro y fuera de un espacio cerrado, a favor de la intervención global.

Comunidades de aprendizaje tiene como objetivo *conseguir una sociedad de la información para todas las personas*. Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias de dualización y exclusión que esta misma sociedad genera. Basándonos en la capacidad de reflexión y comunicación universales, afirmamos que todas las personas pueden participar plenamente en la dinámica de las comunidades, sin verse limitadas por sus condiciones sociales, culturales, etc. Así, las comunidades de aprendizaje se autoorganizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores a los de quienes están en situaciones económicas, o sociales, etc. mejores o diferentes.

Si algo caracteriza nuestra sociedad de la información es la permanente transmisión de información y la necesidad de educación permanente, que sepa adaptarse a los cambios y que sea continuamente evaluada para actuar mejor en cada circunstancia. Por ello, por un lado la educación será constante, sin espacios cerrados a la acción educativa y por otro será realizada pensando en el futuro, en la perspectiva de quien tiene que realizar su vida laboral, familiar, etc. mucho más allá y mucho después de estar entre las paredes de una escuela.

Las comunidades de aprendizaje se basan en el *aprendizaje dialógico*. El aprendizaje dialógico, que desarrollamos en el capítulo sexto, es el procedimiento coherente con el conjunto de la definición que enmarca la actividad educativa. El objetivo es el aprendizaje, es decir, la formación de los niños y las niñas, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.

Las comunidades de aprendizaje se desarrollan mediante una *educación participativa de la comunidad* que se concreta en *todos los espacios, incluida el aula*. El instrumento de este cambio es la educación entendida en el más amplio sentido. Hay ciertamente muchos otros instrumentos de cambio, pero éste es el específico de comunidades de aprendizaje, puesto que su objetivo prioritario es mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela. La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje. Participan e intervienen en el aula todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que tiene una responsabilidad básica. Ésta es una diferencia fundamental con respecto a otros proyectos. Quien mejor puede hacer una cosa, la hace. Porque previamente, entre todas las personas, han decidido qué tipo de educación deben y quieren recibir los niños y las niñas que van a esa escuela.

Este proyecto se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás. El concepto de extraescolar se diluye porque todo puede hacerse fuera y todo puede hacerse dentro de la escuela, lo importante es que existe una orientación común, un proceso global de educación.

Orientaciones pedagógicas

Las orientaciones pedagógicas básicas de comunidades de aprendizaje no son orientaciones de una didáctica concreta, sino las bases de una propuesta para conseguir que ningún niño o niña quede excluido o excluida de los conocimientos y herramientas necesarios para participar plenamente en la sociedad de la información. Así mismo, se pretende asegurar el éxito académico de todos y todas sin determinantes por cuestiones de pertenencia étnica o cultural, nivel socioeconómico, discapacidad¹⁵, etc. Todas las personas tienen capacidades, sólo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo. Como elementos pedagógicos clave hemos destacado la participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente. Estas orientaciones son pautas muy generales dado que cada comunidad utiliza sus metodologías concretas.

15. Determinadas discapacidades, un porcentaje reducido, pueden limitar significativamente el proceso y el nivel de aprendizajes que hay que alcanzar. Aun así, tener en cuenta este «principio de realidad» no justifica una reducción acrítica de expectativas que obvie las capacidades conservadas y, sobre todo, el valor intersubjetivo de las capacidades de los demás en contextos de *aprendizaje dialógico*.

Participación

Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maestros, *sino que participan todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio.* Todas las partes comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. Se optimiza la utilización de los recursos mediante la planificación y la actividad conjunta. Los consejos escolares y los equipos directivos y comisiones gestoras asumen el papel de la gestión y la coordinación del proyecto por encima de la dirección unipersonal. Se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. El profesorado asume un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas. *Todos los sectores sociales y culturales pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propios mundos de la vida y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras.*

Centralidad del aprendizaje

Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros. Para ello, se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar. Es importante que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores y profesoras (voluntariado incluido) coordinándose como haga falta en la misma aula para ayudar a quienes queden más rezagados, que la agrupación del alumnado sirva para mejorar sus aprendizajes aunque se rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales. Una opción puede ser la organización de grupos interactivos en los cuales los niños y las niñas comparten sus conocimientos, sin necesidad de una agrupación homogénea en cuanto a sus conocimientos.

La enseñanza se planifica por el colectivo y la participación implica una enseñanza con propósitos claros y compartidos. *Flexibilizar implica también organizar mejor el tiempo del que se dispone para los aprendizajes y no de forma estanca.* El clima general de la escuela va orientado al aprendizaje. El centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en un eje educativo de toda la comunidad, que supera la limitación de las tareas escolares. Los familiares y toda la comunidad hacen suyo el centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y padres y como personas.

El aprendizaje dialógico promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad. Es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje en comunidades de aprendizaje. En una educación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos. La resolución de problemas es el otro eje de habilidades que organiza todas las enseñanzas. No sólo se trata de aprender, sino también de razonar y juzgar la información que se recibe.

Expectativas positivas

Las comunidades de aprendizaje parten de altas expectativas hacia y de todo el alumnado; apostar por las capacidades que todos y todas poseemos es esencial para el éxito académico. Quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, éstos parecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello mismo, partimos del hecho de que los objetivos y los medios en educación no deben ser nunca de mínimos sino de máximos. No se trata de conseguir que no suspendan, sino de potenciar las capacidades de todos, individualmente y como comunidad. Por ello, el estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

También creemos en todas las personas colaboradoras del proceso educativo, padres y madres, familiares, profesoras y profesores, etc. Su capacidad de ayudar al aprendizaje de los niños y niñas es tanto mayor cuantas más expectativas positivas se ponen en ellas mismas y en su alumnado, independientemente de su propia formación. Por otro lado, el hecho de que personas adultas, familiares especialmente, puedan ayudar a los niños y niñas, aumenta su autoestima y mejora el rendimiento en las clases.

El progreso permanente

Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje han de ser evaluados constantemente por todas las personas implicadas en él. La evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva. Además de la evaluación permanente, es necesario establecer momentos de evaluación explícitos durante el curso. En algunos aspectos puede ser positiva la colaboración externa en la evaluación.

Es importante que en la evaluación del proceso no sólo emerjan los cambios importantes a introducir, sino que también se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. Un ejemplo de ello lo encontramos en la participación e implicación de las familias. Es posible que en fases iniciales se determinase una mayor vinculación, sin embargo, se han de reconocer como positivos los progresos conseguidos en este proceso. Es decir, se parte de un ideal de participación, pero no se ha de desmerecer la implicación de cada agente social en el proyecto de comunidades de aprendizaje.

Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje comporta una planificación destinada a que todas las partes entiendan los objetivos y se comprometan en su realización. Este proceso se desarrolla a través de ocho fases que aseguran tanto la puesta en marcha como la continuidad del proyecto. Es importante remarcar que las fases han de entenderse en el contexto de cada centro y que se van debatiendo, acordando y realizando por parte de toda la comunidad educativa. No son, pues, un modelo cerrado prescriptivo y, como toda propuesta, debe ser adoptado con prudencia, reflexión y evaluación constante. Las fases del proceso de transformación en una co-

unidad de aprendizaje se dividen en dos grandes períodos: puesta en marcha (un año aproximadamente) y consolidación (dos años), que presentamos a continuación.

En primer lugar hay que entender qué es una comunidad de aprendizaje, reflexionar sobre los cambios de la sociedad actual, y sensibilizarse sobre la situación del centro, alumnado y familias, así como de las posibilidades de cambio. Después, a partir de una serie de condiciones, hay que decidir si se empieza la transformación. ¿Hacia dónde? Es ahí donde se inicia la fase del sueño, es decir, se piensa el modelo de escuela soñada entre todos y todas. Para llevarlo a la práctica, se seleccionan unas prioridades y se planifica su puesta en marcha (véase el cuadro 2). No hay un camino único, sino que cada centro establece por dónde quiere orientar su proyecto. La única condición es la participación dialógica de todos y todas (alumnado, profesorado, familiares y entorno), y el entusiasmo, claro está.

Cuadro 2. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación (un curso escolar)

SENSIBILIZACIÓN

Aproximadamente un mes

- Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar.
- Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas.
- Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

TOMA DE DECISIÓN

Un mes

- Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.

SUEÑO

Entre uno y tres meses

- Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.
- Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.
- Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.

SELECCIÓN DE PRIORIDADES

De uno a tres meses

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
- Análisis de los datos obtenidos.
- Selección de prioridades.

PLANIFICACIÓN

Entre uno y dos meses

- Diseñar grupos de acción heterogéneos.
- Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.

Aunque en la explicación de cada fase se indicará su duración previsible, cabe notar que es importante mantener un cierto ritmo, especialmente durante el primer año en que la escuela en su conjunto se torna un hervidero de iniciativas, de proyectos y de tensión constructiva. También es posible que una fase se desarrolle más rápida o más lenta de lo previsto. La propuesta general es realizar la puesta en marcha a lo largo de un curso escolar.

La iniciativa para cambiar una escuela en comunidad de aprendizaje puede surgir del equipo directivo, las administraciones o las familias. Sea cual sea el origen, normalmente es preferible que la intención parta de la propia escuela directamente. Además, sólo se puede pasar al segundo período y sus fases posteriores si la transformación es asumida, querida y decidida libremente por todos los miembros de la comunidad educativa (véase el cuadro 3). Transformar un centro en comunidad de aprendizaje a golpe de decreto o por imposición de la dirección es contradictorio con sus propios principios.

Fase de sensibilización

El objetivo de esta fase inicial es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación. Su duración supone alrededor de unas 30 horas de formación con el claustro del centro y a ser posible con las familias y la comunidad, llegando a un mes en su conjunto.

Hay una primera reunión de toma de contacto. Se comentan a grandes rasgos la situación de la escuela, los problemas y las oportunidades que plantea, el plan de transformación, las implicaciones de este proceso y se planifica de modo general la manera de seguir trabajando. A partir de este momento se establecen dos líneas de trabajo paralelas y coordinadas: las sesiones de trabajo, información y debate, generales y por grupos y la formación general del claustro.

Cuadro 3. Procesos para la continuidad del proceso de transformación (dos cursos escolares)

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

- Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción.
- Experimentación del cambio.
- Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.

PROCESO DE FORMACIÓN

- Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.
- Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.

PROCESO DE EVALUACIÓN

Evaluación continua de todo el proceso.

Sesiones de trabajo, información y debate

Estas sesiones se realizarán en los días y horarios acordados. Es preferible que esta formación se realice en un periodo de tiempo breve. Los temas de trabajo, que pueden ser varios por sesión, serán los siguientes:

- *Explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación.* Planteamiento general y modo de funcionar sobre la base de la confianza en las posibilidades de todas y cada una de las personas, la unidad de propósito, el consenso, la disposición inicial a afrontar cambios, la necesidad de un clima que estimule el aprendizaje basado en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado. Los análisis y el trabajo que se vaya a realizar no se pueden convertir en una atribución de culpas del pasado.
- *Análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias educativas.* Analizar lo que está sucediendo en el entorno y relacionarlo con lo general y las previsiones (relativas) de futuro, así como las implicaciones para la educación que debe promocionarse en la comunidad. Para ello es necesario pensar en el futuro y no usar análisis del pasado.
- *Análisis del origen del modelo de comunidades de aprendizaje que se encuentra en el centro de personas adultas La Verneda-Sant Martí.* Discutir sobre las teorías del déficit y la reproducción y sus consecuencias negativas para todas las personas implicadas. Mostrar la posibilidad de una escuela como «esfera pública democrática» diferente en cuanto a organización, participación y diseño curricular. Remarcar que las posibilidades de cambio no están tan frenadas por las estructuras externas de los centros como por nuestra incapacidad de trabajar juntos y juntas por una educación diferente.
- *Análisis de la transformación del centro en comunidad de aprendizaje.* Explicación de las fases, organización concreta, condiciones, etc. Es necesario que cada fase se base en el diálogo y el consenso.
- *Situaciones de desigualdad educativa, resultados de los modelos alternativos.* Explicación de sus ventajas, posibilidades de aplicación, resultados, etc.
- *Sesión específica de análisis de las necesidades de formación.* Es especialmente importante la presencia de personas del entorno social, cultural, económico, etc. de la escuela. Con frecuencia los análisis escolares dan necesidades escolares. Se trata de trabajar las necesidades formativas globales, que tengan relación con los hábitos educativos, sociales, los aprendizajes, problemas del entorno, relación con el trabajo, situación lingüística, etc. remarcando especialmente el desarrollo de las capacidades básicas para la selección y el procesamiento de la información y los valores de cooperación y solidaridad.

Estos temas se tratarán en sesiones conjuntas de padres, madres, voluntariado, entorno del barrio y, en la medida de lo posible, estudiantes. En este último caso se hacen asambleas de clase o se busca la mejor manera para organizar el debate y plantear la situación. Desde el comienzo el papel del alumnado es central, quienes han de ser conscientes del hecho de que se quiere una renovación de la escuela. Se organizarán

posteriormente sesiones de debate en grupos reducidos que favorezcan la participación individualizada.

Formación general del claustro

Se realizan sesiones de formación organizativa, pedagógica y curricular específicas para el claustro, aunque es mejor que puedan asistir también familias, representantes de la comunidad, etc. La formación engloba:

- Organización del profesorado y del centro. Funcionamiento. Prioridades que se tienen, prioridades que habría que establecer.
- Atención a la diversidad, situación y necesidades de los diferentes colectivos que participan en la escuela.
- Formación que se está impartiendo. Análisis del currículo de la felicidad y el currículo de la competencia.
- Quién viene y quién no viene a la escuela. ¿Van los hijos y las hijas de los maestros y las maestras? ¿Por qué sí o por qué no?
- Horario del alumnado. Adecuación o no a sus necesidades y a las posibilidades de las familias.
- La formación como resultado de muchas influencias. Responsabilidades compartidas, implicación compartida.
- Relación con los padres y madres. Participación, tipos de relaciones, situaciones negativas y situaciones positivas. Los familiares como colaboradores, no como competidores. Organización de la Asociación de Familiares. Funcionamiento, relación con el claustro, dinámica, etc.
- Voluntariado. Sentido del voluntariado en un centro educativo público, posibilidades iniciales. El voluntariado y el claustro.
- Reflexión general sobre el papel del profesorado como intelectuales transformadores.

En esta fase de formación se efectúa una simulación de escenarios, partiendo de las dificultades que se encontrarían al transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje.

En estas sesiones no se trata todavía de establecer propuestas concretas, sino de analizar las líneas generales de funcionamiento de la escuela, detectar puntos fuertes y débiles, conocer nuevas formas de organización interna y del proceso educativo. Para cada tema se organizará una comisión específica que elabore un informe de situación. A partir de todas las aportaciones de todos los colectivos se establecerá un proyecto base presentando las conclusiones en un documento breve.

Fase de toma de decisión

La decisión de transformarse en comunidad de aprendizaje

Con los elementos de análisis de la fase de sensibilización, llega el momento en el que el centro toma el compromiso de iniciar, o no, un proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje. La duración aproximada es de un mes. Este mes, entre el final de la sensibilización y la toma de decisión, es de intenso debate en cada

uno de los sectores de la escuela sobre lo que significa el proyecto. Es una fase de interiorización de toda la formación-información recibida en la que se va removiendo la inercia acumulada y se van perfilando posibles líneas de trabajo aún sin formalizar.

Esta fase de asunción voluntaria del proceso es fundamental y de ella emerge colectivamente la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje. Al final se inicia la toma formal de decisiones por sectores y en conjunto. Esta decisión la debe tomar conjuntamente toda la comunidad educativa (las familias y el profesorado), la dirección general de educación correspondiente y el equipo de CREA.

Para la validez de este acuerdo se tienen que reunir las siguientes condiciones:

1. El 90% del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
2. El equipo directivo también debe estar de acuerdo.
3. El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.
4. La asamblea de madres y padres organizada por la Asociación de Familiares debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
5. Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales...).
6. La Consejería de Educación¹⁶ debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto.

Con relación al claustro, se debe tener en cuenta que sin la adhesión activa del 90% del profesorado el proyecto no puede funcionar. El 10% restante incluye tanto los votos negativos como las abstenciones. En una escuela de unos veinticinco profesores y profesoras en la que hubiera seis o siete que no estuvieran a favor del proyecto, éste no sería posible. Se entiende que el acuerdo es una decisión tomada con entusiasmo y voluntad clara de transformación. De no ser así, es mejor la abstención o el voto negativo.

Hay que recordar que esto no es sólo una parte del proceso de transformación, es parte del proceso educativo, de la educación democrática del alumnado, el profesorado y las familias. Es decir, participar de este proceso será un elemento de formación que ni familias, ni profesorado, ni alumnado olvidarán fácilmente. Todos y todas podrán vivir la escuela como propia, porque estará construida entre todos y todas.

Fase del sueño

A partir de la sensibilización en que se han analizado las necesidades formativas, es cuestión de idear la mejor escuela para sus hijos e hijas, el profesorado y las familias, para tener una formación para el futuro, y no limitarse a un modelo dentro de las circunstancias actuales; se trata de soñar el ideal de escuela, el que desearíamos para nuestra escuela olvidando contextos limitadores.

16. En el caso vasco, por ejemplo, por la orden de 8 de septiembre de 1997 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación se autorizaba: «la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado *Comunidades de aprendizaje* en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco» (BOPV de 3-11-97).

En esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Su duración aproximada es de tres meses. La fase del sueño tiene tres apartados: reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea, acuerdo sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar y contextualización de los principios básicos de comunidades de aprendizaje en el centro.

