

**CALIDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN:
HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA,
DIALOGANTE Y DEMOCRÁTICA**

Autor: Lars Bonell García

Fecha: Septiembre de 2006

ÍNDICE

1. ¿Es deseable o factible desarrollar procesos educativos de calidad para todas las personas?
 2. Los conceptos de calidad e igualdad-equidad en educación
 - 2.1. Calidad
 - 2.2. Igualdad-Equidad
 - 2.3. La fusión de la calidad con la equidad
 3. Exclusión y causas de la exclusión
 4. El doble currículo no es la respuesta
 5. Altas expectativas, comunidad e interacción en la diversidad
 - 5.1. Las altas expectativas como factor de éxito escolar
 - 5.2. La participación de la comunidad en el centro educativo como factor de éxito escolar
 - 5.3. La interacción dialógica como factor de éxito escolar
 6. Los grupos interactivos como ejemplo micro de confluencia de los factores de éxito
 7. Algunas vivencias en los grupos interactivos
 8. Conclusiones
- Bibliografía

“Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades, con sus deseos y expectativas, tienen derecho a la educación. No son nuestros sistemas educativos los que tienen el derecho a determinados tipos de niños. Por lo tanto, es el sistema escolar de cada país el que tiene que ajustarse para cubrir las necesidades de los niños”¹

1. ¿Es deseable o factible desarrollar procesos educativos de calidad para todas las personas?

Una educación de calidad y una educación igualitaria o equitativa pueden ser unidas en una sola frase: una educación de calidad para todos y todas. Basta con echar una ojeada a los sitios web de la UNESCO en materia de educación para observar que la idea de una educación de calidad para todos y todas está ya muy presente en diversos foros internacionales sobre educación. Pero, ¿porqué no habría de estarlo?, ¿qué razones nos podrían llevar a pensar que no es deseable o factible desarrollar buenos procesos educativos accesibles a todas las personas? La misma pregunta conlleva dos posibles perspectivas, una de ellas tiene que ver con lo deseable y la otra con lo factible. Abordemos la primera.

Podríamos pensar que no es deseable, de hecho, aún siendo en este momento un discurso políticamente incorrecto, difícil de defender públicamente, hay sectores de la sociedad que así lo creen. No es deseable que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad porque conlleva la supresión de un status-quo social. Los procesos educativos de calidad habilitan para el acceso a puestos de trabajo de mayor remuneración y poder favoreciendo la movilidad social, igualando las posibilidades de construir una vida exitosa en el plano social y económico. En definitiva, supone el avance hacia una sociedad más igualitaria en la que todas las personas cuenten con las mismas oportunidades para la realización de su proyecto vital.

El logro de una educación primaria obligatoria para todas las personas fue un importante y difícil triunfo para la sociedad en aras de avanzar hacia un marco más justo e igualitario. Este logro queda reflejado en el punto 1 del artículo 26 de la declaración de los derechos humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.

¹ B. Lindqvist, UN-rapporteur, 1994 (cit. en UNESCO: Quality indicators, http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27856&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). (Traducción propia)

La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.” El Foro Internacional de Educación de abril de 2000, en consonancia con el texto citado, declara que “El derecho a la educación impone a la comunidad internacional la obligación de asegurar que todos los ciudadanos cuentan con oportunidades para cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje. La educación primaria debería ser gratuita, obligatoria y de buena calidad”². En el informe final de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación se da un paso más al afirmar que “Promover una educación y una formación de calidad para todos los jóvenes de 12 a 18-20 años es indispensable para lograr un futuro mejor y constituye un antídoto contra la exclusión social en el plano local, nacional y mundial. Esa educación, que es un derecho fundamental a la vez que un bien público, debe responder a las necesidades de todos los jóvenes, a fin de asegurar su pleno desarrollo personal, su inserción en el mundo del trabajo, así como su capacidad para participar en una vida activa y ciudadana responsable”³.

Quienes no ven deseable una educación de calidad para todas las personas se ubican en un marco moral y ético, así como en un enfoque sobre el desarrollo económico y social de los países ampliamente superado por la comunidad educativa internacional.

Volvamos a la pregunta de partida desde la segunda perspectiva mencionada: ¿Qué razones hay para pensar que no es factible (aunque fuera deseable) una educación de calidad para todos y todas? Pues que somos diferentes. Nos diferencian nuestras capacidades, habilidades, motivaciones, limitaciones, actitudes, deseos, expectativas...

Teniendo en cuenta estas diferencias podemos llegar a la conclusión de que existen perfiles más aptos que otros para desarrollar procesos educativos de calidad. Las personas menos hábiles o capaces dificultan el avance de las más capacitadas o bien se quedan atrás y no llegan. Las que tienen determinadas limitaciones necesitan una atención especial que frena el progreso de las demás. Quienes no están motivadas o no desean estudiar bloquean el transcurso normal de la clase. Y así sucesivamente.

Eso nos lleva a pensar que si colocamos juntos en un mismo espacio a perfiles “aptos” y perfiles “no aptos” la calidad del proceso se va a reducir. Por tanto optaremos

² The Dakar Framework for Action, Dakar, 2000. Traducción propia.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

³ Informe final de la Conferencia Internacional de Educación en su 47ª reunión, Ginebra, 2004: 14

por separarlos. Esto lo podemos defender desde dos líneas de argumentación. La primera consiste en que los que no lo quieren no lo merecen, y los que no pueden, pues qué le vamos a hacer, “no todo el mundo puede ser igual de listo”. Esta forma de argumentar la separación acaba convergiendo con el planteamiento de que no es deseable una educación de calidad para todos y todas, esta vez no por defender la conservación de un sistema social elitista sino, bien por focalizar la mirada hacia el discurso de la diferencia que no atiende a razones igualitarias (“no todo el mundo puede ser igual”), bien por atender exclusivamente al esfuerzo realizado (no lo merecen) sin tener en cuenta el amplio abanico de aspectos tanto pedagógicos como sociales que determinan la motivación, deseos y expectativas del alumnado.

La segunda línea de argumentación se basa en que los perfiles “no aptos” necesitan una atención especializada que no se les puede ofrecer en el marco de un aula normal. Esta atención se orienta a reforzar su motivación hacia el aprendizaje, aumentar sus capacidades y destrezas y desarrollar contenidos que ya deberían manejar, en muchos casos bajo la hipótesis de que, una vez alcancen el nivel actitudinal, cognitivo o procedimental de sus compañeros y compañeras de perfil “apto” podrán volver al grupo “normalizado” mientras que éste puede avanzar sin tantos obstáculos. Se entiende que, dado que es un proceso especial en el que se utilizan métodos de trabajo diferentes y teniendo en cuenta que el nivel de partida de los perfiles “no aptos” es bajo, no es posible pretender que alcancen los mismos objetivos curriculares que sus compañeras y compañeros “aptos” y, por tanto, se rebajan las expectativas de aprendizaje que acaban concretándose en un currículo de mínimos: “por lo menos que se saquen la ESO”. Es muy probable que si preguntamos a las personas que utilizan este tipo de argumentaciones si les parece que la educación que se ofrece a las personas “no aptas” es de calidad nos dirían que sí. Es más, dirán que el proceso “distinto” que siguen es de mayor calidad que el que podrían obtener en la clase normalizada puesto que se atiende mejor a sus necesidades individuales. Y también argumentarán que la separación lleva dentro la idea de igualdad pues a todos y todas se les ofrece lo que es mejor para ellas, y que lo que se ofrece es diferente porque tienen necesidades individuales diferentes.

Lo cierto es que los chicos y chicas que salen del espacio normalizado rara vez vuelven. También es cierto que rara vez obtienen resultados académicos equiparables a los de sus compañeras y compañeros normalizados. Todo ello nos obliga a revisar más detenidamente los conceptos de calidad e igualdad en educación.

2. Los conceptos de calidad e igualdad-equidad en educación

2.1. Calidad

La calidad de un proceso puede concebirse como la combinación de dos elementos, si consigo lo que quiero, es decir, si el proceso me permite alcanzar los resultados previstos; y si el proceso se desarrolla adecuadamente. Si aplicamos esta formulación al ámbito educativo definiremos el proceso como “proceso de enseñanza-aprendizaje” y los resultados como los “aprendizajes obtenidos”.

Cada uno de estos dos elementos contiene otra serie de elementos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se compone de aspectos tales como la organización del centro, los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicados, el ambiente escolar, recursos materiales e infraestructuras, las actitudes del profesorado hacia el alumnado, las actitudes que tienen los alumnos y alumnas entre ellas y hacia el profesorado, la implicación de las familias, etc. Los aprendizajes obtenidos pueden ser diferenciados por los campos conceptuales o materias a los que hacen referencia, según los aspectos del aprendizaje a que se refieran (p.ej. conceptual – procedimental – actitudinal), según su funcionalidad para la vida en la sociedad actual, según la manera en que contribuyen al desarrollo de un tipo de persona u otra, etc.

Para poder valorar en términos de calidad los procesos educativos será necesario establecer los criterios según los cuales analizaremos cada uno de esos aspectos para decidir si merecen ese calificativo. Esto nos permitirá decidir si un proceso es o no es bueno. Por ejemplo, una organización del centro rígida y muy pautada puede parecer un elemento de calidad para unos y, sin embargo, otros pueden pensar que la calidad de la organización escolar se basa en su flexibilidad y capacidad de adaptación a circunstancias cambiantes. Lo que unos podrían definir como caótico y sin rumbo otros lo definirían como eficaz y realista.

Detrás de la forma en que cada persona define la calidad de un proceso educativo subyace una determinada concepción del ser humano y de la sociedad que está atravesada por el eje de lo cognitivo, lo verdadero, cómo son las cosas y por el eje de lo ético, lo bueno, como deben ser las cosas. En términos de Aguirrondo, la calidad “no es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una

perspectiva específica desde donde mirar la realidad”⁴. En el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación se apuntan algunas de las connotaciones diversas a las que se refiere el término: “potenciación de modelos culturales, vinculación escuela-trabajo, desarrollo de valores morales y de la “cultura moral” del centro educativo, resultados educativos acordes con los objetivos propuestos, relación entre los objetivos educativos y los valores que los sustentan, atención a toda forma de diversidad, igualdad de oportunidades en condiciones de equidad”⁵. En ese mismo contexto se dice que “una educación de calidad no puede obviar ninguna de las connotaciones que la pueden definir para perseguir la “calidad total” como meta”⁶.

La calidad de los procesos educativos puede evaluarse adoptando diferentes perspectivas, desde una lógica micro que nos obligaría a revisar minuciosamente los diferentes aspectos del proceso y los resultados, por ejemplo, en un aula, hasta una lógica macro que permite poner en relación al sistema educativo en su conjunto con la sociedad en un momento histórico determinado. Agüerrondo se sitúa en esta última perspectiva cuando vincula los fines y objetivos de la educación a la dimensión político-ideológica de la calidad (los aprendizajes que se deben adquirir y su relación las demandas sociales) y el proceso educativo, “lo que se ve materialmente”, a la dimensión técnico-pedagógica. Afirma que “un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social” y que “en lo que se refiere al sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo”⁷. Para la autora, la calidad está basada en una articulación coherente y funcional de la dimensión técnico-pedagógica (que incluye la definición de contenidos, métodos y organización escolar) para cumplir con las demandas de la sociedad ubicadas en la dimensión político-ideológica.