Reuniones en grupos para idear el centro que se desea

Claustro, familias, alumnado y representantes del entorno, por separado, sueñan con la escuela que quieren. El planteamiento se hace por grupos. Los alumnos y alumnas en clase redactan, elaboran murales, dibujos, etc. de cómo quieren que sea su escuela. Antes de la segunda parte de esta fase, un sábado, por ejemplo, se abre la escuela para que los familiares y todo el barrio puedan ver cómo quieren la escuela sus hijos e hijas. Podemos asegurar que es frecuente la sorpresa general, ya que los chicos y las chicas son muy conscientes de lo que es la escuela y de sus modelos ideales.

Por otra parte, las familias van ideando igualmente la escuela que sueñan para sus hijos e hijas. En pequeños grupos primero y después en grupos mayores, organizados independientemente del claustro, las familias van elaborando y coordinando su modelo. La separación del claustro se debe, sobre todo, a la diferencia de perspectiva temporal y de organización que tienen cada uno de los diferentes colectivos. Más tarde ya se llegará a un acuerdo, pero en esta primera fase cada colectivo debe lanzar sus ideas y sus sueños.

El claustro debe soñar también su modelo ideal. La sugerencia que se le hace es simplemente idear la escuela que soñarían para sus propios hijos e hijas, sea cual sea la situación actual del centro. Esta premisa supone la consideración del derecho de todas las familias a buscar lo mejor para sus hijos e hijas, tanto de aquellas en las que las personas adultas han tenido la oportunidad de estudiar alguna carrera, como de las que su experiencia no se ha desarrollado en el ámbito académico. Por ejemplo, se ha de pensar que los niños y niñas que ahora van a la escuela *en un futuro próximo, si lo desean*, han de tener la posibilidad de ir a la universidad, por ejemplo.

Se trata de romper la reproducción cultural, querida o implícita, que corta de entrada las alas a las posibilidades del alumnado, de las familias y del profesorado. Además, a lo largo de los años, en los centros se han hecho muchos intentos de renovación y ha habido muchas prácticas acertadas que pueden servir de base.

El sueño es también una ocasión para relanzar propuestas soñadas anteriormente y tal vez abandonadas sin empezar. Creer en las potencialidades de un centro es también creer en las potencialidades de su profesorado.

La reflexión sobre la escuela ideal tiene una relación con el entorno. Por ejemplo, las madres y padres jóvenes que seguramente llevarán a sus hijos e hijas a la escuela tarde o temprano, los comerciantes que tal vez les podrán ofrecer empleo, los antiguos alumnos y alumnas que viven en el barrio, todas estas personas y grupos pueden exponer sus interesantes reflexiones sobre los puntos fuertes y los débiles de la institución, de cómo les habría gustado que fuera su escuela vista en la perspectiva del paso de los años.

Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar

Cuando cada colectivo ha llegado a unas líneas generales de su sueño, se establece el procedimiento para llegar a un acuerdo sobre su sueño común. Las bases de este procedimiento son el diálogo igualitario, el razonamiento ofrecido a los demás sin ánimo de protagonismo personal, en busca de la mejor educación para todas y todos. No hay personas ganadoras ni perdedoras en este procedimiento. Adentrarse en él con miedo es contradictorio con el propósito del sueño. El objetivo es que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquello por lo que merece la pena trabajar.

Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro

Con toda la acumulación de sueños en el ambiente de la escuela, es el momento de aplicar los principios básicos de las comunidades a las circunstancias de la escuela. Por ello, se pensará en cada elemento del sueño como factor educativo integrador que fomenta la participación y en cómo se puede desarrollar en la escuela.

La decisión y el sueño, todo empieza a cambiar

El momento de decidir iniciar el proceso y toda la fase del sueño son una descarga de energía. A partir de este momento, aunque todos y todas son conscientes del hecho de que el proceso sólo se ha iniciado, nada vuelve a ser como antes. La participación de las familias, el papel del alumnado, las energías que estaban latentes no pueden ser devueltas al orden anterior. Algunos cambios ya se han realizado, una parte del sueño ya es realidad. En cada caso puede ser un elemento diferente. Los padres y las madres organizan el comedor, se amplía el horario de actividades, o se acoge a los niños y a las niñas antes de las nueve de la mañana porque se ha visto la necesidad de ofrecer este servicio a las familias, surgen voluntarias y voluntarios, etc.

Fase de selección de prioridades

Hasta ahora se han analizado las necesidades, se ha decidido consensualmente el cambio de la escuela en una comunidad de aprendizaje y se han creado altas expectativas con el sueño común. El objetivo de esta fase es conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño. Esta fase puede durar entre uno y tres meses y consta de tres apartados: búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto, análisis de los datos obtenidos y selección de prioridades.

Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto

La información que hay que buscar versará sobre los siguientes aspectos:

- *El centro educativo.* Información cuantitativa y cualitativa de su historia (normalmente es muy rica y puede enseñar mucho sobre la escuela y el entorno), visión desde el exterior, medios de los que dispone, el edificio, las instalaciones, recursos económicos y materiales, potencialidades, etc.
- *El profesorado.* Formación y especialidades, tiempo que llevan en la escuela, relación con el entorno social.

- *Personal administrativo.* Los conserjes, las personas responsables de tareas administrativas y otras pueden tener un nuevo papel en el diseño de la escuela. Se debe conocer sus potencialidades. Tal vez hay una experta cocinera o alguna sabe más informática que el profesorado.
- *El alumnado.* Número, si ha bajado o aumentado en los últimos años, referencias a la asistencia regular o no, resultados de los procesos educativos, potencialidades, éxitos, fracaso escolar, tipos de problemas más frecuentes, ánimo general, etc.
- *Las familias.* Culturas de las familias, lenguas, procedencias, participación anterior de padres y madres, relación con el centro en general, diferentes posibilidades de cooperaciones, etc.
- *El entorno.* Comunidades, entidades, servicios públicos de todas clases que pueden colaborar en la escuela, problemas del entorno que inciden en el proceso educativo, personas concretas que se han ofrecido voluntarias, etc.

Análisis de los datos obtenidos

Todos los datos obtenidos se comparten, se comentan y se debaten hasta llegar a un análisis común en forma de documento base. Este análisis sirve de balance de la realidad del centro, y a partir del mismo se sintetiza aquello que se quiere eliminar, lo que se debe mejorar y lo que hemos de transformar radicalmente. Es decir, se efectúa una comparación entre el análisis y el sueño.

Selección de prioridades

En este punto, siendo conscientes todos y todas de las necesidades, el sueño y la realidad, se priorizan las actuaciones del proceso transformador. Esto implica:

- Cambios inmediatos que hay que realizar, acordados conjuntamente.
- Establecer las prioridades más próximas en el tiempo.
- Empezar a llevar a cabo acciones en las semanas y los meses inmediatos.
- Pensar en las prioridades a medio plazo.
- *Ir pensando en un plan general a largo plazo, es decir, todo el proceso de cómo realizar el sueño.*

Para conseguir estos cambios muchas veces aparece el problema económico y de recursos. Ciertamente hay cosas que se han de pedir a la Administración (si el centro es público), pero el proyecto puede continuar si superamos «la cultura de la queja» (pensar que la responsabilidad es de «los otros»), justificada o no. De otro modo, el ritmo lo marcará la asignación externa de recursos en vez de las necesidades del proyecto.

La transformación puede continuar si, por ejemplo, se realiza y utiliza el mapa de recursos externos e internos. En él se organizan todas las capacidades que tienen todos y cada uno de los componentes del centro, así como las posibilidades de conseguir recursos o información en el entorno. Por ejemplo, un padre de una comunidad de aprendizaje que trabaja en una caja de ahorros sabía que cambiaban los ordenadores de la oficina y consiguió que regalaran los viejos a la escuela; una profesora tenía una amiga experta en nuevas tecnologías que decidió colaborar en la escuela todos los jueves; un padre que es pintor consiguió pintura a muy buen precio

y la escuela se llenó de colores; un familiar podía coordinar las compras del comedor escolar porque trabajaba en el mercado. Con mucha frecuencia, estas posibilidades bien empleadas son suficientes y aún provocan nuevas incorporaciones de ideas o personas al proyecto.

La colaboración del voluntariado es un gran valor social que el entorno ofrece a una comunidad de aprendizaje. La participación del voluntariado está en función de la capacidad de atracción del proyecto en el entorno social y de la apertura del mismo a nuevas iniciativas. Se puede participar en las aulas colaborando con el profesorado, o en actividades no lectivas (antes llamadas *extraescolares*) como talleres o bibliotecas, en asesoramiento en vistas a la formación profesional, ayudando en las tareas administrativas, etc. El voluntariado no es una sustitución de la función del profesorado sino un complemento que la mejora y enriquece. Aporta nuevas energías a la escuela, potencia la inteligencia cultural del barrio y es una expresión de la solidaridad entre todas las personas que componen una comunidad de aprendizaje. La condición básica para la aceptación de las personas voluntarias es que se sientan una más del equipo, que crean y se ilusionen con el proyecto y que asuman sus reglas de funcionamiento. Por su parte, la comunidad de aprendizaje debe ayudarles a integrarse en el centro, informar del proyecto de transformación, sus fases, facilitar la formación pedagógica (si es el caso) necesaria para realizar su función, y proponerles una persona de referencia y apoyo para su proceso.

Esta puesta en marcha de las actividades exige a todos los componentes del centro una gran flexibilidad. La prioridad inmediata es aumentar la formación y esto hace que la estructura horaria se amplíe para ofrecer más horas anuales y diarias de formación. Este aumento sólo es posible con la colaboración de personas y colectivos de la comunidad que se van integrando en el proyecto. Por otro lado, la administración ha de ser consciente de que es en estas fases cuando empieza el cambio en la estructura y la práctica del centro. El compromiso inicial adquirido al avalar este proceso puede llevar a desarrollos o concreciones que la sorprendan.

A estas alturas del proceso, se debe organizar una nueva comisión gestora en la que intervengan de forma permanente todos los sectores que protagonizan el proceso de transformación, en especial, profesorado, familias y comunidad para impulsar acciones a largo plazo, relacionarse con el entorno y las administraciones, coordinar las comisiones de trabajo que vayan surgiendo, alentar y animar al cambio. Las decisiones deberán, como en todos los casos, tomarse por consenso y ser públicas. Se ha de recordar también que uno de los cambios básicos que implica el proceso de transformación es que las familias o el profesorado pasan a colaborar para construir la escuela que sueñan. Están todos y todas embarcados en el mismo proyecto.

Fase de planificación: activación del plan de transformación

Sabiendo dónde queremos llegar (sueño) y qué es lo prioritario que se quiere hacer (prioridades) hay que activar el plan de transformación y planificar cómo llevarlo a cabo. Esto puede durar unos dos meses. La base de acción son las prioridades que se han establecido en la fase anterior. Una comisión previa debe hacer la propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo, para la asamblea. Las decisiones deberán tomarse entre toda la comunidad.

Formación de las comisiones por prioridades

Se han de formar comisiones en función de las prioridades. Estas comisiones han de ser heterogéneas, con el profesorado, familiares, alumnado, otro personal de la escuela, asociaciones locales, asesores y asesoras para trabajar en una prioridad determinada. Las prioridades pueden ser de todo tipo, en función de las propuestas y el sueño de la escuela, por ejemplo, informatización de la escuela, biblioteca, aumento de la participación y contacto con las familias que vienen menos, problemas del entorno, recursos económicos y materiales, asistencia del alumnado, formación de familiares, del profesorado y del voluntariado, situaciones conflictivas en la escuela y el entorno (vandalismo, absentismo, etc.), multiculturalismo, aprendizaje y organización del currículo, salud, alimentación, deporte, relaciones externas y con las administraciones, etc.

Es decir, pueden salir tantas comisiones como prioridades pueda haber en una propuesta de cambio. A criterio de la propia escuela se priorizarán unas comisiones sobre otras o se planificará de una determinada manera. Esto es parte del trabajo de esta fase. Es importante, por otra parte, que en la activación de estas comisiones se dé la delegación y la participación general. El proceso de participación se genera con la misma participación y el autocontrol de la asamblea que llevará a corregir y reimpulsar aquello que no vaya funcionando.

Activación del plan de acción

Cada comisión ha de elaborar una serie de propuestas factibles en los plazos que cada tema demanda. Estas propuestas se presentan a los órganos del centro que los aprueba, matiza, etc. A partir de ahí, esa misma comisión es la encargada de activar los cambios o las propuestas que ha realizado. En resumen, en esta fase, la comunidad de aprendizaje es un proyecto que funciona, que está en plena transformación, aunque muchos de sus elementos no hayan sido llevados a cabo todavía.

Consolidación del proceso

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto. Es en sí mismo un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje. Las fases anteriores sirven para ponerlo en marcha. Los aspectos que esbozamos a continuación, aunque les seguimos denominando *fases*, son más bien orientaciones generales integradas para la consolidación del proceso. No tienen una especificación temporal sino que deben aplicarse permanente y simultáneamente. Dependen de la evolución de cada proyecto. En unos casos habrá más asesoramiento y en otros menos.

Para la consolidación del proyecto es importante una continuidad en los equipos que enlacen los procesos de un curso para otro. Una vez iniciada la transformación, la planificación del nuevo curso será ya diferente, con las dinámicas que hayan surgido de todo el proceso anterior.

Fase de investigación

En la medida en que se desarrollan nuevas actividades y se desarrollan métodos para la mejora de los aprendizajes, se reconvierten los grupos y los niveles, etc., el barrio

experimenta y vive el cambio en los procesos educativos. Esto demanda investigación comunicativa con la que la experiencia del cambio se modifica a partir del análisis y la reflexión realizada. La investigación pretende estimular la generación conjunta de conocimiento, transmitirlo al conjunto de la comunidad y llevarlo a la práctica.

La implantación de una comunidad de aprendizaje prácticamente siempre implicará la ampliación del horario de apertura de la escuela para hacer más actividades. Entre los cambios más importantes en el ámbito pedagógico cabe destacar la posibilidad de que personas colaboradoras entren en el aula (en otros espacios del centro educativo, ya habrán empezado a colaborar en fases anteriores) para trabajar con los maestros y las maestras en los aprendizajes personalizados. También cabe la posibilidad de que dos maestros o maestras trabajen juntos en un aula, lo que tampoco es demasiado frecuente.

Otro punto importante son los grupos interactivos, un tipo de organización flexible del aula con el objetivo de potenciar el aprendizaje dialógico mediante un seguimiento individualizado y grupal, una estrategia didáctica más activa y motivadora, aprovechando al máximo los recursos humanos y materiales. Son grupos heterogéneos en sus capacidades, orientados a aumentar el aprendizaje del alumnado en el aula estableciendo una relación entre profesorado, voluntariado y alumnado en una red de interacciones. Todos estos cambios deberán ser analizados y evaluados periódicamente de manera que reviertan en un aumento real del aprendizaje de los niños y niñas.

Fase de formación

Todo cambio necesita instrumentos nuevos y éstos frecuentemente exigen una formación diferente a la que se ha tenido. Los procesos de formación deben ser coordinados por la comisión gestora o por una comisión de formación que programe a lo largo del curso diferentes actividades. Cada comisión puede pensar que necesita más información o más formación en un aspecto determinado de su trabajo o de su propuesta. Se pueden organizar incluso unas jornadas intensivas sobre un tema concreto como multiculturalismo, gestión económica, mujer, enseñanza de lenguas, aprendizaje multinivel, etc.

El profesorado tiene ante sí unos retos que le pueden inquietar, los cambios que afrontará como docente implican variar considerablemente su forma de funcionar, de relacionarse con las familias, de dar las clases, etc. Tendrá que realizar, pues, un plan de formación intensivo y permanente, sobre todo durante los primeros tiempos de aplicación. Esta formación puede ser dada por personas expertas de los centros de orientación pedagógica, por el equipo directivo del proyecto o por otros profesionales del entorno.

El proceso de transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje se convierte en un aliciente para una formación mejor de las familias, lo que lleva a muchas personas adultas a iniciar procesos formativos. Para la mayoría de las familias se hace preciso organizar algunas sesiones de formación sobre la nueva forma de trabajar conjuntamente con la escuela, la responsabilidad de las familias en los procesos educativos, formas de mejorar el ambiente educativo en casa, seguimiento del proceso educativo y la aplicación del proceso de transformación y de sus posibilidades de participación.

Los centros de formación de las familias y la comunidad

El planteamiento global de las comunidades de aprendizaje tiene como consecuencia una revisión de los planteamientos actuales de los centros de formación del profesorado. Hasta el presente, el currículo, la evaluación, las novedades pedagógicas se trabajan exclusivamente con los maestros y maestras. Los problemas de la alimentación infantil, juegos y juguetes y similares son típicos de las escuelas de padres y madres. Por otra parte, otros agentes como pueden ser el Ayuntamiento, organizan frecuentemente actividades deportivas, culturales o se preocupan por las drogadicciones.

Nuestra propuesta es la creación de centros de formación de las familias y la comunidad en los que todas las personas interesadas puedan tomar parte en los procesos formativos de cada grupo. Si estamos proponiendo una formación y un trabajo conjuntos en las escuelas, la formación de todos y todas debería estar igualmente interconectada.

Fase de evaluación

Por evaluación entendemos la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje con el objetivo de tomar las decisiones que lo mejoren. En la evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto, desde las familias, el alumnado y el profesorado. Con posterioridad se podrían establecer evaluaciones paralelas con experiencias semejantes o con grupos diferentes. En este proyecto, evaluar no es inspeccionar desde la lejanía mental de la persona experta ajena a la vida del centro. Significa especialmente colaborar en la mejora de las prácticas de un proyecto y animar a sus protagonistas a seguir transformando su escuela.

Es importante que en la evaluación del proceso no sólo emerjan los cambios importantes que hay que introducir, sino también que se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. Un ejemplo lo encontramos en la participación de las familias. Puede que en fases iniciales se considere la necesidad de una mayor implicación, sin embargo, se han de reconocer como positivos los logros conseguidos en este proceso.