Toranzos adopta una perspectiva intermedia focalizada en un centro educativo y el contexto concreto del que forma parte. Para la autora, la calidad se basa en la idea de oportunidad de aprendizaje que es “la conjunción más favorable entre las características

⁴ AGUERRONDO, I. (s.f.): La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Madrid, OEI (en línea) <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

⁵ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, “Calidad, equidad, educación”:7

⁶ Idem

⁷ AGUERRONDO, I. (s.f.) op. cit.

escolares –docentes, directivos, currículo, infraestructura, etc– y las características extraescolares determinadas –los alumnos, las familias, su nivel socioeconómico y cultural, las expectativas familiares respecto a la escuela, el contexto, etc–. La conjunción entre ambos grupos de factores será lo que determine las oportunidades de aprendizaje es decir las condiciones más favorables pedagógicamente para el desarrollo de los aprendizajes y por tanto garantizará los mejores resultados”⁸.

Como podemos observar en las tres aportaciones mencionadas, la calidad está directamente ligada a la mejor manera de articular el proceso educativo en aras de alcanzar los mejores resultados posibles en términos de aprendizaje. Esta misma perspectiva se adopta en *The Dakar Framework for Action* que tiene entre sus objetivos “mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia para todos de forma que los aprendizajes reconocidos y mensurables sean alcanzados por todos especialmente en lengua, matemáticas y habilidades esenciales para la vida”⁹. Los aprendizajes “excelentes” serán un factor clave para la integración del alumnado en la sociedad tanto en términos culturales como económicos, quedando estos últimos ligados a la consecución de empleos de calidad que permitan desarrollar un proyecto de vida digna en las mejores condiciones posibles.

La correspondencia entre niveles educativos y empleo queda reflejada en este análisis elaborado a partir de la Encuesta de población activa, cuarto trimestre de 1998 y el Boletín mensual de estadística (INE 2000-2003):

“Como podemos observar en los cuadros 1 y 2 de la página siguiente, que muestran a grandes rasgos un período de casi treinta años, se da una relación clara entre nivel de estudios y actividad. Así, mientras las personas analfabetas, sin estudios y con estudios primarios tienden a disminuir entre las activas, todos los demás grupos, en función de sus estudios, crecen o se mantienen. Dentro del 55,3% global de la población ocupada sobre el total de población activa, sólo está ocupado el 7,6% de las personas analfabetas o el 31,5% de las personas con estudios primarios, en contraposición con el 82,0% de las que tienen estudios superiores. La educación secundaria se muestra clave para acceder al mercado de trabajo y la educación superior es sin duda una ventaja clara para conseguir trabajo, poniendo en evidencia que la universidad “no” es una fábrica de parados sino una garantía de empleo”¹⁰.

⁸ TORANZOS, L. V. (s.f.): En la búsqueda de estándares de calidad. Madrid, OEI (en línea) http://campus_OEI.org/calidad/toranzos2.htm

⁹ The Dakar Framework for Action (2000). op.cit

¹⁰ AUBERT, A. et al (2004): Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, Graó: 17-18

Asimismo, en relación con el área metropolitana de Barcelona,

“entre los jóvenes de 26 a 35 años, el 72% de los que ostentan categorías profesionales altas están en posesión de títulos universitarios y sólo el 6,5% tiene estudios primarios como máximo, mientras en las categorías profesionales bajas sucede todo lo contrario: el 3,2% de los jóvenes tienen títulos universitarios y el 55%, estudios primarios. Es decir, la asociación entre títulos universitarios y categorías profesionales altas es hoy más consistente que nunca, aunque por supuesto un título universitario no garantice ni un buen sueldo ni un buen trabajo. (...) los mismos resultados nos muestran que cada vez hay un mayor porcentaje de personas con Educación Secundaria que ostentan categorías profesionales bajas”¹¹.

La sociedad está sumida en un importante proceso de transformación en su tránsito de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información (Castells 1994, 1997) inmersa ya en lo que se ha denominado Segunda Fase “definida por el objetivo de una sociedad de la información para todas y todos”¹². En ella, “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”¹³. Pero, ¿cuáles son esos “saberes actualmente priorizados”? ¿Cuáles son los aprendizajes clave que han de adquirir nuestros alumnos y alumnas para responder a las demandas de la sociedad actual?

“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 con personas”¹⁴;

“habilidades como el procesamiento de la información, la autonomía, la polivalencia o la flexibilidad son imprescindibles en todos los contextos sociales”¹⁵;

“lo que reclama el sistema económico en la actualidad: la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; la capacidad de trabajo en equipo; y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica”¹⁶.

Sin embargo, “no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso a la información ni reciben la formación adecuada para seleccionarla y procesarla, así como no son formadas tampoco en las competencias acordes con la nueva sociedad”¹⁷. Si el sistema educativo sigue anclado en las demandas de una sociedad que ya no existe y

¹¹ SUBIRATS, M. (2003): Una democracia imperfecta. En la revista Cuadernos de Pedagogía, monográfico nº 326: 53

¹² Ibidem: 16

¹³ ELBOJ, C. et al (2005): Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, Graó:17

¹⁴ Ibidem: 14

¹⁵ Ibidem: 19

¹⁶ AGUERRONDO, I. (s.f.) op. cit.