6

El aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico

En capítulos anteriores hemos visto cómo el desarrollo de la sociedad de la información y de las teorías de las ciencias sociales y educativas actuales prima los aspectos dialógicos de la acción social. En este capítulo concretaremos y definiremos el principio regulador de las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico, y expondremos algunos de sus principios. La comprensión de las implicaciones y aplicaciones para la educación será ampliada paulatinamente a lo largo de la explicación de cada uno de estos principios. Al aprendizaje instrumental y la igualdad de diferencias les dedicaremos unos capítulos específicos.

El concepto de *aprendizaje dialógico* y el de *comunidades de aprendizaje* han sido investigados y desarrollados por CREA de la Universitat de Barcelona (Casamitjana y otros, 2000; Flecha, 1997), del que formamos parte, a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales, así como la práctica y la participación en actividades educativas. El enfoque de estas investigaciones ha sido siempre una metodología participativa en la que la voz la tienen las personas en sus contextos habituales, sean los centros educativos, las actividades culturales o los espacios de su vida cotidiana.

Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, desarrolla una concepción de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Beck (1998), con su teoría de la modernización reflexiva, demuestra que la reflexión mediante el diálogo es un elemento cada vez más determinante en nuestra sociedad y de nuestra individualidad. Freire (1997a) y el trabajo de CREA (1999) demuestran cómo ese diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional o la individualización del proceso.

La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. En el caso de las alumnas y los alumnos, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre pares, con el profesorado, los familiares, amistades y otras personas. En las comunidades de aprendizaje las personas participantes tienen el objetivo de

entenderse y planificar acciones comunes. Se produce un diálogo intersubjetivo que se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades. El poder pasa a los argumentos y no pertenece ya al estatus de cualquiera de las personas participantes. Así, podemos definir el aprendizaje dialógico como «el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez».

El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes, especialmente importante en contextos socialmente desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. Se ha llevado a la práctica en experiencias globales como comunidades de aprendizaje en centros escolares del País Vasco, Cataluña y Aragón, y en actividades concretas de educación de personas adultas como las tertulias literarias.

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. El aprendizaje dialógico, al superar muchas de las prácticas habituales, como veremos, establece la necesidad de cambiar aspectos globales y organizativos de la actividad educativa.

El papel de las personas educadoras, profesoras, investigadoras será el de facilitadoras del diálogo, superando los límites de nuestras propias fronteras culturales que no nos permiten ver a los otros y las otras más que a través únicamente de nuestra propia cultura (Giroux, 2001). Desde la perspectiva comunicativa el profesorado desarrolla interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social en una actividad global y unitaria.

Interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información: los grupos interactivos

En la sociedad de la información caracterizada por la importancia del trabajo en red, el aprendizaje dialógico se muestra el más adecuado para responder a las nuevas demandas y requerimientos formativos. Las capacidades de selección y procesamiento de la información, necesarias en la actual sociedad, se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Cuando mejor comprendemos y analizamos un texto es cuando lo hemos comentado con otro u otra compañera. Todas las personas

enseñantes sabemos bien que la mejor forma de entender y aprender un concepto es tener que explicarlo. El aprendizaje dialógico fomenta ese diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos, en el aula pero también fuera. Una de las formas de desarrollarlo es a través de grupos interactivos.

Los grupos interactivos son grupos heterogéneos formados por 4 ó 5 niños y niñas tanto en cuestión de género como nivel de aprendizaje y origen cultural. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta, voluntarias y voluntarios de la comunidad que, en numerosas ocasiones, son familiares. Las personas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas ayudándose mutuamente. La implicación de las personas voluntarias en las aulas también asegura una mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la cooperación entre profesorado y voluntariado. Este trato de tú a tú entre los y las profesionales de la educación y la comunidad enriquece las interacciones transformadoras, facilita y acelera el aprendizaje. El trabajo en grupos interactivos potencia valores como la solidaridad entre diferentes culturas, pero también el aprendizaje instrumental, al que dedicamos el capítulo 7 «La dimensión instrumental y un ejemplo: la lectura dialógica».

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico.

A través de la participación de las personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora, y de la ayuda que emerge entre los mismos compañeros y compañeras, es posible llegar al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea el grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcará. Por ejemplo, en las aulas de las comunidades de aprendizaje podemos encontrar una estudiante universitaria, un familiar magrebi, un exalumno, una profesora jubilada, una abuela gitana o el panadero del barrio, todos ellos y ellas con un rico bagaje cultural que aportar a la comunidad educativa.

Cuando los niños y las niñas trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo aprendizajes instrumentales y respeto a otras culturas. Esta cooperación solidaria que emerge entre los y las niñas se vislumbra como esencial en el proceso de aprendizaje basado en una pedagogía de máximos. Una persona voluntaria intentaba explicar a un niño cómo hacer la letra z sin conseguirlo, una niña de su mismo grupo al ver que la explicación no era suficiente le enseñó como lo hacía ella («es un 7 con una línea abajo»). Con la ayuda de su compañera ninguna z más se le resistió. Sin duda, esto es sólo una pequeña muestra de la solidaridad que emerge en el aula entre el alumnado al aprender en grupos interactivos.

En los grupos interactivos, alumnos y alumnas de diferentes niveles trabajan juntos. Un niño o niña que ya sabe hacer una letra puede explicarlo de forma comprensible para que su compañero o compañera aprenda a escribirla, a su vez, reflexionar sobre cómo él o ella misma ha aprendido refuerza sus conocimientos. A través de grupos heterogéneos se refuerza el aprendizaje de todos y todas las niñas sin ningún tipo de discriminaciones, superando las soluciones parciales que a través de la creación de aulas especiales o unidades externas se pretenden dar a niños y niñas considerados problemáticos, conflictivos, lentos o con dificultades de aprendizaje (Puigdemívol, 1998). El etiquetado del alumnado y la separación de los considerados capaces de los menos aptos producen desde el principio una situación de desigualdad educativa que reproduce las desigualdades sociales existentes entre grupos sociales y diferentes culturas. A los ojos de las familias gitanas o magrebíes, los profesores y profesoras que siguen un doble discurso al defender la existencia de aulas especiales o unidades externas donde nunca enviarían a sus propios hijos o hijas están actuando de forma discriminatoria. En numerosas ocasiones, los profesionales de la educación siguen este doble discurso que, en realidad, deslegitima su labor como docentes. O todos y todas formamos parte de una comunidad y luchamos por unos intereses comunes o cada persona y grupo trata de imponer sus intereses particulares. Si la opción es esta última, entonces no debe extrañarnos que quien sale perdiendo con las normas oficiales se resista y se rebele contra ellas.

Cuando se agrupan a las niñas y a los niños por niveles o ritmos, lo que se conoce como *agrupaciones flexibles*, se producen efectos perversos. Las bajas expectativas que se proyectan en las niñas y niños considerados con dificultades de aprendizaje, acompañado de la descalificación por parte del resto de alumnado y la comunidad, son en numerosas ocasiones interiorizadas llevando al fracaso escolar. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que la brecha entre el alumnado perteneciente a la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias.

Esta concepción existente en la actualidad nos la encontramos en numerosas ocasiones, es el caso de un grupo de profesorado que con una pancarta en la puerta del colegio reivindicaba «no tantos niños con necesidades especiales en las aulas». Curiosamente en este centro lo que se estaba produciendo era un incremento del alumnado inmigrante. Estos últimos son los que acabarán primero en las aulas especiales y luego en las aulas externas al propio centro educativo.

Carlos, un tutor de una comunidad de aprendizaje, explicaba a sus compañeros como Mohamed (un alumno que preocupaba al profesorado por sus problemas con el idioma para seguir las clases) escuchaba atentamente al grupo que trataba de cambiar un texto escrito en pasado a presente. Jesús, un compañero del grupo, viendo las dificultades que Mohamed tenía para captar el sentido de la actividad se dirigió a él y le dijo: «Es fácil, ¿te acuerdas cuando vivías en Marruecos? Pues eso es pasado». Para Carlos la sonrisa de Mohamed era la mejor evaluación que podía constatar que el aprendizaje se había conseguido.

De este modo, se garantiza el éxito en el aprendizaje de todos y todas, incluido aquel alumnado que normalmente es etiquetado como problemático o con dificultades de aprendizaje. La competitividad es sustituida por la solidaridad. Los problemas

de convivencia entre alumnado y familias de diferentes procedencias van desapareciendo y entre todos y todas se contribuye a superar concepciones de déficit o ideas racistas, tanto en la escuela como fuera de ella.

La convivencia pacífica en la comunidad no se impone sino que es asumida como requisito necesario para continuar con esa transformación del aula, que ven como positiva para sus vidas.

En las comunidades de aprendizaje se parte de la idea que todas las personas tienen capacidad de transformación. A través del diálogo intersubjetivo es posible crear un nuevo sentido en la vida de las personas implicadas, logrando crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión. Las comunidades de aprendizaje se convierten en un proyecto comunitario de formación, en el que los y las profesionales de la educación dejan de tener todo el poder de decisión sobre la mejor educación para los niños y niñas, y pasan a cooperar de forma entusiasta con otros agentes educativos de la comunidad *para maximizar los aprendizajes de todas y todos*. Con este mismo objetivo, la oferta educativa se amplía a toda la comunidad, las puertas del centro se abren a la formación de los familiares en respuesta a sus propias demandas formativas.

Diálogo igualitario

Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan. El diálogo igualitario traslada el poder a la argumentación entendida como presentación de razones con pretensiones de validez, de forma que cada uno de los participantes aporta la claridad de sus intenciones. De este modo, la ciencia y el conocimiento no es saber dado como inmutable en nombre de la autoridad o de la ciencia misma, sino el resultado de la interacción.

En la actual sociedad de la información, en la que los aprendizajes realizados en los contextos no formales e informales han cobrado importancia, es posible un diálogo en el que cada persona pueda aportar su conocimiento y experiencia desarrollada en *muy diversos ámbitos*. La cuestión radica en que *ninguna de las aportaciones sea privilegiada, sino todas debatidas, confrontadas científicamente y valoradas entre todas las personas*. El consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos, mientras el disenso hace posible la búsqueda de mejores razones para sustentar nuestras posiciones. La valoración de los diferentes tipos de conocimientos y de las capacidades que todas las personas tenemos de lenguaje y acción supone un cambio en la función que en la actualidad desempeñan los y las profesionales de la educación. Por un lado, deben aceptar las diversas aportaciones sobre la base de los argumentos que las validan, por otro, tienen el deber de aportar su conocimiento. Tal y como señala Freire, los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos (Freire, 1997b).

¿Quiénes son los agentes del diálogo en comunidades de aprendizaje? Han de participar en el diálogo el alumnado, el profesorado, los familiares, todas aquellas entidades o personas del entorno inmediato o más general, que pueden aportar mejoras en los aprendizajes, en el funcionamiento de la escuela o en su apertura a la comunidad. El diálogo es un instrumento clave de aprendizaje, por ello, el aula se ha de convertir en un espacio privilegiado para el diálogo igualitario, si bien éste no debe limitarse a ella. Es importante que se guarde una coherencia entre el funcionamiento igualitario dentro del aula y el funcionamiento general del centro.

En una comunidad de aprendizaje de Vitoria, se habilitó un espacio de diálogo para que los familiares pudieran reunirse y debatir sobre temas que les preocupan. Poco tiempo después de iniciados estos encuentros plantearon la necesidad de organizar clases de castellano. Las familias árabes, sobre todo las mujeres, querían aprender castellano para poder participar en todo lo relacionado con la educación de sus hijos e hijas. En otra comunidad, en Tarrasa, familiares gitanos y gitanas demandaron formación en informática e inglés conscientes de su importancia en la actual sociedad. Algunas madres también pidieron clases de alfabetización y la posibilidad de hacerlo a través de ordenador. El cambio de referentes en el hogar para los niños y niñas es muy importante, muchos comparten por primera vez espacios de aprendizaje con sus padres, madres, abuelos y abuelas, tías y tíos, etc. Se transforma la esfera privada, lo que crea nuevas expectativas y motivaciones.

El sueño de Manolo¹⁷ es llegar a doctorarse en sociología por la Universidad de Harvard, como María, una voluntaria de comunidades de aprendizaje. Manolo es un chaval gitano de doce años y acaba de comenzar la enseñanza secundaria obligatoria. Siempre se había distinguido por su gran interés por estudiar, por la informática y por la lectura. De mayor quiere estudiar sociología y llegar a Harvard. A través del diálogo intersubjetivo en la comunidad educativa, Manolo pudo conocer la experiencia de María y ahora lucha para que su sueño sea posible, aún consciente de las dificultades que pueden emerger por el rechazo que existe hacia su cultura.

A través de experiencias como las comunidades de aprendizaje, es posible cambiar las expectativas del profesorado hacia las posibilidades del alumnado gitano, lo que sin duda se muestra necesario para potenciar el éxito educativo de estos niños y niñas. El profesorado en comunidades de aprendizaje cree en sueños posibles y apuesta por la capacidad de transformar de las personas.

La propuesta que se plantea al profesorado y al resto de la comunidad es soñar la escuela que quisieran para sus hijos e hijas. Hay profesionales de la educación que defienden que lo importante no son los contenidos sino el desarrollo integral de las personas y la creación de un buen ambiente, dejando en un segundo nivel los aprendizajes instrumentales. Por el contrario, esas mismas personas enseñan a leer y a escribir a sus hijos e hijas desde muy pequeños, les llevan a clases de inglés y les matriculan en escuelas donde el currículo potencia el desarrollo de las habilidades y competencias que les permitirán su inclusión en la actual sociedad de la información.

17. Los nombres de las personas que aparecen en este apartado han sido cambiados.

En comunidades de aprendizaje se intenta evitar el doble discurso de argumentar la idoneidad de un itinerario curricular o unas orientaciones para el alumnado del centro mientras el profesorado lleva a sus hijos e hijas a otras escuelas dónde se aseguran otro tipo de aprendizajes.

Desde la propuesta de las comunidades de aprendizaje, es fácil establecer el diálogo con las familias porque el sueño es el mismo: idear la mejor escuela para sus hijos e hijas. Un proyecto como éste se aleja de toda visión paternalista a través de la que se pretende imponer a todos y todas lo que, haciendo uso de nuestra autoridad como profesionales de la educación, nos parece lo mejor para las y los otros. En comunidades de aprendizaje entre toda la comunidad educativa se aportan las informaciones y argumentaciones de cómo mejorar la calidad de la educación. Profesores y profesoras, así como otros profesionales, familiares, alumnado, y otras entidades del barrio definen y acuerdan los aspectos más importantes de la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje. Decisiones que se irán desarrollando y concretando en las fases posteriores del proyecto. Una comunidad de aprendizaje nos relataba su sueño de esta forma:

Todos los implicados soñaron mucho. De la participación de padres y madres surgieron propuestas sobre cómo contar con ellos en el trabajo educativo. [...] El alumnado en unos casos soñó por escrito, en otros casos mediante dibujos o en conversaciones con los maestros. [...] Todos los sueños de los alumnos y alumnas estuvieron expuestos un tiempo en el vestíbulo. [...] Sus sueños fueron muy diversos, desde tener piscina o animales en el centro, pasando por un aula de informática. Los sueños de los profesores fueron muy amplios como implicar a las familias o los sueños relacionados con los aspectos didácticos. (Jaussi y Luna, 1998, p. 39)

Un diálogo igualitario no se da sin la superación de una serie de problemas prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o de errores conceptuales, que forman un conjunto de barreras de tipo cultural, social y personal. Una de las superaciones importantes es acabar con las teorías de déficit, la concepción sobre las desiguales capacidades de las personas en función de su cultura, entorno social o familiar. Pensar que las personas de áreas marginales tienen menos capacidades para el diálogo o para la educación es no creer en las capacidades de las personas, condenarlas de antemano a una oferta educativa de menor calidad, generándose una desigualdad de oportunidades educativas que contribuye a la reproducción de la situación de exclusión social en la que se encuentran.

La apuesta por las capacidades que las personas poseemos es esencial para eliminar la interiorización de una imagen negativa a la que llevan las teorías del déficit. Esta transformación se ha de producir no sólo en la escuela sino en toda la comunidad. Puesto que el contexto es un elemento importante del diálogo, éste deberá ser modificado en cuanto sea necesario para que el diálogo igualitario funcione.

Es importante dar prioridad a las personas que por falta de autoestima tienen más dificultades para participar. Fomentando el trabajo en grupos se favorece la intervención de cada persona, usando un lenguaje adecuado en función de los temas y de las personas participantes.

No queremos acabar este apartado sin citar de nuevo a Paulo Freire para quien el diálogo como intercambio de análisis y razones es fundamental para el avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo. El objeto que centra nuestro debate será tema de diálogo crítico y por ello se comprenderá mejor. El diálogo es el fundamento del conocimiento y de la curiosidad epistemológica, su paso previo.

La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constituidos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo. (Freire, 1997b, pp. 110-111)

En los centros que han incorporado en sus comunidades de trabajo a familiares, alumnado y voluntariado se produce un incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje del alumnado y de todos los agentes educativos.

Inteligencia cultural

El concepto de *inteligencia cultural* desarrollado por el CREA (1995-1998) está basado en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa de Habermas. Esta inteligencia presupone una interacción donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. Así, la inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Esta concepción promueve un modelo de aprendizaje en que cada estudiante aporta su propia cultura y el profesorado se sitúa en la cultura de los alumnos y las alumnas, desde una visión positiva de sus capacidades. De este modo consiguen una mayor confianza en sus habilidades e intensifican su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

La concepción de inteligencia cultural parte y se inscribe en una ya larga tradición de estudios sobre los componentes sociales de la inteligencia, de la que exponemos algunas de sus principales aportaciones. Algunos psicólogos mostraron que la inteligencia puede incrementarse durante toda la vida adulta. Cattell (1971), por ejemplo, diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada, analizando que si bien la inteligencia fluida relacionada con el desarrollo fisiológico tendía a descender, la inteligencia cristalizada más relacionada con la experiencia aumentaba con el paso del tiempo. Con frecuencia la inteligencia ha sido concebida en función de determinadas concepciones socioculturales y especialmente académicas. La inteligencia cristalizada nos permite superar problemas que tienen lugar en la vida cotidiana, gracias al desarrollo de nuestras capacidades en diferentes esferas no necesariamente académicas.

Con la distinción entre inteligencia práctica, entendida como diversos rangos de inteligencias en diversos contextos sociales, e inteligencia académica se constata que el aprendizaje basado en la inteligencia práctica es mejor y más rápidamente asimilado. Asimismo, Michael Cole y Sylvia Scribner (1977) estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales y mostraron como en cada contexto las habilidades

tienen evoluciones y desempeños diferentes pero en todo caso perfectamente adaptados a la comunicación y a las necesidades de trabajo y de la vida cotidiana. El aprendizaje formal y el informal permiten el desarrollo de capacidades que en contextos diferentes adoptan habilidades diferentes (la habilidad manual y la mental tienen las mismas funciones en contextos diferentes). No se pueden comparar habilidades ni evoluciones concretas si no es en el marco global de cada grupo sociocultural.

Una importante implicación que tiene este enfoque para la labor transcultural consiste en que es difícil hallar diferencias culturales en los procesos cognoscitivos básicos. Aun cuando no se pueda eliminar del todo esa posibilidad, no hay evidencia alguna en ninguno de los tipos de investigación analizados de que algún grupo cultural carezca por completo de un proceso básico como la abstracción, o el razonamiento deductivo, o la categorización. [...] Nos es útil aquí el concepto de sistema funcional: podríamos partir de la hipótesis de que los factores socioculturales desempeñan un importante papel sobre cuál de los procesos (la representación visual o la verbal, por ejemplo) opera en una situación determinada y qué papel realiza en el desempeño total [...]. (Cole y Scribner, 1977, pp. 190-191)

Otros autores como Howard Gardner (1983) proponen la teoría de inteligencias múltiples que cada individuo posee en diversos grados. Esta teoría definió inicialmente siete formas primarias: lingüística, musical, matemática, espacial, corporal quines-tésica, intrapersonal (como la perspicacia) e interpersonal (por ejemplo, las habilidades sociales). Para Gardner, todas las personas tienen todas las formas de inteligencia, pero cada cultura tiende a dar importancia a determinadas inteligencias concretas.

Estas concepciones de la inteligencia ayudan a superar las tradicionales concepciones unitarias del desarrollo de la inteligencia, en función exclusivamente de los contextos occidentales, europeos o americanos. Entender la teoría de Piaget del desarrollo (de lo concreto a lo abstracto, en una edad determinada y con unos pasos medidos exactamente) sobre la base de los estudios sobre el aprendizaje en el niño, escolarizado y occidental, como modelo único para todas las personas de diferentes culturas y contextos, descalifica como salvajes o atrasados a quienes se desarrollan en otros ámbitos culturales y/o siguen una evolución diferente.

Inteligencia cultural y aprendizaje

En general estos análisis se centran en las acciones estratégicas y teleológicas (Habermas, 1987) con las que las personas seleccionan los objetivos y los medios para conseguirlos. Para tener presente la pluralidad de dimensiones de la interacción humana necesitamos otro concepto de inteligencia más amplio, que abarque todas las formas de cognición y habilidades desarrolladas por la persona y que contemple nuevas formas y desarrollos a partir de las interacciones. Incluimos así tres subconjuntos: inteligencias académica, práctica e interactiva. Las dos primeras pueden ser aplicadas a la racionalidad instrumental en la que un actor se propone unos objetivos y utiliza unos medios para conseguirlos (acción teleológica). Pero en el marco de la racionalidad comunicativa el desarrollo de las habilidades se relaciona con las tres inteligencias (tanto a nivel práctico como académico o interactivo) dentro del marco

de la inteligencia cultural, ya que cómo actuamos, aprendemos, decidimos, o cómo nos comportamos se construye mediante procesos de interacción y/o comunicación.

En la inteligencia cultural utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no podría solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría menos adecuadamente. Por ejemplo, la mayoría de las personas usuarias de ordenador han aprendido gracias a las habilidades comunicativas, interaccionando con la persona que ha empezado a enseñarle. La inteligencia cultural es propia de todas las personas y su aplicación es específica en los diversos contextos, en función de los entornos y los desarrollos personales. Cuando la aplicamos al aprendizaje dialógico, lo que proponemos es la aceptación de estrategias de resolución diferentes e innovadoras a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos, en parte de la acción comunicativa emprendida por los participantes en los aprendizajes.

Con la inteligencia cultural se promueve un modelo de aprendizaje en el que cada estudiante aporta su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer y hacer propios. De este modo, el alumnado consigue una mayor confianza en sus habilidades –a nadie se le menosprecia por hacer las cosas de un modo diferente– y se mejoran los aprendizajes. Por el contrario, si atendemos a las teorías del déficit, al recontextualizar los conocimientos en la situación escolar, invalidamos los conocimientos adquiridos previamente con medios no escolares. Al posibilitar la entrada de organizaciones del conocimiento diferentes a la escolar aumentan para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

Tomando en consideración los análisis de Basil Bernstein, apuntamos que el concepto de *inteligencia cultural* valora y recoge los conocimientos provenientes de la estructura horizontal de cada grupo cultural y social particular. La escuela tiende a ser el reino de los discursos verticales, recontextualizados y hechos de generalizaciones. Sin embargo, existe otro tipo de conocimientos que tienen una estructura horizontal, hechos de series separadas, no integradas y generados en prácticas contextualizadas. Éstos son la mayoría de los conocimientos que adquirimos en nuestras vidas diarias de forma tácita, fruto de una alfabetización segmentada y especializada en prácticas concretas, como por ejemplo usar la lavadora o aprender a jugar con un juego determinado. Estas estructuras se adquieren en una base social determinada a través de un repertorio común de estrategias y de la circulación de las mismas, ampliando el conocimiento común.

Ya podemos empezar a observar que se puede cambiar de lo horizontal a lo individual. Las adquisiciones estratégicas de los individuos son muy ingeniosas. El hecho de que el discurso sea horizontal no quiere decir que las estrategias no sean ingeniosas. Pero desde luego también significa que el alfabetismo es segmental y los alfabetismos segmentales tienen una base social particular, que se requieren bajo condiciones particulares y que se enriquecen o extienden a consecuencia de una clase particular de relación social. (Bernstein)¹⁸

18. Entrevista realizada a Bernstein por diversos miembros de CREA en 1998.

Inteligencia cultural y entorno cultural

La interacción social que se produce en contextos de participación sociocultural y en procesos educativos contribuye a desarrollar y a consolidar conocimientos y habilidades que en un momento determinado se vuelven imprescindibles o de interés para los participantes y las participantes de la comunidad. Mediante la inteligencia cultural se aporta a la comunidad educativa todo ese conjunto de saberes populares, tradicionales, familiares que el universalismo de la escuela racionalista tendía a oscurecer. Es una manera de combinar lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela. Estas aportaciones, como todo lo que se ofrece, se someten al diálogo igualitario de modo que entre todas y todos comprendemos mejor el entorno y, si es el caso, tendemos a transformarlo. La inteligencia cultural permite el enriquecimiento de las fuentes de conocimiento, la comprensión de la diversidad de saberes en entornos diferentes.

Todas las personas, sean de la procedencia que sean, tienen inteligencia cultural, la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diferentes. Unas sabemos hacer muy bien exámenes de operaciones y problemas matemáticos y otros, en el mercado, saben calcular rápidamente de forma mental complicadas operaciones. En el transcurso de la interacción, unas y otros ponen en evidencia sus saberes y habilidades académicas y prácticas, y movilizan sus destrezas comunicativas con las que argumentar sus emisiones y alcanzar el conocimiento más profundo de una situación que pretenden resolver. Tenemos capacidades y potencialidades que nos permiten alcanzar, con la ayuda de los demás, un mismo puerto desde diferentes mares.

Las familias, sobre todo las no académicas, tienden a confiar más en la información que circula entre ellas y en el conocimiento que generan cooperativamente que en la información difundida desde instituciones u organismos formales. La solidaridad que crece entre ellas y los mecanismos de autoconfianza interactiva, a través de las prácticas comunicativas, sirven para resolver situaciones de la vida cotidiana que se presentan como dudosas o conflictivas. Esto es un ejemplo de como el mundo de la vida puede promover el aprendizaje.

En muchas ocasiones las destrezas escolares son abstractas y formales, y se transfieren a los entornos funcionales. De este modo, nunca se piensa que pueda ocurrir a la inversa. Se genera desconfianza e incredulidad sobre las posibilidades de adquirir destrezas académicas y de enseñar y aportar destrezas prácticas en el contexto académico. Para que las familias logren la necesaria autoconfianza para aprender y participar en la escuela es importante romper con estas percepciones, ya que ni las habilidades académicas se pueden aplicar de forma automática en otros ambientes, ni las habilidades prácticas y culturales son imposibles de transferir.

El concepto de *inteligencia cultural* ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficit, incluidas las específicamente referidas a las familias pertenecientes a culturas minoritarias no académicas. La inteligencia cultural parte de la base que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. En una comunidad de aprendizaje se organizaron cursos de informática para las familias gracias a la colaboración de uno de los conserjes del colegio. A través de las habilidades comunicativas que todas las personas poseemos es posible aprender a utilizar un programa informático

o a navegar por Internet. Entre todos y todas se ayudan y comparten como, a través de la informática, no sólo se estimula el aprendizaje de la lectoescritura sino también aprendizajes prácticos como el aprender una nueva receta de cocina a través de una página web consultada o su capacidad de selección y de análisis ante la gran cantidad de información disponible en la red.

Las aulas son, cada vez, más multiculturales en cuanto al alumnado; sin embargo, el profesorado continúa perteneciendo casi en su totalidad a la cultura dominante. Esta situación que en otros lugares del mundo sería tachada de racista, podría ser superada con la participación de las familias en la comunidad. En las aulas de magisterio se enseña cómo organizar y actuar en una clase multicultural pero en la mayoría de los casos tiene muy poco que ver con la realidad. Este problema se solucionaría si las familias participaran en la escuela, en los órganos de decisión e incluso en el aula. Ayuda mucho que una persona gitana o magrebí tenga la oportunidad de demostrarles a los niños gitanos o a las niñas magrebíes la importancia de lo que hacen en la escuela. Si, además, estas familias reciben formación, la motivación y la interacción son dobles. Los niños y las niñas viven con entusiasmo una nueva realidad cotidiana no sólo dentro de las aulas sino también en sus propias casas. Se están creando nuevas situaciones en las que son los propios niños y niñas quienes ayudan a sus familiares a leer y a escribir, lo que refuerza sus aprendizajes y su interés y motivación por la escuela. La introducción de una perspectiva multicultural también incluye la configuración de un currículo escolar que dé cabida a los diferentes saberes, tradiciones y costumbres. Aunque defendemos la necesidad de multiplicar las referencias a culturas minoritarias como la gitana en los currículos y libros de texto, consideramos que la perspectiva multicultural se consigue principalmente dando voz a las propias personas.

En las comunidades de aprendizaje las familias participan en todas las actividades (entre las que se encuentran las programadas para su propia formación) y en la organización del centro. De esta manera, incrementan sus propios niveles de aprendizaje y se llega a una igualdad educativa en la sociedad de la información. El principal interés de las familias y de la comunidad educativa multicultural es comprometerse para que sus hijos e hijas consigan el mejor aprendizaje. Las familias, sobre todo las más excluidas, saben que una mayor participación y una mayor formación garantizan una educación mejor para sus hijos e hijas. Aportan las ideas y los conocimientos que pueden beneficiar a toda la comunidad sobre todo para que exista una convivencia pacífica e igualitaria entre las diferentes culturas.

Facilitar las aportaciones de la inteligencia cultural es una práctica de superación de las teorías del déficit. Partir de la inteligencia cultural de todas las personas es un fundamento del aprendizaje dialógico, en el cual cada persona aporta su propia cultura en un proceso intersubjetivo de creación de conocimiento.

Transformación

Para quien participa en el proceso educativo, hay aspectos que, más allá de la teoría, implican un cierto compromiso con la realidad en la que trabaja o toma parte. Considerar el aprendizaje dialógico como elemento de transformación en pro

de la igualdad es uno de ellos. Y no hablamos sólo de la naturaleza política de la educación de Freire, sino del modo como se actúa en la relación concreta que favorece a una persona y a un grupo de personas en su proceso de aprendizaje. El contenido transformador del aprendizaje dialógico tiene diversas implicaciones y fundamentos. Una dimensión ética personal que recuerdan las palabras de Freire (1997b, p. 95):

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo.

El sentido transformador que proponemos es aquel que, en coherencia con el resto de los principios del aprendizaje dialógico, transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella.

Hemos comentado las posibilidades sociológicas del cambio en la sociedad de la información. El aprendizaje dialógico se basa en esas posibilidades de cambio de cada una de las personas que participan en un centro educativo. De este modo se genera una actitud distinta de la visión indiferente del postmoderno, de la nostalgia del neo-conservador o de la izquierda conservadora aferrada al discurso de la reproducción.

La desesperanza y el reduccionismo de estos enfoques se hace patente, además, en su rechazo a considerar la posibilidad de desarrollar estrategias políticas en que las escuelas se unan a otros movimientos sociales y esferas públicas. (Giroux, 1990, p. 262)

La dimensión sociológica de la transformación es posible asumiendo la dialéctica entre sistema y mundo de la vida de Habermas. La modernidad es capaz de sacar de sí misma, críticamente, a través de la acción comunicativa, sus propios elementos normativos y, por medio de los movimientos sociales, crear solidaridad a través del cambio de la gramática de las formas de vida.

También Giddens, en su teoría de la estructuración, aportaba su visión de la modernidad como futuro abierto: debido a la reflexividad, podemos reordenar las relaciones sociales e incidir en las estructuras. Así, los movimientos sociales proveen de pautas significativas para futuras transformaciones y la acción humana puede reconvertir aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo. La agencia humana puede cambiar el sistema escolar burocratizado.

Muestra de esta transformación son las escuelas como esferas públicas democráticas (Giroux, 1990, pp. 34-35), espacios educativos compartidos y organizados entre los diferentes grupos sociales que forman la comunidad.

En parte esto exige que el profesorado tome en serio su propia política y entre en la esfera pública, para implicarse en los asuntos sociales urgentes; igualmente es necesario e importante que se dirija hacia el aprendizaje y persuasión como elementos pedagógicos imprescindibles que abran espacios donde se pueda cuestionar la autoridad, donde la juventud pueda hablar y ser escuchada por los que tienen poder; además crear prácticas pedagógicas dentro de una diversidad de culturas públicas que den facilidades a la juventud, para que se aprenda cómo ser sujeto de la historia, en vez de estar reducida a una pieza del mecanismo. (Giroux, 1999, p. 60)

Esta transformación no busca la unificación de la pluralidad. El aprendizaje transformador se realiza entre personas que hacen partícipes a otras de la pluralidad de opciones, es decir, ayudan a la construcción de su proyecto reflexivo de vida (Giddens, 1995a, p. 37).

Si partimos del principio de transformar la estructura escolar, sí que existe una solución sin que el nivel de aprendizaje tenga que disminuir y así lo están haciendo un número cada vez mayor de escuelas, entre ellas las comunidades de aprendizaje. La cuestión está en reconocer que el profesorado solo no puede garantizar una educación de calidad, que se necesita la colaboración estrecha de las familias, de otros profesionales, de entidades, de voluntariado para llegar a todo el alumnado y potenciar una pedagogía de máximos. Un miembro de la comunidad gitana puede ofrecerse a pasar alguna mañana o tarde en el aula colaborando en la valoración que las niñas y niños hagan de la convivencia y el esfuerzo. Una educadora de prisiones puede colaborar en contactar con familiares que se encuentran dentro para explicarle los cambios que se pretenden y pedirles que colaboren en su valoración. Cuatro voluntarios pueden ofrecerse a entrar en el aula dedicando una atención muy personal a cada pequeño grupo de niñas o niños. La transformación en la escuela no es competencia exclusiva de equipos de expertos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con el alumnado.

Esta perspectiva transformadora la llevan a la práctica las experiencias como las comunidades de aprendizaje, otras que hemos expuesto y muchas otras iniciativas educativas. Aplican una evidencia: en las niñas y los niños pertenecientes a familias no académicas y en las personas adultas no puede lograrse el éxito escolar si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de casa o en la calle.

Creación de sentido

El aprendizaje dialógico es una de las mejores herramientas para superar la pérdida de sentido. El cambio social que estamos viviendo, promovido por el tránsito a la sociedad de la información y del riesgo, la pérdida de estabilidad laboral y la consiguiente inseguridad y descenso de las expectativas para jóvenes y personas adultas, la difuminación de los valores tradicionales familiares, la puesta en cuestión de los grandes modelos sociales alternativos, etc. han promovido huidas hacia lo tradicional, el fundamentalismo religioso o nacional, el sinsentido, la vivencia de lo inmediato como forma de vida, mientras parece que la sociedad se aferra al dinero como único valor seguro. Y, mientras tanto, a la educación se le pide la afirmación de unos valores que la sociedad no sabe muy bien cuáles son.

En la sociedad de la información y en medio de los cambios que ella comporta, las niñas y los niños asumen todas las influencias de diversas maneras y por canales diferentes. La identidad, entendida como el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufre un proceso de redefinición. El modelo de familia cambia hacia la pluralidad, y la homogeneidad

cultural se ve confrontada con la diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Mediante la identidad organizamos el sentido, es decir, la identificación simbólica que realiza un actor del objetivo de su acción.