¹⁷ AUBERT, A. et al (2004), op. cit.: 15

pone el énfasis en la memorización de información en vez de en su selección y procesamiento, y en el trabajo individual en vez del aprendizaje a partir de la interacción, la formación que adquieren los alumnos y alumnas deja de ser funcional para la integración laboral restando así calidad a la educación.

Contamos ya con un pequeño atisbo de por dónde soplan los vientos sociales en relación con el empleo, con las demandas que el sistema económico lanza al sistema educativo, ¿pero qué ocurre con el sistema cultural?, ¿qué está demandando? Es necesario responder también a esta pregunta puesto que “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”¹⁸.

“Una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia. Entonces, en la medida en que la escuela funcione con criterios verticalistas, no responde al compromiso que tiene con los sistemas políticos de transmitir valores y comportamientos que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático en la sociedad”¹⁹.

Sin embargo, la educación no cumple, desde el punto de vista cultural, una mera función adaptativa sino también transformadora:

“La educación cumple una doble función: por un lado, educa a las personas en aquellos valores y conocimientos que les van a permitir integrarse en su comunidad y en su cultura, de forma que este proceso sea lo más natural posible y, por otro, les proporciona las herramientas intelectuales y espacios de encuentro social para que desarrollen el sentido crítico y planeen conjuntamente procesos de cambio institucional y social”²⁰.

“Hoy en día, podemos hablar de modernidad dialógica como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario hacia ámbitos más 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 unas culturas o personas sobre otras, sino de acuerdos entre ellas”²¹.

La ruptura del modelo clásico de autoridad tanto familiar como educativa es un hecho claramente constatado por las percepciones generalizadas que manejan tanto madres y padres del alumnado como los profesores. Frente a esta situación podemos

¹⁸ 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: 71

¹⁹ AGUERRONDO, I. (s.f.) op. cit.

²⁰ AUBERT, A. et al (2004), op. cit.: 41

²¹ ELBOJ, C. et al. (2005) op. cit.: 27

adoptar una posición nostálgica y tratar de hacernos fuertes en la trinchera de la autoridad o bien adoptar una actitud proactiva ampliando la capacidad de la escuela para operar desde el diálogo en condiciones de igualdad. Se trata de convertir las dificultades en posibilidades, tal y como decía Freire refiriéndose a la educación: “la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”²².

2.2. Igualdad-Equidad

El concepto de igualdad tuvo en su momento fuertes connotaciones uniformizadoras fruto del contexto en el que se desarrolla, la modernidad tradicional, y bajo un enfoque claramente etnocéntrico o globalmente universalizador. Se entendía que todas las personas debíamos ser iguales pero sin tener en cuenta o, más bien, sin respetar las diferencias. Una cuestión importante era ¿cuál es el modelo al que todos y todas nos debemos parecer? La respuesta pasaba por reconocer el sistema educativo como reproductor de la ideología y cultura dominante de la sociedad en ese momento sin tener en cuenta las especificidades propias de cada persona y grupo social o cultural. El término igualdad constreñía el de libertad. La igualdad se veía como una pantalla para la justificación de prácticas opresoras o colonizadoras. “Justamente el concepto de igualdad homogeneizadora del proyecto educativo y cultural de la Ilustración es el aspecto que ha sido más cuestionado por obviar las diferencias culturales, históricas y lingüísticas de las personas y comunidades, que no pertenecen a los sectores dominantes de Occidente”²³

Una de las reacciones a esta disyuntiva que marcó y que sigue marcando gran parte del discurso y las prácticas educativas fue la migración a la diferencia y el abandono de la igualdad. El resultado fue que así como la igualdad justificaba la opresión, la diferencia acabó justificando la exclusión. En ese sentido, “no podemos aceptar que, junto con la idea de reconocer la diversidad, se introduzca el concepto de que algunas desigualdades son legítimas”²⁴. Se insiste en la diversidad no igualitaria tanto desde un punto de vista social como cultural e incluso biológico: “existe un clima

²² FREIRE, P. (2002): Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Siglo XXI: 8

²³ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 33

²⁴ TEDESCO, J. C. (2004): ¿Cómo puede la educación superar la desigualdad social?:12, en la revista Organización y gestión educativa n° 5, sept.-oct. 2004

cultural, un clima intelectual, en el cual existe una tendencia muy fuerte a legitimar la desigualdad por factores biológicos”²⁵.

La otra manera de abordar el cruce de caminos fue integrar ambos conceptos, igualdad y diversidad, en uno sólo. “Igualdad de diferencias”, “igualdad en la diversidad” o “equidad” son expresiones que hacen referencia a un nuevo concepto de igualdad capaz de integrar y respetar las diferencias que es más propio de la “modernidad dialógica” que de la “modernidad tradicional”.

“Es en este contexto en el que –desde una concepción democrática- puede postularse el concepto de equidad como un concepto que mantiene la idea de igualdad, la idea de todos con el mismo derecho a oportunidades de acceso al goce de los bienes y servicios sociales, pero respetando la identidad de cada uno, respetando su diversidad”²⁶;

“el concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y diversidad humana en sus diferencias; como principio ético, la equidad trata de buscar la convergencia entre ambos derechos. La igualdad como derecho intrínseco de todos los seres humanos requiere procesos de aprendizaje centrados, inicialmente, en la construcción de una identidad personal bien estructurada, en la idea de dignidad humana y en la idea de equidad social; procesos de aprendizaje en los que se conjugue el valor de todo ser humano y el valor de cada ser humano, de cada proyecto particular de vida”²⁷;

“a diferencia de los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar la vida en existencia, nosotros, en cuanto existentes, nos volvimos aptos para participar en la lucha en busca y en defensa de la igualdad de posibilidades por el hecho mismo de ser, como seres vivos, radicalmente diferentes unos de las otras y unas de los otros”²⁸;

“la diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad, impidiendo que se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades”²⁹.

En los sistemas democráticos la igualdad se concibió como igualdad de oportunidades. Eso quiere decir que todas las personas deben contar con las mismas posibilidades de desarrollo social, cultural y económico. El sistema educativo se instituía en garante de las oportunidades para todas las personas entendiéndose como el primer paso hacia la integración social: “¿En qué reside, por tanto, la igualdad tan invocada en las sociedades democráticas? Únicamente en un principio: el de la igualdad de oportunidades; es decir, la idea de que cada persona debe contar con las mismas

²⁵ Idem

²⁶ Ibidem: 11

²⁷ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación op. cit.: 7

²⁸ FREIRE, P. (2002) op. cit.: 93

²⁹ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 42

oportunidades para desarrollar sus capacidades y alcanzar la máxima posición económica y social que éstas le permitan”³⁰. De esta forma, si logramos que el sistema social y, en concreto, el sistema educativo garanticen esas oportunidades, la desigualdad en los resultados vendrá dada exclusivamente por la disparidad en las capacidades y esfuerzo individuales de cada persona.

El problema es que este discurso puede concretarse fácilmente en la atribución exclusiva de las causas del fracaso escolar a los propios alumnos y alumnas: “tuvieron todas las oportunidades pero no las aprovecharon”. También supondría un problema el discurso inverso, es decir, atribuir las causas del fracaso escolar sólo a la sociedad: “por mucho que hagan no van a conseguir gran cosa”.

Si contemplamos la “conflictividad social” de ciertos alumnos y alumnas como factor de fracaso podemos conectar estas ideas con el siguiente texto:

“Se considera que las personas que se salen de la norma o que se comportan de forma no deseable por la sociedad se han desviado del camino. Dentro de este modelo, las teorías sociológicas más utilizadas atribuyen la desviación, por una parte, a la estructura social existente concebida como inalterable, condenando de antemano a un callejón sin salida a los colectivos llamados conflictivos, y por otra, a la responsabilidad individual, esto es, a una elección consciente y premeditada de los y las delincuentes que forjan su propia desviación y marginación. En consecuencia, estas teorías llevan a dos clases de estereotipos: la primera, ver al desviado o a la desviada como una víctima del sistema y, la segunda, considerar que se hace a sí misma”³¹.

El sistema social y las condiciones de vida que le han tocado a cada cual influyen de manera determinante en sus posibilidades de desarrollo social, cultural y económico. Pero, al mismo tiempo, las personas son capaces de superar las limitaciones impuestas y avanzar en su desarrollo, aún a contracorriente. El sistema educativo ha de preocuparse por desarrollar su labor en las mejores condiciones posibles de forma que reduzca y transforme las desigualdades existentes en la sociedad y, al mismo tiempo, ayudar a los alumnos y alumnas a superar crítica y responsablemente las limitaciones que el propio sistema les está imponiendo: “La aproximación general debe ser que todo alumno ha de ser visto como potencialmente capaz y creativo. La escuela es responsable de crear ambientes en los que esa potencialidad pueda desarrollarse. El ambiente escolar debería estar orientado hacia el desarrollo de las posibilidades inherentes a cada niño”³².

³⁰ SUBIRATS, M. (2003) op. cit.: 52

³¹ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 65

³² UNESCO (s.f.). Inclusive education: Quality indicators. (En línea) http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27856&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Traducción propia

Las causas del fracaso escolar son multifactoriales y están relacionadas tanto con el sistema social como el subsistema educativo y con la realidad específica de cada individuo y su contexto de vida inmediato. Así pues, para evitar los riesgos de la igualdad de oportunidades nos parece más adecuado hablar en términos de igualdad de resultados, es decir, todos los alumnos y alumnas han de tender al máximo grado de excelencia posible, “el objetivo, el punto de llegada, son los resultados homogéneos”³³.

“Se trata (...) de acabar con las dobles vías de escolarización y de promover una pedagogía de máximos que respete las diferencias pero que aspire, al mismo tiempo, a alcanzar la igualdad social y educativa, no sólo en el acceso a la educación sino en los resultados. En este sentido, José M. Esteve (2004) termina así su conferencia: Una nueva forma de pensar la escuela es posible, hay numerosos ejemplos de que la pedagogía de la exclusión debe quedar en la Historia de la Educación como una etapa del pasado, y que una atención educativa de calidad para todos, también para los niños más difíciles y conflictivos, es la gran tarea educativa de la escuela del futuro”³⁴.

2.3. La fusión de la calidad con la equidad

Después de estudiar el concepto de igualdad en el punto anterior nos damos cuenta de que esa definición ya trae consigo elementos igualitarios: la orientación a alcanzar resultados que permitan la integración.

En cualquier caso, para cerrar de forma más completa la fusión entre los dos conceptos definiríamos una “calidad equitativa” como la capacidad de articular los distintos aspectos del proceso educativo de forma que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar los mejores resultados posibles -en términos de aprendizaje-, que demanda la sociedad actual posibilitando así la integración del alumnado y su aportación al desarrollo de la misma.