El aprendizaje dialógico puede ayudar a que cada niño o niña encuentre un sentido a su propuesta de vida. Partimos de la conciencia de la imposibilidad de ofrecer un modelo prefijado de proyecto personal. Cualquiera que lo pretendiera cometería un doble error: creer en la inmutabilidad de los valores y no contar con la participación de las personas interesadas. Pero esto no significa la indiferencia como seguidamente comentaremos.

La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia. Es lo contrario de un ideal propuesto y de la imposibilidad del cambio. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de la decisión más íntima la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico. Esto significa también que realmente se puede decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos. Fomentar la creación de sentido implica, por tanto, la confianza y el esfuerzo para que cualquier niño o niña pueda desarrollar la propia elección como sentido de su vida. El sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto o prefigurado por las circunstancias de clase, culturales o económicas o por las expectativas ajenas a la misma persona. Pero la misma interacción, en cuanto proceso de diálogo en la definición de proyectos conjuntos, ayuda a la propia reflexión individual, a la responsabilización individual para realizar la vida con un estilo determinado.

La creación de sentido en el aprendizaje dialógico implica también un compromiso personal y con los demás. La individualización y la autonomía desarrollan al mismo tiempo la responsabilidad personal, a su vez, gracias a la ayuda de los demás nos esforzamos en superar aquellos obstáculos sociales que se opongan a nuestra elección. Enmarcada en el conjunto del aprendizaje dialógico, la creación de sentido se combina con la solidaridad y la igualdad, con el respeto y la transformación. Es por ello que no es una técnica abstracta ni automática de aprendizaje, sino un instrumento de responsabilización de la propia vida, ante la misma persona y ante las demás y un eje, individual y compartido, que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes.

En las comunidades de aprendizaje esta creación de sentido se produce en todo el proceso educativo. Con la interacción de personas adultas de la comunidad, la niña o el niño ven modelos personales diferentes que los de su familia, les preguntan e indagan, las interacciones son muchos más ricas. Las altas expectativas están consiguiendo que los niños o las niñas que no encontraban sentido a estudiar e ir a la escuela quieran estudiar porque ahora saben que también pueden transformar su realidad siendo médicos, sociólogos, etc. Cuando se le pregunta a un niño o a una niña qué quiere ser de mayor seguramente apuntará hacia la ocupación más cercana, la que tiene su madre, padre, hermana mayor, etc. La transformación del medio sociocultural pasa por la transformación de esos referentes. En una asamblea en el aula de una escuela de un barrio marginal, al plantear qué futuro esperaban, los niños y las niñas dijeron que albañiles, peluqueros, amas de casa, etc. Nadie mencionó una

profesión que requiriese estudios universitarios. Poder hablar con personas de su misma cultura que han superado las barreras sociales para acceder a la universidad hizo cambiar sus expectativas en tan sólo una hora.

Con frecuencia las normas del sistema escolar imponen barreras a la comunicación. La clase es un lugar donde se demanda silencio. Pero quien sólo calla, y más si lo hace obligado, no aprenderá ni a hablar ni a escuchar. Quien dialoga aprende las dos cosas. Cuando en los grupos interactivos se da espacio para ser escuchado, para aprender de los demás y que los demás aprendan de la aportación propia, se encuentra sentido a la educación. Si, además, en las reuniones y asambleas tu voz y la de tus familiares es escuchada, se adquiere el sentido de la propia dignidad.

Solidaridad

El aprendizaje dialógico tiene como constituyente y como objetivo la solidaridad entre todas las personas participantes en las comunidades de aprendizaje. Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman debe fundamentarse en la solidaridad.

La comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas, tanto en el proyecto como en su desarrollo día a día. Desde su constitución todas están dando y recibiendo solidariamente sin distinciones. La solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición. Se aprende de todas las personas. En el trabajo de los grupos interactivos entre los niños y las niñas hay una verdadera solidaridad. Es el ejemplo de un niño que dice a un voluntario: «Si se lo explicas así, lo entiende mejor». De esta forma las burlas, la insolidaridad porque alguien no sabe se convierten en compañerismo para que todos y todas consigan aprender lo máximo posible.

Las aportaciones no se hacen en función del estatus cultural de cada una sino en función de su interés general. Pero precisamente por ello se amplía el ámbito de la solidaridad posible, como espacio abierto. Ya no es sólo el profesorado el que aporta lo que sabe y sus habilidades, sino que las abuelas y los abuelos y los mismos compañeros y compañeras son capaces de aportar algo de su conocimiento y experiencia. Este planteamiento abierto tendrá consecuencias en la organización escolar, sin duda, pues cuestiona las estructuras jerárquicas del saber (Bernstein, 1990).

Se produce algo más que un simple intercambio. El objetivo de la solidaridad también es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de entrada. Hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa. Al compartir se cambian las estratificaciones de poder cultural, se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la dualización social.

Una última nota sobre crítica, transformación y solidaridad. Entendemos que la crítica social sin intentos de transformación solidaria no entra en el aprendizaje dialógico. La postura crítica tal como la entendemos es la de las personas y grupos que

analizan la realidad y la transforman en sentido solidario, con el convencimiento de la igualdad básica de todas las personas, universalizando y compartiendo las oportunidades culturales y el saber.

En este concepto de solidaridad igualitaria y de transformación se da un rechazo a según qué tipo de planteamientos aparentemente muy críticos que en unos casos encierran abundantes dosis de conformismo y en otros visiones racistas o clasistas. La solidaridad, el igualitarismo y la apertura a todas las personas son indicadores fundamentales en un proyecto basado en el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico es pues un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad.

No queremos acabar este punto sin una cita, ya antigua pero muy válida, de Dewey:

La democracia que proclama como ideal propio la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace estén unidos de principio a fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro –y otras que se van difundiendo rápidamente en gran número por todo nuestro país– demuestran que el ideal de dar oportunidades iguales para todos se ha de convertir en una realidad. (Dewey, 1994, p. 99)

7

La dimensión instrumental y un ejemplo: la lectura dialógica

Cuando hablamos de *dimensión instrumental* nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes, y un requisito para obtener una formación de calidad. Entre éstos sobresale de modo especial la lectura como instrumento imprescindible para la mayoría de los aprendizajes académicos y sociales posteriores. Por este motivo, en este capítulo destinado a cómo mejorar los aprendizajes a través del aprendizaje dialógico, nos detendremos especialmente en la lectura.

Dimensión instrumental

Con frecuencia se contrapone el rendimiento y la adquisición de unos contenidos y estrategias a la pedagogía centrada en el niño, a la que se tilda de poco eficaz. La dialéctica entre formación técnica instrumental y educación humanística es también muy antigua y seguramente poco fácil de solucionar. Se diría que hay una idea general que acepta que el currículo de la competencia es el más adecuado para la formación pensando en la vida como lucha y competencia/competitividad para la que se ha de preparar. En términos de Bernstein (1990), existe una preferencia por las pedagogías visibles orientadas al mercado que son consideradas como más eficaces. En palabras de Freire (1997a, p. 110):

[En el discurso pragmático de la educación...] La utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños «que ya crearon demasiados problemas». En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien.

La oposición a estas prácticas la constituye lo que podemos denominar el *currículo de la felicidad*, un currículo diseñado para aumentar la autoimagen de los estudiantes. Estas prácticas educativas crean un archipiélago de bienestar afectivo en contextos conflictivos, como puede ser un barrio marginal con problemas como de-

lincuencia, drogadicción, paro estructural, etc. que pueden afectar a muchas familias del centro. En estas circunstancias, una de las reacciones educativas es compensar con una afectividad suplementaria, con formación más humanista, las carencias de los niños y las niñas, dejando los aspectos formativos instrumentales en un segundo plano. Aunque en algún sentido sería una respuesta educativa activa, también es condenar a la marginación a quienes ya vienen de zonas marginales.

Por otro lado, muchos educadores han entendido la pedagogía basada en el diálogo como una metodología activa, más natural y menos dirigida, donde se fomentan debates para potenciar el espíritu crítico, que deja en un segundo plano el compromiso con el aprendizaje. Freire ha rectificado varias veces estas interpretaciones sesgadas, afirmando que el diálogo implica posibilitar que todos los niños y niñas puedan aprender los contenidos y estrategias requeridas para un buen desarrollo en la sociedad. Por ejemplo, la escuela debe asegurar que todos los niños y niñas sepan leer y escribir y utilizar el ordenador al finalizar el primer ciclo de primaria. No importa el nivel del que partan, si han visto muchos libros en casa o si han estado tres meses ausentes porque marcharon con sus padres a la vendimia.

La dimensión instrumental es un componente esencial del aprendizaje dialógico. Lo que proponemos es un contexto dialógico en el que los aprendizajes instrumentales se consiguen más eficazmente. El aprendizaje a través del diálogo, tal como lo suscribe Freire (1997 *a* y *b*), incluye todos los contenidos que las personas participantes acuerden aprender, desde los más humanos a los más técnicos. Cuando se establece un proceso realmente democrático aparecen ambos tipos de contenidos.

En un centro público del País Vasco, la inmensa mayoría del alumnado es castellanohablante. Hay portugueses y portuguesas y de otros países. Prácticamente nadie tiene como lengua familiar el eusquera. En el centro, el eusquera se enseña como segunda lengua, pero no hay más materias en esta lengua. Todos piensan que en las circunstancias del barrio no se puede hacer más. En la práctica, el profesorado no le da demasiada importancia a esa asignatura y se diría que el alumnado aprende más eusquera ambientalmente que gracias a las clases. Cuando inician el proceso de convertirse en comunidad de aprendizaje, de repente se plantea el tema y todo el profesorado queda sorprendido. Tanto familias como el propio alumnado piden una introducción mayor del eusquera. A medio plazo quieren cambiar de modelo y pasar a ser del *B* (mitad eusquera-mitad castellano) y a largo plazo hacerlo prácticamente todo en eusquera. Los maestros y las maestras no salen de su asombro:

—¡Pero si os costará un montón! El vasco es difícilísimo, ya lo habéis visto en clase...

—Oye, Manolo —le dice una madre al profesor de su hijo—. Tú llevas a tus hijos a una ikastola. ¿Dónde crees que van a vivir nuestros hijos y nuestras hijas cuando sean mayores? ¿No crees que necesitarán el eusquera igual que los tuyos? Y, por cierto, vamos a pedir que nos organicen clases para los padres y las madres aquí en el centro.

La dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se basa en la intención de que cada uno de los niños y de las niñas ha de aprender tanto o más que en cualquier otra escuela. A continuación vamos a exponer una serie de condiciones nece-

sarias para generar un clima positivo de aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje dialógico en la que nos hemos ubicado. Nos vamos a referir sucesivamente a tres condiciones: las expectativas positivas, la selección dialogada de los aprendizajes y la reflexión participativa.

Creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas

Esto implica abandonar definitivamente cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficit y en cambio tomarse en serio, como fundamento las aportaciones de Cole y Scribner (1977) que hemos comentado, las ideas de Chomsky (1977) sobre la competencia lingüística de todas las personas aunque las actuaciones sean diferentes y las aportaciones de Luria (1987) sobre la igualdad de las capacidades cognitivas básicas de todas las expresiones culturales aunque se apliquen y se desarrollen en contextos diferentes.

Estas expectativas positivas han de ser desarrolladas en diversas líneas de difusión: los familiares, el alumnado, el profesorado y el entorno. Es decir, las madres, los padres, los tutores y tutoras, las personas participantes, las profesoras y los profesores, el barrio ha de saber que el alumnado de esa escuela puede salir adelante y no como una autosugestión brujeril o como el entrenador que quiere remontar un partido que está perdiendo, sino como la práctica activa de un reconocimiento científico de la igualdad de capacidades de todas las personas, independientemente de si estas capacidades las han desarrollado en la esfera académica o en el ámbito no académico.

Selección dialogada de aquello que se desea para la mejor formación de los niños y las niñas

En un clima de expectativas positivas la selección que se realiza no tiende a limitarse a unos aprendizajes de mínimos sino todo lo contrario: siempre se proyecta para ser lo más cercana posible a los mejores estándares de aprendizaje instrumental o incluso a superarlos. Contrariamente a lo que se suele creer, son precisamente aquellas familias que no han tenido una igualdad de oportunidades en el acceso a la educación formal quienes más confían en ella y más altas exigencias demandan. No en vano es clara su conciencia –y los datos así lo corroboran– de que la educación es un instrumento imprescindible para el futuro laboral y social. Es decir, cuando se les ofrece la posibilidad de participar en el diseño de la formación de sus hijos e hijas, sin duda optarán por una escuela lo mejor posible, una pedagogía de máximos, igual que haría y hace cualquier padre o madre de familia académica.

Reflexión, selección y crítica como parte del proceso educativo

La dialogicidad se entiende como el acuerdo consensuado que se instrumenta entre todas las personas que intervienen en el proceso educativo para establecer los objetivos educativos a los que se ha de llegar. El acuerdo sobre el proyecto supone el razonamiento, la reflexión, el diálogo y la asunción personal de los objetivos educativos. Este proceso de selección implica una participación total, pero al mismo tiempo es un instrumento educativo fundamental para las familias y para las personas participantes. Sólo este punto ya establece una diferencia con cualquier tipo de imposición de materias o contenidos externos a su voluntad.

El proceso de dialogicidad permanente implica el desarrollo de algunas de las capacidades básicas necesarias en la sociedad de la información. Si la autodirección del estilo de vida es fundamental en nuestros tiempos, la capacidad de selección y crítica de la información es otra de las habilidades fundamentales tal y como ya hemos apuntado.

El aprendizaje dialógico, en conclusión, a través de su dimensión instrumental, es una ayuda para mejorar la formación de los alumnos y las alumnas, al tiempo que permite seleccionar los aprendizajes en función de su utilidad, aumentando sus expectativas positivas.

La lectura dialógica como fomento del aprendizaje instrumental

Como hemos planteado a lo largo de todo el libro, las sociedades y las teorías pedagógicas y sociales están experimentando un giro dialógico. Queremos resaltar en este apartado la importancia que tiene la lectura dialógica como parte de la educación dentro del marco escolar y ver cómo el aprendizaje dialógico se puede concretar en este aprendizaje fundamental. El proceso de lectoescritura desde su dimensión instrumental es una de las prioridades de las comunidades de aprendizaje en la que todos los familiares coinciden y demandan. Toda la comunidad educativa exige que sus niños y niñas sepan leer y escribir correctamente, lo que constituye una base para los aprendizajes posteriores. Por este motivo, el objetivo de la lectura dialógica es conseguir que todos y cada uno de los niños y niñas aprendan a leer y escribir. Es esencial no rebajar los objetivos de aprendizaje para ningún niño o niña, para ello es necesario buscar el mejor método en cada caso.

La sociedad de la información exige que los niños y niñas adquieran una serie de aprendizajes instrumentales para no quedar excluidos del mercado laboral, de la formación permanente y de la participación social como ciudadanos de pleno derecho. Decimos que la educación es clave en el posterior éxito social. En este sentido el aprendizaje de la lectoescritura es un elemento imprescindible de esa dimensión instrumental requerida por la sociedad. Aunque la lectura y la escritura fueron funciones esenciales de la educación moderna, instrumentos para penetrar en la cultura, son también funciones cruciales para la selección y procesamiento de la información y las posteriores posibilidades de formación más allá de la escolarización obligatoria. Como afirma Freire, la lectura es un proceso de recreación cultural y abre posibilidades de espacios dialogados sobre lo leído, de reflexión crítica y transformación social.

Delante de las exigencias de la sociedad de la información hace falta dar un paso más en el fomento de la lectura. La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, multiplicando los espacios más allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y abriéndolos a personas muy diversas (Soler Gallart, 2001b). La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que lo trasciende, incluyendo la variedad de prácticas de lectura

que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales y otros espacios comunitarios. En muchas comunidades, por ejemplo, se ha priorizado la biblioteca tutorizada, abierta hasta las ocho de la tarde, donde niños y niñas encuentran a familiares, voluntarios, profesorado, con los que intercambian sus inquietudes y leen cuentos o libros. Además, la lectura dialógica va más allá de la función del maestro o maestra y multiplica las interacciones con personas adultas fuera de la escuela o de los espacios típicos. La clave está en la coordinación entre los aprendizajes que se realizan en el aula, la calle y el hogar.

En este sentido, planteamos tres factores esenciales para la aceleración del aprendizaje de la lectura y escritura desde un enfoque dialógico: *superación del binomio tradicional educador/educadora-alumno/alumna, aumento de las interacciones y fomento del aprendizaje instrumental.*

Superación del binomio tradicional educador/educadora-alumno/alumna

En general, ha habido una gran preocupación por encontrar el método más eficaz de aprendizaje de lectura y escritura. Se han debatido diferentes enfoques, desde la enseñanza directa que se centra en métodos fonéticos y silábicos, hasta el lenguaje integral que se plasma en métodos analítico-globales de lectura u otros modelos intermedios que incorporan diferentes elementos y se desarrollan desde otras concepciones del aprendizaje como la constructivista. Hasta el momento todas las aportaciones al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se han realizado desde el punto de vista del educador, en busca de la mejor didáctica y las mejores actividades para que los niños y niñas asimilen mejor el valor sonoro convencional de las letras, sean capaces de decodificar y de comprender lo que leen.

La enseñanza tradicional ha centrado su atención en el profesorado, preocupándose por la didáctica y los contenidos del aprendizaje que enseñar a los niños y niñas. Tradicionalmente se ha considerado que si algún niño o niña no aprende a leer es porque tiene algún déficit o retraso escolar que se ha de compensar. La pedagogía activa aportó una nueva visión del aprendizaje, y con él el de la lectura, que enfatizaba el papel activo del alumno en su adquisición y la importancia del carácter significativo y funcional de este aprendizaje. El enfoque constructivista ha profundizado en el proceso de aprendizaje que realiza el niño o niña. Con el constructivismo ha tomado una especial importancia qué saben los y las niñas y cómo hacer su proceso más significativo a partir de lo que ya saben. La lectura constructivista, aunque tiene en cuenta el niño y sobre todo su entorno escrito, también se ha centrado en la relación profesor-alumno en el aula.

El enfoque dialógico conlleva un cambio en la concepción del aprendizaje, ya que implica la relación del alumnado con el profesor o profesora y muchas otras personas adultas. En las comunidades de aprendizaje la lectura dialógica se da con la participación de toda la comunidad. Como hemos comentado anteriormente, para autores como Bruner y Vigotsky, los niños se desarrollan y construyen conceptualmente su mundo con la ayuda, guía, andamiaje de personas adultas o más expertas. Esta ayuda no es exclusiva de los docentes sino que puede implicar a otros profesio-

nales de la educación, así como abuelos y abuelas, hermanos y hermanas, padres y madres, etc. Las comunidades de aprendizaje han demostrado que el aumento de la participación de familiares dentro del marco escolar aumenta el aprendizaje de los niños y niñas.

En la interacción de los familiares con los niños y niñas también es esencial la alfabetización de familiares. Una mayor formación de los familiares supone un incremento de las facilidades y recursos para el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas. Existen numerosos estudios sobre cómo repercuten las prácticas de lectura y escritura cotidianas del hogar en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. En este sentido, *la formación de familiares contribuye al fomento de la lectura y su dimensión instrumental*. En una comunidad de aprendizaje una niña gitana de segundo de primaria nos contaba cómo su madre ahora venía a la escuela y se ponía a hacer las tareas en casa, en la mesa, y que entonces se ponían juntas las dos, ella sentada a su lado con la libreta de clase y se ponía a escribir y a leer. De hecho, a menudo, cuando los familiares siguen procesos de formación, el grupo interactivo se traslada a la familia y son los hijos e hijas quienes les ayudan.

La participación de familias no académicas en procesos alfabetizadores crea nuevas prácticas de lectura y nuevos referentes culturales en entornos no escolares de los niños y niñas que influirán indirectamente en su aprendizaje. Un ejemplo muy claro es el impacto que ya se ha dado en las familias de las personas adultas que participan en tertulias literarias dialógicas (Soler Gallart, 2001a). La participación en una tertulia, la lectura de obras clásicas en casa y el compartir los comentarios sobre los libros con las familias y las nuevas expectativas educativas influyen directamente en las expectativas de aprendizaje que se llegan a crear en las familias, así como los aprendizajes que se llegan a seguir.

Aumento de las interacciones

En el aula, un punto central dentro de las comunidades de aprendizaje son las dinámicas de aprendizaje que se dan en los grupos interactivos. No es cuestión de concentrarlo exclusivamente en la relación entre personas adultas, sea el profesorado o personas de refuerzo, con los niños o niñas. Los grupos interactivos aportan otro tipo de interacciones más transformadoras al fomentar la cooperación entre los niños y niñas. Facilitar la relación de aprendizaje en grupos heterogéneos da la posibilidad de exponer, aprender y compartir conocimientos y habilidades entre iguales. De esta manera se comparten estrategias adecuadas a la edad y posibilidades de aprendizaje que normalmente no se nos ocurrirían a las personas adultas desde nuestra propia lógica.

Además, estos grupos facilitan que cada uno desde sus habilidades tenga ocasión de exponer y resolver con la ayuda del grupo sus problemas de aprendizaje. Por ejemplo, en los grupos interactivos los niños y las niñas se ayudan a comprender y a escribir las letras. Es curioso el comentario de una niña que delante de un voluntario que no lograba hacerle entender a un compañero cómo se hacía la *p* le planteó: «¿Tú sabes cómo se hace un 1? Pues haz un 1 y luego le pones una ola».

En las bibliotecas tutorizadas, no se busca sólo que familiares y otras personas voluntarias lean cuentos o libros a los niños y niñas, sino establecer formas de lectu-

ra compartida y dialogada para reforzar los aprendizajes a partir de la actividad en el grupo. Sucede lo mismo en la lectura de cuentos, sea en el aula, en la biblioteca o en casa. La lectura de cuentos es una de las actividades de lectura inicial que más se ha estudiado. Su lectura compartida es una actividad socialmente creada que supone el contacto precoz con el mundo de la lectura para niños y niñas desde los primeros meses de vida. Esta actividad es un acto de construcción en la que el lenguaje y la interacción social alrededor del texto (el cuento) se convierten en fuentes de aprendizaje.

Hace años, Bruner y Ninio (1978) examinaban las interacciones entre madres e hijos por medio de cuentos y constataron que la lectura conjunta suponía el establecimiento de unas rutinas de lenguaje y unas actitudes con respecto a la lectura que influían en su aprendizaje posterior. Este estudio derivó en muchos otros que posteriormente fueron perfilando los elementos que forman parte de este proceso. Se profundizó, por ejemplo, en el tipo de interacciones emergentes alrededor de la lectura compartida y en cómo se generan aprendizajes más allá del propio texto con un gran potencial cognitivo y lingüístico (Snow y otros, 1991).

Desde un enfoque sociocultural, se han planteado otras implicaciones. ¿Qué sucede cuando en las familias no existen estos tipos de prácticas de lectura? No todos los hogares tienen los mismos recursos y posibilidades para el fomento de interacciones alfabetizadoras. Los niños y las niñas aprenden las formas de lectura y escritura que se utilizan en su entorno cotidiano. El problema es que, a veces, estas formas no coinciden con las que refuerzan los aprendizajes escolares. Ante esto Purcell-Gates (1995) afirma que el problema no está en si los niños y niñas están a punto para aprender sino en la posibilidad de crear entornos alfabetizadores adecuados en los que los aprendizajes que ya hacen normalmente incluyan los diferentes conceptos de alfabetización emergente necesarios para el éxito escolar.

La perspectiva transformadora de las comunidades de aprendizaje contribuye a superar los entornos contradictorios con varias líneas de acción posibles: aumentar las horas de lectura (con este objetivo se abre la biblioteca de la escuela más allá del horario estrictamente escolar), favorecer la formación básica de los familiares y, especialmente, incrementar la información, la participación y la corresponsabilidad de las familias, y coordinar la escuela con el resto de agentes educativos de la comunidad.

Fomento del aprendizaje instrumental

La lectura dialógica no significa dialogar simplemente sobre los textos que leemos. Tampoco significa olvidarse de que para leer y escribir es necesario aprender y asimilar un proceso arbitrario que le da un valor sonoro convencional a unas letras que representan gráficamente nuestro lenguaje. Aunque vivimos en un mundo letrado, en un entorno lleno de letras y símbolos a los que atribuimos significados, esto no implica que la lectura se pueda aprender espontáneamente. De hecho, los niños y niñas aprenden el proceso de lectoescritura a través de las interacciones.

La lectura dialógica se centra en la práctica de la lectura, para lo que es necesario dedicar un tiempo considerable al repaso de palabras, letras y sonidos, a la práctica de diversos ejercicios que refuercen aquello que presenta mayores dificultades. A este proceso ayuda la tutorización de diferentes personas adultas y el grupo de iguales, en los múltiples espacios de aprendizaje coordinados.

Puede servir de ejemplo, en una línea similar a los planteamientos de la lectura dialógica, el proyecto *Success for All* que hemos comentado en el capítulo 4: «Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito». Han desarrollado un programa específico de fomento de la lectura, ya que se considera un factor fundamental para el éxito escolar. En el programa *Reading Roots*, Slavin propone dedicar 90 minutos diarios a la lectura, durante los cuales los niños y niñas hacen lectura en grupos pequeños y, en los primeros niveles, con un tutor o tutora individual. Además, quienes necesiten más apoyo o van más retrasados reciben una clase personalizada de veinte minutos diarios para mejorar su lectura. Todos los niños y niñas están integrados, no hay grupos especiales que reciban el apoyo de los especialistas en aulas aparte.

Existe una versión en castellano del programa de lectura, *Lee Conmigo*, que se utiliza en muchas escuelas bilingües. En el Programa de desarrollo escolar de James Comer, la lectura y la escritura también son uno de los pilares principales a trabajar para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas. Desde esta perspectiva, aquello en lo que hay que insistir no es tanto en el método concreto como en asegurar una organización de los aprendizajes que intensifique cuantitativa y cualitativamente las ocasiones de asegurar que se aprenden los mecanismos de la lectoescritura.

La lectura dialógica y la lectura constructivista

El concepto de *lectura dialógica* incorpora las aportaciones constructivistas al proceso de aprendizaje de la lectoescritura dentro de un marco explicativo más amplio y transformador. Las aportaciones desde ambas perspectivas no se contraponen sino que enfatizan focos distintos del proceso de aprendizaje. La lectura dialógica pone la prioridad del aprendizaje en la calidad y diversidad de las interacciones alrededor de los procesos instrumentales lectoescritores, mientras que la concepción constructivista se ha centrado en su significatividad en función de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito que tienen los niños y niñas incluso antes de ser escolarizados.

La lectura constructivista recogió aportaciones de los estudios de alfabetización emergente y la relevancia que éstos otorgaban al entorno escrito y alfabetizador de los niños y niñas en sus hogares y su comunidad. Gracias a estos estudios somos conscientes del hecho de que los niños y niñas empiezan a asimilar la lectura y la escritura mientras observan y participan en prácticas culturalmente contextualizadas. Como ya hemos comentado, las investigaciones sobre alfabetización emergente demostraron que las interacciones con los libros y material escrito, así como con las actividades de lectura compartidas, facilitan los procesos posteriores de aprendizaje y éxito escolar. La lectura dialógica también incluye estas aportaciones pero da un paso más para fomentar el aprendizaje de la lectura para todos los niños y niñas. Actualmente, la creación de entornos alfabetizadores adecuados para todos y todas pasa necesariamente por la extensión de las situaciones de aprendizaje dialógico en todos los espacios donde el niño o niña se relaciona. La clave y la prioridad están en aumentar el número y la calidad de las interacciones en los diferentes momentos de lectura y escritura.

La lectura dialógica no se acaba en el aula de infantil, sino que va más allá: la escuela, la familia, el barrio. Los niños y las niñas observan muchas cosas escritas en su entorno y las van asimilando con las personas adultas cercanas y sus compañeros y compañeras mientras preguntan, responden y repiten. Así pues, se deben potenciar las experiencias compartidas en las que leemos y nos paramos a hablar de las letras, de las palabras y de las imágenes que aparecen en los cuentos o en la pantalla del ordenador. Por ejemplo, la lectura dialógica se ha fomentado no sólo en bibliotecas sino también en ludotecas donde hay rincones con sofás y cojines, con ordenadores y juegos, donde niños y niñas comparten actividades de lectura con monitores, familiares y personas voluntarias. La creación de espacios dialógicos de lectura favorece el aprendizaje y fomenta la curiosidad epistemológica que, como dice Freire (1997a), es inherente a todas las personas. Además, estas interacciones repercuten en los otros espacios de la vida generando dinámicas de solidaridad en las que los niños y las niñas se buscan para ayudarse o hacer actividades conjuntas.

Como parte de esta experiencia dialógica es importante no dejar de lado las actividades compartidas con ordenador. Por un lado, las tecnologías de la información se han convertido ya en un elemento clave de los aprendizajes en nuestra sociedad; por otro, son un medio que ofrece muchas posibilidades de interacción, de resolver tareas conjuntamente, fomentando la comunicación y el lenguaje. Además, al alumnado más pequeño les fascina el ordenador y no se cansan de escoger letras y dibujos con una persona adulta cercana, de la misma forma que comparten la lectura de cuentos.

La lectura dialógica crea puentes y acciones coordinadas entre la escuela y otros espacios que no hacen más que multiplicar las interacciones y los momentos de aprendizaje y, en definitiva, aumentar las experiencias de lectura para todos los niños y niñas.

8

La igualdad de diferencias: ser iguales para ser diferentes

Las comunidades de aprendizaje constituyen una forma de superar los actuales retos educativos que plantea la diversidad cultural que encontramos en las aulas. Un principio fundamental de las comunidades es la igualdad de diferencias, apostar por una educación igualitaria para todos y todas que incluya el respeto a las diferentes identidades.

En una comunidad de aprendizaje, los hijos e hijas de inmigrantes árabes pueden profundizar en el aprendizaje de la lengua de sus familias, a la vez que diversas madres marroquíes aprenden a leer y a escribir árabe y castellano.

En otra comunidad, a la vez que hay clases de alfabetización a las que acuden en su mayoría mujeres gitanas, se realizan cafés-tertulia con gentes de diferentes culturas con el fin de aprender y no perder en las generaciones jóvenes la lengua romani.

A través del diálogo igualitario construimos ese nuevo concepto de igualdad basado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico, desde todas las culturas que conviven en la escuela.

Sin embargo, las propuestas educativas mayoritarias en la actual sociedad de la información no han sabido superar la dicotomía igualdad-diferencia, y plantean como salida a la actual sociedad multicultural una homogeneización y asimilación a la cultura hegemónica o una defensa de la diversidad que acaba atribuyendo el éxito escolar al factor cultural, contribuyendo a empeorar la situación educativa de ciertos grupos con un aumento de exclusión, conflictos y racismo.

En conexión con estas diferentes aproximaciones educativas y la creciente realidad multicultural, en este capítulo se presentan tres paradigmas filosóficos: el etnocentrismo, el relativismo y el dialógico. A partir de ahí se hace especial hincapié en el dialógico y en su defensa de la igualdad de diferencias, como superador de la homogeneización que plantea el etnocentrismo y de la diversidad del relativismo postmoderno.

De la subordinación y la exclusión a la unión de todas las culturas en un mismo territorio

En Europa, mientras se está potenciando la movilidad de las personas a nivel intraeuropeo, se está frenando la entrada de inmigrantes de zonas económicamente no rentables, como es el caso de África o Asia. De esta forma, el trato y la consideración que se está dando a las personas inmigrantes procedentes de Alemania, Inglaterra o Francia no es el mismo que el que están recibiendo inmigrantes del Magreb. Si a las primeras se les está garantizando toda una serie de facilidades sociales y educativas, las segundas se encuentran con numerosas dificultades a la hora de acceder y ejercitar los derechos básicos de toda persona.

En el Estado español, concretamente, la realidad multicultural se caracteriza no sólo por una creciente inmigración procedente de países europeos, sino que es también la puerta de entrada de muchas personas del norte de África, las cuales en numerosas ocasiones arriesgan sus vidas para cruzar el estrecho de Gibraltar. Existe también un importante número de población gitana (aproximadamente unas 600.000 personas, teniendo en cuenta que a nivel mundial hay unas 12.500.000)¹⁹. Durante más de quinientos años de convivencia en el Estado español, la cultura gitana ha sido víctima de continuas persecuciones e intentos de asimilación a la cultura hegemónica, y aún en nuestros días su situación sigue siendo de exclusión social. La diversidad cultural que supone la inmigración o la existencia de minorías como la gitana es percibida, a menudo, como fuente de problemas en la escuela. El colectivo gitano es el que más rechazo tiene en nuestras escuelas seguido del colectivo árabe y musulmán, considerados como los que generan mayor conflictividad social dado que son los que mayores diferencias culturales presentan. Esta situación es fuente inevitable de actitudes racistas y xenófobas hacia estos grupos.

Junto a los brotes de racismo, también muchas familias están poniendo de relieve que los problemas de aprendizaje no radican tanto en la concentración de niños y niñas de etnias diferentes sino en que determinadas escuelas no están aplicando todos los esfuerzos necesarios para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia entre culturas. Una verdadera educación igualitaria dentro de las escuelas requiere por parte de los educadores y educadoras una constante revisión de sus concepciones culturales y educativas con el fin de superar sus posibles implicaciones racistas. Por ejemplo, la importancia de partir de esta revisión de las propias opiniones se hizo patente en una comunidad de aprendizaje, cuando en la fase de sensibilización profesores y profesoras pusieron de manifiesto sus prejuicios culturales ante la creciente entrada de niños y niñas de minorías étnicas. Sin duda, no sería posible la transformación sin este previo reconocimiento de nuestros prejuicios y estereotipos, a partir de aquí es cuando podemos empezar a trabajar.

Este reto educativo pasa por un análisis de la realidad social en la que nos encontramos, en busca de una disminución de las elevadas tasas de fracaso escolar y

19. Datos extraídos de la Unión Romani: <http://www.unionromani.org>

absentismo escolar de los niños y niñas de culturas minoritarias. Por ejemplo, en Ceuta el fracaso de los niños y niñas árabes en las escuelas españolas alcanza el 40% de la población escolar (Abad, 2000)²⁰. Por otro lado, la situación educativa de la población gitana también es preocupante, si se tiene en cuenta que en 1999, según datos aproximados del Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales, el 70% de la comunidad gitana adulta se encontraba sin escolarizar y el 60% de los niños en edad escolar no asistían al colegio regularmente, siendo mínimo el número de personas gitanas que han accedido a la universidad (Hero, 1999).