Cada vez es más habitual encontrar expresiones que hacen referencia a esta indispensable conexión entre la calidad y la igualdad en las sociedades democráticas de la modernidad dialógica. En el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación consideraron que “no son términos contrapuestos. El Sistema Educativo vigente los considera ineludibles e inseparables para el avance de la sociedad”³⁵; “se considera la equidad como criterio de calidad pedagógica, en cuanto que fundamento ético para una política educativa común local y global. Esta concepción reclama una Pedagogía constitutivamente ética basada en una “relación de alteridad” promotora,

³³ TEDESCO, J. C. (2004) op. cit.:14

³⁴ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 63

³⁵ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación op. cit.: 6

desde la responsabilidad individual y colectiva, de proyectos comunes elaborados dialógicamente desde la diversidad”³⁶. En el área de Educación Inclusiva del portal de Educación de la UNESCO podemos encontrar esta referencia:

“Estos son los auténticos indicadores de calidad en educación: participación, comunidad e igualdad. Deberían ser los principios guía para toda planificación e implementación en educación. Cuando los aprendices se encuentran en un ambiente que ofrece posibilidades para la participación plena y comunitaria así como igualdad de oportunidades, entonces podemos saber que la educación es de alta calidad”³⁷.

En esta dirección queda claro que la calidad educativa es un factor clave para la inclusión social.

“Hay muchos más rasgos que caracterizan las denominadas escuelas gueto, pero quizás el más importante es que no ofrecen una educación de calidad a sus estudiantes que les permita enfrentarse sin problemas a los retos planteados por la sociedad actual”³⁸.

“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”³⁹.

“(…) aunque haya crecimiento económico, aunque haya demanda de trabajo, hay algunos sectores de la población que no podrán ser empleados porque socialmente se construyó una situación que los hace inempleables, porque no tienen las competencias básicas para ocupar esos puestos de trabajo que se están creando, donde se exige saber leer y escribir muy bien, se exige el manejo de las nuevas tecnologías y toda una serie de competencias personales, que un importante sector de la población no posee”⁴⁰.

Una vez esbozado este mapa conceptual podemos adentrarnos en la realidad social actual a través de las preguntas ¿Existe desigualdad educativa? ¿Quiénes quedan fuera del sistema?

³⁶ Idem

³⁷ UNESCO (s.f.): Inclusive education: Quality indicators. op. cit.

³⁸ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 53

³⁹ ELBOJ, C. et al. (2005) op. cit.: 22

⁴⁰ TEDESCO, J.C. (2004) op.cit.: 13

3. Exclusión y causas de la exclusión

El primer elemento que habremos de tener en cuenta a la hora de analizar la exclusión educativa es la posibilidad de acceso que tienen los niños y niñas al sistema educativo. Desde una perspectiva mundial, esa posibilidad no existe para muchas personas. En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se informa de que

“El déficit de oportunidades educacionales sigue siendo enorme y, en una economía globalizada, cada día más sustentada en el conocimiento, todavía se niega la más básica educación primaria a unos 115 millones de niños. La mayoría de los niños no matriculados en la escuela vive en África Subsahariana y Asia Meridional. En promedio, para un niño que hoy nace en Mozambique se puede esperar una asistencia de cuatro años a la educación formal, mientras que uno que nace en Francia asistirá 15 años con niveles de educación inmensamente superiores. En Asia Meridional, la escolaridad media de un niño de ocho años alcanza apenas 50% de la escolaridad respectiva en países de ingreso alto. Es más, si bien la brecha de la matriculación en educación primaria posiblemente se esté acortando entre países ricos y pobres, se está profundizando en términos de la cantidad de años de educación, incluso si no se tiene en cuenta las diferencias en la calidad de la educación: menos del 25% de los niños zambianos son capaces de pasar las pruebas de alfabetización básica cuando terminan la educación primaria. Entre tanto, el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio disponible en especial a los ciudadanos de países de ingreso alto. Estas desigualdades educacionales de hoy serán las desigualdades sociales y económicas globales de mañana”⁴¹.

A la luz de estos datos no es de extrañar que The Dakar Framework for Action formule como uno de sus seis objetivos “asegurar que en 2015 todos los niños, particularmente las niñas, niños en circunstancias difíciles y aquellos que pertenecen a minorías étnicas tengan acceso total y gratuito a una educación primaria obligatoria y de buena calidad”⁴².

En España, la evolución de la escolarización ofrece resultados positivos.

“Uno de los efectos más evidentes del cambio democrático en nuestro país ha sido el aumento de la educación, y ello ha beneficiado a todos los grupos sociales, de modo que en todos ellos los jóvenes han alcanzado niveles más altos de educación formal que las personas de mayor edad”⁴³.

“España ha hecho un esfuerzo muy considerable de escolarización en los últimos años, sobre todo si tenemos en cuenta la deficiente situación de partida que heredamos del franquismo. La consecuencia de esa situación es que nuestros jóvenes tienen una esperanza de escolarización superior a la media de la OCDE (un niño de 5 años seguirá sus estudios durante 17,5 años frente a los 16,8 años

⁴¹ PNUD (2005): Informe sobre desarrollo humano 2005: 27. <http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/>

⁴² The Dakar Framework for Action (2000), op. cit.

⁴³ SUBIRATS, M. (2003) op. cit.: 53

promedio de los países pertenecientes a la OCDE). Esa cifra se sitúa en niveles similares a países tan desarrollados como Dinamarca, Alemania, Holanda o Noruega, y por delante de Austria, Francia, Italia, Suiza o Estados Unidos”⁴⁴.

Sin embargo, existen datos acerca del fracaso escolar muy significativos.