El etnocentrismo, surgido en la modernidad, plantea la asimilación y subordinación del alumnado de las culturas minoritarias no occidentales. La igualdad en este paradigma es entendida como homogeneidad a través de la cual se intenta erradicar toda diferencia cultural al considerarse que pone en peligro la pureza de la cultura hegemónica. Desde esta perspectiva, se parte de una concepción de cultura estática y se evalúan las capacidades intelectuales de las otras culturas según los parámetros de la cultura occidental y académica, legitimando, de esta forma, la superioridad de ésta. Respecto a esta perspectiva, es necesario destacar que la comunidad científica ha superado el sesgo etnocentrista de la modernidad planteando las capacidades de todas las personas. Gracias a las investigaciones transculturales de Cole y Scribner, se ha demostrado que esta transposición de la evolución del conocimiento de unas culturas a otras sin tener en cuenta los contextos naturales en los que se desarrollan los aprendizajes es errónea. A través de sus investigaciones (Cole y Scribner, 1977) demostraron que las tesis piagetianas sobre el pensamiento egocéntrico de los pueblos primitivos solamente se cumplían cuando las pruebas eran descontextualizadas, sin embargo, cuando se analizaban las competencias en el propio contexto de aprendizaje, las personas demostraban ser perfectamente capaces de descentralizar sus puntos de vista. En la misma línea, Garfinkel (1967, p. 68) señalaba que las personas no somos «idiotas culturales» demostrando, a través de sus trabajos, que todas las personas somos inteligentes y poseemos capacidades. Desde el paradigma dialógico, se buscan vías para el traspaso de los conocimientos y competencias que todos los grupos poseen y que han desarrollado en contextos diversos a los contextos académicos.

Desde la perspectiva dialógica, al partir de un concepto dinámico de cultura y defender que toda cultura es resultado de diferentes mestizajes y de la necesidad de otros nuevos para desarrollarse, se apuesta por la igualdad de diferencias. Esta perspectiva se orienta a convivir conjuntamente, expresar las diferencias, aprender colectivamente y luchar por el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes culturas que componen la Europa del siglo XXI a través de la comunicación y el diálogo intersubjetivo.

En las comunidades de aprendizaje se pasa de ver sólo aquello que nos diferencia de personas de otras culturas a la defensa de lo que nos une: conseguir una escuela de calidad donde se potencie un aprendizaje de máximos y se fomente la convivencia pacífica (Elboj, 2001). El hecho de ser diferentes no ha de suponer una

20. El 17% de los niños musulmanes de Ceuta abandona la ESO. Solamente uno de cada 600 alumnos llega a hacer la selectividad.

barrera para luchar por objetivos comunes que nos hacen ser iguales. La desconfianza mutua que existe en las escuelas entre grupos de payos, gitanos, magrebíes, etc. se ha ido transformando en un conocimiento y una defensa recíproca. Así, se oye decir a los más pequeños y pequeñas que sus profesores y profesoras y sus voluntarios y voluntarias son gitanos y gitanas, a pesar de que en su gran mayoría son payos y payas. Los niños y niñas se fijan en lo que les une (aprendizaje, afecto, diversión, o respeto) y no en lo que les diferencia (el color de la piel o el nivel social, económico y académico de sus familias). A su vez, el profesorado y el voluntariado hablan con gran entusiasmo de estos niños y niñas.

A continuación presentamos más en detalle los tres paradigmas filosóficos mencionados con relación a la actual realidad multicultural de las escuelas, destacando el principio de la igualdad de diferencias dentro del paradigma dialógico.

La igualdad como homogeneización: etnocentrismo educativo

El etnocentrismo propone como única solución a la creciente realidad multicultural la homogeneización y asimilación de toda minoría cultural a la Cultura en mayúsculas, en su concepto más limitado y tradicional. Esta ofensiva surge de las propuestas de la modernidad tradicional, y constituye un intento de imponer una cultura masculina, blanca y occidental, excluyendo al resto. Autores como Bloom (1989) y Hirsch (1987) han sobresalido en Estados Unidos como los intelectuales líderes dentro de esta perspectiva. Ambos se basan en una concepción etnocentrista y conservadora de cultura, consideran que la educación ha ser para una elite, y no valoran la riqueza del saber profano del pueblo adquirido en ámbitos no académicos. Bloom basa su propuesta en la excelencia de la elite evitando que su formación se obstruya con las tendencias democráticas que la contaminan con la gente popular. Hirsch reclama una cultura homogénea, lo que «todos los americanos deberíamos saber», pero parte de la cultura dominante, marginando a aquellos grupos que no pertenecen a la cultura blanca, masculina y de clase alta o media.

No obstante, autores progresistas como Rorty (1989) señalan la necesidad de diferenciar entre las dudas de Bloom sobre democracia y los deseos de Hirsch, basados en la teoría deweyana de tener un electorado democrático mejor educado. Rorty disiente de la idea de Bloom de que la educación superior tiene que servir para que los estudiantes y las estudiantes alcancen la superioridad natural de aquellos colectivos que son líderes de la vida teórica. Sin embargo, está de acuerdo con Hirsch en que en Estados Unidos no se ofrece una educación secundaria que capacite a los niños y niñas a actuar como ciudadanos y ciudadanas en una democracia.

El etnocentrismo afirma estar en contra de la existencia de escuelas basadas en otras culturas e incluso de la introducción de elementos de éstas en el currículo. Se plantea un currículo único basado en la cultura hegemónica, junto a la distribución y asimilación del alumnado inmigrante y de minorías étnicas, ya que el fracaso escolar se atribuye a su concentración en las aulas. Sin embargo, el elitismo se hace

patente cuando observamos que este ataque no se hace extensivo a la existencia de escuelas francesas, americanas, japonesas o alemanas, ni tampoco a la introducción de elementos anglosajones en las culturas latinas. A estas escuelas no se las considera guetos.

El etnocentrismo elimina las diferencias en las escuelas imponiendo una cultura homogénea que coincide con la de los sectores privilegiados de las etnias dominantes. La mayoría de niños y niñas pertenecientes a estos sectores tienen éxito académico, mientras que una buena parte de los otros fracasan. Este fracaso escolar se justifica a través de la individualización del problema en el niño o en la niña en lugar de atribuirlo a la institución escolar. Se parte de la falta de competencias del alumnado de minorías étnicas, sin tener en cuenta las desigualdades existentes entre los diferentes contextos y el etnocentrismo desde el que se plantea el currículo escolar. El partir de las carencias de las personas de otras culturas y de los sectores no privilegiados, *carencias* según los criterios establecidos por los sectores académicos, el etnocentrismo plantea basar la educación destinada a estos sectores de la población y minorías étnicas en una educación compensatoria para alumnos y alumnas con necesidades especiales lo que, lejos de ser una alternativa igualitaria, genera nuevas desigualdades educativas y sociales.

A su vez, en las escuelas basadas en esta perspectiva, colectivos magrebies o de otras culturas se han visto obligados a aprender la lengua del país en el que viven, la historia, las costumbres y todas las características de la cultura receptora sin ningún tipo de intercambio o diálogo y desde una visión totalmente sesgada que refuerza un proceso de asimilación cultural. Es más, las escuelas han contribuido a crear una interpretación racista de la historia clasificando las etnias orientales o africanas como inferiores a las europeas. Todavía es frecuente poner el énfasis en la reconquista española contra la invasión musulmana y no en las influencias mutuas entre ambas culturas a lo largo de más de setecientos años. También es frecuente que las escuelas olviden el hecho de que los primeros textos en castellano escrito los hicieron el pueblo árabe y el judío de la parte aún no reconquistada de la península. A esto se ha de añadir que muchas de las palabras que usamos en las lenguas de la península ibérica son de origen árabe o que los libros de texto explican el fenómeno de la romanización pero obvian o minimizan la aportación árabe a nuestras lenguas. Este tipo de desinformación o de malas interpretaciones dificulta la superación de la idea de inferioridad de las personas del Magreb y el reconocimiento de su fructífera contribución a las culturas europeas.

El reclamo de las elites de una enseñanza de calidad, que desde esta perspectiva conservadora y etnocéntrica se ve cuestionada por el acceso a la educación no sólo de las minorías sino también de los sectores populares, ha ido acompañado de programas educativos que pretenden asegurar una enseñanza de elite para la elite. Desde este punto de vista, factores tan diversos como la diferencia cultural, la renovación pedagógica, la democratización de las escuelas o la discriminación positiva son contemplados como la causa de que el alumnado disminuya su nivel de aprendizaje.

Se legitiman políticas tanto europeas como estatales, que parten de la relación de causalidad concentración/fracaso escolar. Como en otras ocasiones hemos co-

mentado, el fenómeno de la concentración se ha interpretado negativamente como el origen de la creación de guetos, dado que la población autóctona mayoritaria se trasladaba a otras zonas y centros escolares. Con el fin de contribuir a la integración socioeducativa en el sentido asimilacionista de la inmigración, se tomaron iniciativas para el establecimiento de cuotas de alumnado inmigrante por centro y su distribución espacial como es el caso de Vic o Manlleu en Cataluña, con altas concentraciones escolares de niños y niñas marroquíes, donde se han aplicado estas políticas de redistribución.

Diversidad educativa sin igualdad basada en el relativismo postmoderno cultural

El enfoque relativista se opone a los principios universales modernos como los de igualdad, justicia o libertad. Su premisa es la incompatibilidad entre culturas y la validez de todas las formas culturales. Las culturas son irreductibles y se defiende su particularismo para asegurar la conservación de la pureza de sus características. Esto lleva a los guetos y la segregación de las diferentes etnias en nombre de un pretendido respeto cultural. Bajo esta defensa acérrima de la diferencia de la que se sustrae toda igualdad, en realidad se esconde un pretendido afán de poder y dominación por parte de la cultura dominante.

La diferencia se ha convertido en el punto de partida de muchas reformas educativas orientadas a la definición de diferentes itinerarios para adaptarse a las características de colectivos y estudiantes como forma de respetar la diversidad de culturas, contextos y personas. Sin embargo, estas reformas obvian el hecho de que las escuelas no son sólo diversas sino también desiguales. El respeto a la diversidad educativa y cultural basada en la mera adaptación a las diferentes realidades sociales y personales se traduce en una adaptación a las desigualdades. En este sentido, el principio postmoderno de singularidad ha sido el principal instrumento legitimador del impulso de esa desigualdad educativa y cultural en algunos países.

Si el objetivo no consiste en alcanzar un nivel de aprendizaje homogéneo para todas las personas, sino respetar los diferentes procesos olvidando el contexto de desigualdad social, entonces los diferentes itinerarios curriculares comportan niveles de educación muy desiguales, es decir, se crea lo que ya sabemos: un aprendizaje competitivo en los niveles superiores y un «aprendizaje para la felicidad» en los niveles inferiores. Sin embargo, el verdadero respeto cultural debería ir acompañado de una maximización del aprendizaje para todos y todas. Los currículos que no tengan en cuenta la igualdad de oportunidades para todas las personas, analizando las causas que provocan la adaptación a contextos desiguales, se convierten en una solución viciada de inicio que pueden conllevar incluso más desigualdades que la anterior propuesta homogeneizadora.

Así, frente al etnocentrismo la alternativa no es un relativismo cultural y educativo que relativiza la desigualdad social. La solución que reclaman las familias de culturas excluidas está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al

ejercicio del derecho a una educación igualitaria que permita expresar las diferencias y luchar por el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes etnias y culturas que componen las escuelas de la Europa del siglo XXI.

Igualdad de las diferencias: enfoque dialógico

Mientras las estructuras europeas cierran muros a la nueva inmigración, muchas instituciones educativas reclaman un espacio compartido donde el respeto por cualquier diferencia sea recogido en unas normas mínimas de convivencia consensuadas por todos y todas. En este sentido la Europa multicultural, sobre la base del derecho fundamental de toda persona a una educación de calidad y a la propia cultura, ha de fomentar tanto la existencia de escuelas de diferentes culturas (como por ejemplo escuelas árabes o gitanas) como escuelas basadas en el intercambio cultural entre diferentes culturas. El enfoque dialógico se basa en el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales. Toda propuesta educativa que quiera ser exitosa y potenciar el aprendizaje de todos los niños y de todas las niñas ha de recoger la opinión de la comunidad. Sólo a través de una acción coordinada entre profesorado, alumnado, familiares y entidades del barrio es posible ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la comunidad y rompa con las actuales desigualdades educativas y sociales. Las comunidades de aprendizaje demuestran que todo ello es posible.

La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad. La escuela debe respetar las diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas que forman las escuelas, y potenciar la igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Diferencias que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social.

Uno de los temas que ha generado más debate en la escolarización de las niñas arabomusulmanas se vincula con el tema de la identidad de mujer, es decir, tener en cuenta sus diferencias culturales dentro de una educación igualitaria. Uno de los elementos que desató mayores conflictos fue el *hiyad* (o velo islámico) y la intolerancia de los profesionales y las profesionales cuando lo llevan algunas de las niñas musulmanas en escuelas que se confiesan laicas. No obstante, en la actualidad el fenómeno que ha desatado mayores comentarios hace referencia a los casos de familias que impiden que sus hijas, mayores de 12 años vayan al instituto. En casos como éstos, se ha llegado a criminalizar a toda una comunidad al querer vincular esta situación puntual a características intrínsecas de la cultura musulmana. En realidad, son numerosas las voces que se levantan en el seno de este colectivo que denuncian que

determinados padres nieguen el derecho a la educación a sus hijas y, de hecho, manifiestan que no son más que casos aislados que muchas veces se deben a determinadas interpretaciones de la religión.

Cuando hay familias que interrumpen la escolaridad de las niñas en el momento en que éstas alcanzan la adolescencia, no podemos ni obligarlas a llevar a sus hijas a la escuela, ni todo lo contrario, obviar la situación para evitar el conflicto. La solución pasa por establecer un diálogo igualitario con las familias que favorezca el entendimiento entre la institución académica y la comunidad cultural. La mayor parte de las veces el problema no está en que no deseen que sus hijas vayan a la escuela y aprendan, sino en cuestiones de desconocimiento y desconfianza de las familias respecto a una escuela que no pertenece a su cultura. Así, en las jornadas sobre feminismo dialógico «Mujeres y transformaciones» (Beck, Butler y Puigvert, 2001), la representante de una asociación gitana de mujeres reclamaba la necesidad de incluir presencia gitana en las escuelas para que las familias confiaran en la seguridad de sus niñas y jóvenes dentro del contexto educativo. Si luchamos por una educación igualitaria para todos y todas, ésta necesariamente ha de pasar por el respeto a las diferencias culturales.

La cuestión radica en cómo las personas de diferentes culturas pueden acceder a los elementos culturales y conocimientos instrumentales más valorados socialmente. Si este objetivo se limita a buscar la igualdad de oportunidades para acceder a posiciones desiguales en la sociedad, lo único que se consigue es otra forma de legitimación de las desigualdades. Lo que se ha de promover es la igualdad en los resultados, es decir, que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos necesarios en la sociedad de la información. Siguiendo con el ejemplo anterior, desde la igualdad de diferencias y como nos decía esa mujer gitana, lo que tenemos que hacer es asegurar presencia de las diferentes voces y culturas en el instituto para que se busquen vías consensuadas que permita que esas chicas aprendan sin que vean agredida su identidad cultural y/o religiosa. Lo importante es que esas chicas puedan adquirir los conocimientos y resultados que esperamos del resto del alumnado. Un diálogo que pretenda este objetivo desarrolla además unas actitudes de convivencia que preparan para una sociedad donde, como dice Touraine, hemos de aprender a vivir juntos.

Hemos de ser conscientes de que cuando aplicamos una etiqueta a todo un grupo cultural se le está impidiendo la posibilidad de desarrollarse y de recibir una educación en las mismas condiciones que el resto del alumnado. No reconocer las otras culturas ha llevado, en numerosas ocasiones, a que las personas pertenecientes a minorías culturales nieguen su propia identidad cultural y se automarginen (Taylor, 1993). ¿Por qué pensamos que a los gitanos no les interesará aprender informática o idiomas? ¿Por qué creemos que gitanas o magrebies no desean llegar a la universidad? ¿Por qué los hijos e hijas de los sectores privilegiados siempre tienen carreras universitarias y en muy pocas ocasiones aprenden un oficio en una fábrica o en alguna rama de la formación profesional?

Para combatir este tipo de pensamientos excluyentes, se necesita desarrollar tanto prácticas como teorías alternativas. A menudo se critican las experiencias y teorías transformadoras y se legitiman aquellas que están a favor del poder. Los autores

y las instituciones que lamentablemente contribuyen a estos científicos paralelismos, bajo el amparo de un pretendido conocimiento técnico, utilizan la cultura y la educación como barreras para perpetuar las desigualdades. Estas perspectivas conservadoras han servido para destruir ilusiones, desarrollar actitudes racistas, provocar monotonía y desmovilizar a estudiantes, movimientos sociales y profesorado. Necesitamos *soñar un mundo mejor, escuelas mejores, pero no para imponerlas de manera autoritaria, sino para tener ese punto de utopía posible como el que tienen las comunidades de aprendizaje.*

La conciencia de la igualdad es la base de este aprendizaje. Su práctica es el diálogo y la argumentación que hacen posible el entendimiento, a pesar de la diversidad de participantes. Como dice Habermas (1998, p. 389):

Los conceptos como el de verdad, el de racionalidad, el de fundamentación o el de consenso desempeñan en todas las lenguas y en toda comunidad de lenguaje el mismo papel gramatical, por diversa que sea la interpretación de que son objeto, y por diversos que sean los criterios con que son aplicados.

En las comunidades de aprendizaje, este diálogo no se realiza en un entorno abstracto sino en un proyecto compartido. Así, la capacidad de resolución de problemas y las habilidades diferentes de los miembros de la comunidad son un enriquecimiento al diálogo igualitario.

El respeto por la igualdad no es la indiferencia. La aportación cultural diferente permite cuestionar los mutuos sistemas culturales. La creación de sentido personal en un ámbito cultural también recibe así influencias de los puntos de vista dialogados de las demás personas. La modernidad reflexiva en que vivimos implica que todas estamos sometidas a los procesos de destradicionalización. Por este motivo, situarse con relación a una determinada tradición cultural es cada vez más una decisión de cada persona en interacción con las demás.