“Hasta el momento, los datos sobre el fracaso escolar y sobre sus causas son escasos, pero ponen de manifiesto algunas cuestiones generales (...). El porcentaje de alumnado repetidor en educación primaria en el curso 2000-2001 fue del 3,0% para segundo curso, del 3,5% para cuarto y del 5,7% para sexto curso. Asimismo, completaron la educación primaria un 83,3% en el curso 1995-1996 y el 87,2% en el curso 2000-2001. El 12,6% del alumnado acumuló retrasos en este nivel (Todos los datos han sido extraídos del informe *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Respecto a la educación secundaria (...), en el curso escolar 1999-2000, el 84,1% del alumnado de segundo curso, el 76,2% de tercero y el 75,5% de cuarto promocionaron curso. Se estima que en 4º de ESO, las tasas de idoneidad se mueven en los cursos 1995-1996 y 2000-2001 entre el 58,7% y el 63,2%. De hecho, el 24,2% acumula retrasos por primera vez en la ESO”⁴⁵.

La escolarización ha obtenido un importante desarrollo pero los resultados globales no parecen tener una evolución adecuada en tanto que las cifras mencionadas desde los diferentes indicadores de fracaso escolar no son demasiado halagüeñas. Pero ¿Quiénes son las personas que se van quedando atrás? ¿Quiénes acaban quedándose fuera?

En la 47ª Conferencia Internacional de Educación se plantea como uno de los desafíos de la educación que “en un mundo en el que las distancias van reduciéndose por efecto de la globalización y de las tecnologías de la información y la comunicación, la exclusión va en aumento. Factores tales como la pobreza, el género, las aptitudes, el origen, el idioma, la cultura y diversos tipos de discriminación pueden ser un obstáculo para un aprendizaje eficaz”⁴⁶. En consonancia con este desafío, se plantea como prioridad de acción “centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión. Es indispensable actuar para identificar las razones por las que se excluye del aprendizaje a los jóvenes”⁴⁷.

El factor sociocultural se configura como elemento determinante del éxito escolar de los alumnos.

“Todos los resultados de los estudios de medición de logros de aprendizajes (el PISA, el TIMSS, etc.) como nacionales, comprueban que el éxito o el fracaso escolar están directamente asociados a las condiciones materiales de vida y al

⁴⁴ TIANA, A. (2003): La escolarización en los hechos. En la revista Cuadernos de Pedagogía nº 326: 75

⁴⁵ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 52

⁴⁶ Informe final de la Conferencia Internacional de Educación en su 47ª reunión (2004) op. cit.: 16

⁴⁷ Ibidem: 17

capital cultural de la familia. Existen excepciones, por supuesto, que prueban que el fracaso escolar no es una fatalidad, pero a nivel macrosocial la correspondencia entre el mapa de la pobreza y el mapa del fracaso escolar es muy fuerte”⁴⁸.

Subirats (2000) realizó un estudio de la correspondencia entre niveles socioculturales, éxito escolar y empleo sobre el área metropolitana de Barcelona en el que se muestran resultados muy en consonancia con las aportaciones de Tedesco. Observando la relación entre clase social y la obtención de títulos superiores, la autora concluye que:

“mientras sólo el 11% de los jóvenes nacidos en hogares de clase baja obtuvieron títulos superiores, entre los nacidos en la clase media fueron el 37% quienes consiguieron tales títulos, y en los procedentes de clase alta, el 56%”⁴⁹.

“Si en lugar de considerar el origen social tomamos en cuenta el capital cultural, es decir, el nivel educativo de la familia de origen, los resultados obtenidos son incluso más contundentes; queda claro que la obtención de títulos universitarios por parte de personas procedentes de hogares sin estudios ha sido muy limitada, y que se ha producido una escasa mejora: 6,9% en 1990; 7,2% en el año 2000. Para los jóvenes procedentes de hogares de nivel educativo alto, la progresión en el tiempo es mucho más evidente: en 1990, el 61,6% de ellos obtuvieron títulos universitarios, diez años después fue el 71,3%”⁵⁰.

En las conclusiones obtenidas en el Informe Juventud en España 2000 también se puede apreciar la fuerte ligazón existente entre nivel sociocultural y éxito educativo. En él se afirma que:

“el sistema educativo, en su conjunto, mantiene la distancia entre las juventudes procedentes de las distintas clases y estamentos sociales. Porque sigue siendo diferente la formación que reciben dos sectores de la población juvenil: quienes provienen de status sociales mal adaptados al cambio tecnológico y económico y quienes vienen de familias que se han acoplado bien a las nuevas modalidades de trabajo y de economía”⁵¹.

“La discriminación negativa más global, en el uso del sistema educativo afecta a los y las jóvenes que proceden de familias de las viejas clases medias y de los obreros no cualificados. (...) Entre los obreros cualificados la discriminación negativa se produce solamente en las tasas, comparativamente más bajas, de alumnos y alumnas que aportan a la Universidad. (...) La discriminación positiva favorece a quienes pertenecen a familias de status alto-medio alto y de nuevas clases medias”⁵².

⁴⁸ TEDESCO, J.C. (2004) op.cit: 13

⁴⁹ SUBIRATS, M. (2003) op. cit.: 53

⁵⁰ Ibidem: 54

⁵¹ MARTÍN, M. y VELARDE, O. (2001): Informe Juventud en España 2000. Instituto de la Juventud, Madrid: 167

⁵² Ibidem: 169

“El conjunto de los y las jóvenes de las categorías sociales más bajas, abandonan los estudios tres años y cuatro meses antes que el conjunto de quienes proceden de los status más altos”⁵³.