En las comunidades de aprendizaje, la diversidad cultural, lejos de plantearse como un problema, supone un nuevo reto para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión. Las clases programadas para aprender a leer y a escribir árabe y castellano en la comunidad de Ramón Bajo (Vitoria) han supuesto enormes beneficios para la escuela. Generan fuertes lazos de solidaridad entre las mujeres marroquíes que asisten a las clases y se incrementa su motivación al sentirse un elemento participante de la escuela. Además aumenta la autoestima de los niños y de las niñas que ven a sus madres participar y estudiar en la escuela. En este caso, la importancia de la participación de los diferentes agentes sociales ha llevado al propio ayuntamiento a promover diferentes actividades para mantener la cultura de colectivos árabes de la ciudad a través de clases de lengua, cultura, geografía, historia y tradiciones árabes.

El objetivo de la unidad en la diversidad implica que todas las personas tienen derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, formación académica u orientación sexual. A través de la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea. El aprendizaje dialógico se orienta hacia

la igualdad de las diferencias afirmando que es posible vivir juntos y juntas en una verdadera igualdad que incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente.

Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad. (Freire, 1997a, p. 94)

Paulo Freire también nos aporta, además de un lenguaje de posibilidades que se oponen al fatalismo, profundas reflexiones sobre el tema de la igualdad y el respeto a la diferencia como objetivo de la acción educativa. En el conjunto de su obra y de su práctica, y de modo especial en *La pedagogía de la esperanza* (1993), podemos encontrar algunas líneas de fondo para la superación del fracaso escolar y de la paralización pesimista. Partiendo de la igualdad básica de todas las personas, explica que la esperanza es una necesidad ontológica de todos los seres humanos. Si no se cree en que una situación puede ser cambiada realmente, no se superará jamás esa misma situación. Si los educadores y las educadoras tienen expectativas mínimas o negativas con respecto a su alumnado y al entorno, ellos mismos se desmotivarán, y desmotivarán a sus alumnos y alumnas. Las prácticas compensatorias, las teorías del déficit, fomentan y ayudan a cumplir las expectativas negativas en un círculo cerrado que se alimenta de fracaso, desánimo y exclusión. De ahí al fatalismo, a la creencia de que no se puede hacer nada para cambiar la situación sólo hay un paso.

Todas las personas tenemos y llevamos a la práctica de diferentes formas nuestros deseos de mejorar, de aprender, nuestra capacidad de expresarnos, nuestra imaginación. Hacer hincapié en las capacidades es mucho más positivo y más respetuoso con las personas, con sus culturas y con las aportaciones que hacen a la escuela. Si en lugar de remarcar los problemas, se trabajan las posibilidades y se insiste en los puntos positivos y los éxitos, los alumnos y las alumnas aumentan sus posibilidades de éxito. Si se confía en ellos y en ellas como personas que pueden participar en el diseño de su propia formación, aumentan su estímulo y su interés. Además, las familias, el barrio, los recursos sociales del entorno son elementos que pueden ayudar a fomentar el aprendizaje y no una fuente de problemas o barreras educativas. Pero para ello hay que abrir la escuela, ponerse en contacto con los grupos y movimientos sociales y culturales que tienen como objetivo la igualdad social, escapar del corporativismo y ejercer el derecho de todo centro educativo de dar, y de toda persona participante a recibir, la mejor educación posible, sea cual sea su condición social o cultural.

A modo de conclusión

Después de este largo recorrido por los orígenes y la realidad de las comunidades de aprendizaje, creemos que hay algunos puntos fundamentales que se deberían remarcar. La sociedad ha cambiado y la educación debe cambiar con ella sin pensar que los tiempos pasados fueron mejores, lo que además de no ser cierto, lo único que promueve es una nostalgia inoperante.

Las escuelas, como reflejo de su entorno, son cada vez más multiculturales, más heterogéneas, más ricas en posibilidades y en diferencias. Lo que debemos hacer como educadores y educadoras y como personas interesadas en los temas relacionados con este ámbito es proponer una educación que luche contra las desigualdades y que consiga una sociedad de la información para todas y todos, sea cual sea su origen y su condición social.

En la sociedad actual priman los recursos intelectuales y, por esta razón, la escuela toma un papel fundamental en esta lucha contra las desigualdades, que están cada día más relacionadas con el éxito o fracaso escolar. Pero esto nos ofrece una ventaja, y desde esta perspectiva es de donde partimos, y es que todas las personas somos capaces de seleccionar y procesar la información, habilidad clave en la actual sociedad. Por lo tanto, ésta será la capacidad a desarrollar y la base de nuestro trabajo por la igualdad educativa en nuestro tiempo.

Otro aspecto de nuestra sociedad es que, aunque a veces con avances lentos y con muchas resistencias, se torna cada vez más dialógica, característica que va abarcando una mayor amplitud de ámbitos: la familia, el trabajo, las relaciones sociales... El resultado es que la autoridad que tradicionalmente ostentaba la familia, la política o la religión ya no se puede imponer. Ahora vivimos en un mundo en el que cada persona debe guiar su propia vida a partir de la variedad de opciones personales y sociales.

Este cambio que está sufriendo la sociedad se da también en la enseñanza, tanto dentro como fuera del aula, aunque a menudo de modo más lento. La autoridad tradicional del profesorado se ve, y se verá cada vez más, cuestionada por el alumnado y sus familiares. Ante esta situación y tal como se está dando en nuestras sociedades, sólo a través de soluciones dialógicas se podrá llegar a la resolución de los conflictos que se generen, sólo mediante una democratización dialogada del sistema escolar se puede reencontrar un sentido a la actividad educativa.

Esta actividad educativa basada en los derechos de cada una de las personas y en la capacidad de transformación social mediante la interacción, nos lleva a través de Freire, de Habermas y de las investigaciones de CREA a prácticas educativas innovadoras y a una dimensión dialógica y social del aprendizaje. Porque, contrariamente a las opciones reproductivistas, pensamos que para emprender la lucha contra la exclusión y las desigualdades sociales debemos trabajar desde la educación, como camino hacia la universalización de los derechos humanos.

Ahora bien, la propuesta de las comunidades de aprendizaje que presentamos aquí parte de experiencias contrastadas y de modelos de transformación de escuelas

y centros educativos que han tenido éxito en la superación del fracaso escolar. Ni las familias, ni el profesorado, ni los niños, ni las niñas ni la sociedad en general merecemos más propuestas que no estén avaladas científicamente. Por eso hemos expuesto experiencias basadas en una reflexión teórica relacionada con la práctica (porque todas las buenas prácticas se basan en buenas teorías), experiencias que, además, podemos consultar y visitar. Así, cuando definimos una comunidad de aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo, estamos diciendo que es posible transformar las escuelas para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

La pregunta sería, entonces, ¿cómo lo logramos? A partir de una acción educativa basada en unas altas expectativas hacia cada uno de los niños y niñas, en la colaboración, en el diálogo igualitario y en la confianza en las familias, en las potencialidades educativas del entorno y del profesorado, para poner en el centro el aprendizaje y el progreso permanente. Ya en el primer paso de la transformación, el sueño, todo empieza a cambiar gracias a la participación y al empuje colectivo, soñando sobre la base de estos principios la escuela que se desea.

La transformación que se propone con este proyecto implica, también, una transformación de los aprendizajes en consonancia con el giro dialógico de la sociedad y de las escuelas. Los aprendizajes que a lo largo de la vida todos y todas (y especialmente los niños y las niñas) realizamos dependen, principalmente, de las interacciones entre las personas en todas las circunstancias de nuestra vida, tanto en la escuela como fuera de ella. Por esto proponemos el aprendizaje dialógico, porque a través de éste los aprendizajes aumentan y se intensifican, coordinándose con las interacciones entre la escuela, la familia y el entorno. No se trata de imponer más contenidos sino de modificar la manera de aprender aquello que la comunidad acuerda conseguir, para alcanzar una educación de calidad que asegure que todos y todas adquieran las competencias básicas para la sociedad de la información, y no sólo unas pocas personas elegidas.

Entre estos aprendizajes, hemos remarcado especialmente la importancia de la lectura. La sociedad, las familias y el profesorado concuerdan en considerarla básica e imprescindible. Por esta razón, proponemos intensificar la lectura multiplicando las interacciones lectoras (por ejemplo con grupos interactivos, con la presencia de varias personas adultas en clase) y los espacios donde leer más allá de lo que tradicionalmente se había contemplado.

Todas las personas somos iguales y diferentes, desde siempre, y en las escuelas seremos cada vez de orígenes más variados. Del mismo modo, todas las personas tenemos derecho a una educación igualitaria, sea cual sea nuestro género u orientación sexual, nuestra clase social, cultura, edad o formación académica. Tener personas inmigrantes no es sinónimo de escuela de baja calidad y las comunidades de aprendizaje no están por la dispersión sino por las altas expectativas y la interacción cultural desde la base de la igualdad de las diferencias. Así, la forma de luchar contra el racismo que proponemos es que todos los niños y niñas consigan buenos aprendizajes en todas las escuelas, a partir del respeto a la diferencia cultural. Proponemos vivir juntos y juntas en una verdadera igualdad que incluye el derecho de cada persona a vivir de forma diferente.

Las comunidades de aprendizaje plantean una vía de transformación hacia una escuela mejor, no para imponerla de manera autoritaria, sino para tener ese punto de utopía que los principales autores de las ciencias sociales y educativas consideran esencial en toda pedagogía progresista. Existen hombres y mujeres, comunidades enteras ilusionadas o dispuestas a ilusionarse con un proyecto que transforma situaciones de exclusión social, uniendo sus fuerzas en un ambiente de diálogo y de colaboración para poder alcanzar la escuela y la educación que sueñan para la comunidad. Sólo nos queda desear que surjan cada vez más comunidades de aprendizaje que ayuden a conseguir un futuro mejor. Somos muchos y muchas quienes ya hemos apostado por ello.

Referencias bibliográficas

- ABAD, R. (2000): *Webislam*, n. 104, <<http://www.webislam.com>>. [Consulta: 15/02/2002.]
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa*. México. Trillas.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.
- BANE, M.J.; JENKS, C. (1972): «The schools and equal opportunity». *Saturday Review of Education*, vol. LV, n. 38, pp. 37-42. (Traducción en castellano: GRAS, A.: *Sociología de la Educación*. Madrid. Narcea, pp. 278-287.)
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (2001): *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona. Paidós/El Roure.
- BECK, U; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza Editorial.
- BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2001): *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona. El Roure.
- BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza Editorial.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.
- BLOOM, A. (1989): *El cierre de la mente moderna*. Esplugues. Plaza y Janés.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos e introducción de Jesús Palacios. Madrid. Morata.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BRUNER, J.; NINIO, A. (1978): «The achievement and antecedents of labeling». *Journal of Child Language*, vol. 5, pp. 1-14.
- CASAMITJANA, M.; PUIGVERT, L.; SOLER, M; TORTAJADA, I. (2000): «Investigar y transformar: CREA Centro de Investigación Social y Educativa». *Cultura y Educación*, n. 17/18, pp. 117-129.
- CASTELLS, M.; BARRERA, A.; CASAL, P.; CASTAÑO, C.; ESCARIO, P.; MELERO, J.; NADAL, J. (1986): *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*. Madrid. Alianza
- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M. (1997-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol III. Fin de Milenio*. Madrid. Alianza Editorial.
- CATTEL, R.B. (1971): *The discovery of fluid and cristallized general intelligence. In Abilities: Their structure, growth and action*. Boston. Houghton Mifflin.
- CHOMSKY, N. (1977): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. Seix Barral.
- (1988): *Language and politics*. New Cork. Black Rose Books.
- (2001): *Perspectivas de poder*. Barcelona. El Roure.

- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México. Limusa.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Currículo*. Barcelona. Laia.
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco: Enseñar y aprender*. Luxemburgo. CECA/CE/CEEA.
- CREA (1995-1998): *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA (1999): *Cambio Educativo y Social I. Teorías y prácticas que superan desigualdades*. Jornadas celebradas el 22 y 23 de noviembre en el Parc Científic de Barcelona.
- CUENCA, J.M. (1998): «Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 265, enero 1998, pp. 33-40. Barcelona. Praxis.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- DEWEY, J. (1994): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- ELBOJ, C.; VALLS, R.; FORT, M. (2000): «Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información». *Cultura y Educación*, n. 17-18, pp. 129-141.
- ELBOJ, C. (2001): *Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS DE PERSONAS ADULTAS (1999): *Declaración de los Derechos de las Personas Adultas Participantes en Educación*. Comisión Europea. DG-XII, Programa Sócrates.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona. El Roure.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona. El Roure.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1978): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI.
- FREEMAN, C. (1982): *La teoría económica de la innovación industrial*. Madrid. Alianza.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- (1993): *La pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
- (1997a): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind*. New York. Basic Books.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (NJ). Prentice-Hall.
- GERGEN, K.J. (1996): *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, A. (1995a): *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona. Península.
- (1995b): *La transformación de la intimidad*. Madrid. Cátedra.
- (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid. Cátedra.

- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós.
- (1999): «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio», en IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó, pp. 53-62.
- (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- GORZ, A. (1986): *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona. Laia.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus.
- (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid. Taurus.
- (1998): *Facticidad y Validez*. Madrid. Trotta.
- HERO, J. (1999): *Una universitat romani? I Congreso Europeo de Jóvenes Gitanos*. Barcelona. Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales / Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- HIRSCH, E.D. (1987): *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York. Vintage Books.
- JAUSSI, M.L. (coord.): *Comunidades de aprendizaje*. Vitoria. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. (En proceso.)
- JAUSSI, M.L.; LUNA, F. (1998): «CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 270, junio 1998, pp. 36-44. Barcelona. Praxis.
- JAUSSI, M.L.; LUNA, F. (coord.) (2002): «Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 316, septiembre 2002, pp. 39-67. Barcelona. Praxis.
- LEVIN, H.M.; RUMBERGER, R.W. (1989): «Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro». *Perspectivas*, vol. XIX, n. 2.
- LURIA, A.R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid. Akal.
- LYOTARD, J.F. (1984): *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra.
- MEAD, G.H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México. Editorial Paidós.
- NOVAK, J. (1982): *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid. Alianza.
- OLIVER, E. (2002): *Diálogo igualitario entre culturas. Expresiones del universalismo dialógico en las sociedades multiculturales*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona. Graó.
- (2001): «El reto de la diversidad en la escuela de hoy». *Tándem*, n. 5, pp. 7-19.
- PUIGVERT, L. (2001): *Las otras mujeres*. Barcelona. El Roure.
- PURCELL-GATES, V. (1995): *Other people's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- RORTY, R. (1989): «Education without dogma. Truth, Freedom and Our Universities». *Dissent*, pp. 198-204. New York. Foundation for the Study of Independent Social Ideas.

- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream». *Harvard Educational Review*, vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge. Harvard University.
- SCHÜTZ, A. (1974): *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- SEARLE, J. R. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona. Paidós.
- SEN, A. (1999): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid. Alianza.
- SNOW, C.; BARNES, W.; CHANDLER, J.; GOODMAN, I. (1991): *Unfulfilled Expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- SOLER GALLART, M. (2001a): *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Tesis doctoral no publicada. Cambridge, MA. Harvard University.
- (2001b): «Lectura dialógica a la primera infancia». *Guix d'Infantil*, n. 3, pp.12-14.
- TAYLOR, C. (1993): *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*. México. Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.
- VALLS, R. (2000): *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires. La Pléyade.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal.

Otros títulos de la Serie Diseño y desarrollo curricular:

Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural
R. Boix

Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
Formación del profesorado y aplicación en la escuela
C. Monereo (coord.)

La organización del curriculum por proyectos de trabajo.
El conocimiento es un calidoscopio
P. Hernández, M. Ventura

La pedagogía de contrato.
El contrato didáctico en la educación
H. Przesmycki

Evaluación en la educación secundaria
Elementos para la reflexión y recursos para la práctica
N. Giné, A. Parcerisa

Cómo fomentar la participación en la escuela.
Propuestas de actividades
J.M. Puig, X. Martín, S. Escardibul, A. Novella

Cooperar en la escuela.
La responsabilidad de educar para la democracia
C. Mir (coord.)

El constructivismo en el aula
C. Coll, I. Gómez, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia,
I. Solé, A. Zabala

El constructivismo en la práctica
A. Bolívar, C. Coll, J. Onrubia, J.I. Pozo, A. Teberosky y otros

El trabajo en pequeños grupos en el aula
J. Bonals

Enfoque globalizador y pensamiento complejo.
Una respuesta para la comprensión e intervención
en la realidad
A. Zabala

Estrategias organizativas de aula.
Propuestas para atender la diversidad
J. Agelet, E. Bassedas, M. César, M. Comadrell,
N. Sanmarti y otros

Evaluación como ayuda al aprendizaje
M.A. Calatayud, J. Jorba, A. Parcerisa, N. Sanmarti y otros

La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas
S. Arànega, J. Domènech

¡Mañana examen!
La evaluación: entre la teoría y la realidad
D. Salinas

Cuando la sociedad cambia rápidamente y las reformas educativas parecen haber agotado su impulso inicial, cuando trabajar la diversidad en la escuela se confunde con aceptar el fracaso escolar e imponer currículos de poca calidad, se hace necesario buscar alternativas eficaces que ofrezcan una educación que posibilite que todos los niños y niñas consigan los aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos en la sociedad de la información.

¿Una alternativa más? En todo caso, ésta se basa en las actuaciones educativas que mejores resultados están obteniendo a nivel mundial y en los desarrollos actuales de las ciencias sociales y educativas. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* presenta una alternativa que ya se está poniendo en práctica en diferentes centros en los que las familias, el profesorado y el entorno social dialogan, trabajan conjuntamente y transforman las escuelas, desde el horario hasta el aula, para que todas las niñas y niños tengan éxito en sus estudios.