4. El doble currículo no es la respuesta

Existen diversas prácticas sujetas a diferentes niveles de formalización o reglamentación que consisten en separar grupos de alumnos y alumnas según niveles de conocimientos y/o comportamiento: agrupaciones flexibles, organización de grupos del mismo curso siguiendo criterios de homogeneización⁵⁴, grupos de compensatoria, aulas enlace, programas de garantía social, ACE (Aulas de Compensación Externa), centros de educación especial, etc. Estas modalidades se pueden diferenciar según diversos aspectos:

- a) Grupos fijos o discontinuos. En algunos casos, la pertenencia a un grupo homogéneo es permanente y en otros está ligada a determinadas asignaturas o ámbitos de estudio.
- b) Obtención de título. Modalidades como los programas de garantía social ofrecen más posibilidades de alcanzar un título a su finalización que otras como las ACE.
- c) Posibilidad de salida y entrada. Algunas agrupaciones posibilitan una mayor movilidad de un grupo a otro a lo largo de un curso.
- d) Ubicación interna o externa al centro. No todas las modalidades se llevan a cabo en el mismo centro, algunas se desarrollan en otros edificios que pueden estar además bastante lejos del centro de referencia⁵⁵.
- e) Criterio seguido para la agrupación homogénea. Este puede basarse en una diferencia de capacidades de aprendizaje; en el nivel de conocimientos previos generales; en el nivel de conocimientos previos sobre algún aspecto instrumental específico (como por ejemplo las aulas de enlace para alumnos que no dominan el castellano); en la existencia de algún tipo de discapacidad (como es el caso de los centros de educación especial en el que conviven alumnos y alumnas con una amplia gama de discapacidades de diferente tipo como por ejemplo un crecimiento físico distinto a la “normalidad” como el enanismo, una discapacidad motora en la

⁵³ Ibidem: 173

⁵⁴ Todavía existe la práctica de organizar los grupos de manera homogénea según niveles de “aptitud y actitud” en los que las primeras letras, p. ej. 1ºA, corresponden a los mejores niveles y las siguientes a los peores.

⁵⁵ Conocemos algún caso en el que el centro en el que se ubica una ACE está más cerca de otros centros educativos que aquel al que está vinculada.

que no es posible el desplazamiento sin silla de ruedas o una discapacidad intelectual como por ejemplo el caso de muchachos y muchachas con síndrome Down o con algún tipo de parálisis cerebral); en la diferencia actitudinal que hace referencia a elementos tales como una escasa motivación hacia el aprendizaje, un comportamiento “conflictivo” o “disruptor”, etc. En muchos de los casos, el criterio general es una combinación de varios de los criterios mencionados en este párrafo.

Aunque las modalidades de agrupación homogénea tienen diferencias entre sí, también cuentan con dos características comunes. La primera consiste en la reducción de las expectativas de aprendizaje a través del ajuste curricular⁵⁶. La segunda es obvia, se reduce la posibilidad de interacción con compañeros y compañeras diversas, especialmente en lo tocante a capacidades y comportamientos.

Recordemos ahora algunas de las conclusiones obtenidas en puntos anteriores. La calidad de la educación tiene como componente la orientación a la obtención del máximo de aprendizajes necesarios para la integración social. La equidad significa el respeto a las diferencias en la búsqueda de la igualdad educativa. Esta igualdad ha de concebirse no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de resultados. La educación en España sigue dando resultados negativos en términos de fracaso escolar. El factor sociocultural es determinante para el éxito y el fracaso en la educación, siendo los niveles socioculturales más bajos los que cuentan con menores posibilidades de éxito.

Tomando en consideración estas ideas podemos decir que la reducción de expectativas de aprendizaje y la adaptación curricular a la baja significa ofrecer una educación de peor calidad puesto que decidimos de antemano que habrá una serie de alumnos y alumnas que no recibirán el mismo nivel de aprendizaje necesario para la integración social renunciando, a priori, a una igualdad de resultados. Además, las personas procedentes de entornos familiares de nivel sociocultural bajo son aquellas que más posibilidades tendrán de ser objeto de reducción de expectativas y currículo⁵⁷ contribuyendo así a la reproducción de una sociedad en la que no todas las personas

⁵⁶ Este rasgo ha de ser matizado en el caso de la organización de grupos del mismo curso siguiendo criterios de homogeneización. Si bien no se produce un ajuste curricular formal si se tiende a reducir las expectativas por el mero hecho de contar con grupos homogéneos de alumnos y alumnas con menor nivel de partida o comportamientos menos funcionales para el aprendizaje.

⁵⁷ Con la excepción de los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, los cuales proceden de familias de todos los niveles socioculturales.

tienen las mismas posibilidades de desarrollar un proyecto de vida que garantice una buena integración social y económica.

“Algunos de los planteamientos que propiciaban (y propician) esta desigualdad educativa son afirmaciones del tipo: “Si las niñas y niños inmigrantes aún no saben castellano, ¿cómo les vas a explicar matemáticas? Si estas mujeres apenas saben escribir ¿cómo les vas a hablar de ordenadores?” Así, se propone enseñar primero unos mínimos antes de pasar a los conocimientos necesarios para la inclusión social y laboral, condenando a estas personas a situarse siempre por detrás del resto de la población. ¿Por qué no enseñar castellano y matemáticas a la vez? ¿por qué no aprender a leer y escribir mediante la informática? En definitiva, ¿por qué no realizar acciones educativas inclusivas y no exclusivas?”⁵⁸.

Un efecto perverso de la reducción de expectativas de aprendizaje consiste en alimentar la idea de que hay personas que por tener determinadas características, por ejemplo, su cultura o su situación social, tienen menos inteligencia, tal y como se refleja en las teorías del déficit:

“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”⁵⁹.

La reducción de las expectativas de aprendizaje no sólo se refleja en las agrupaciones homogéneas sino también en determinados centros ubicados en zonas deprimidas cuyos alumnos y alumnas pertenecen mayoritariamente a familias de nivel sociocultural y económico bajo. La orientación hacia el aprendizaje en estos centros ofrece un fuerte contraste con la que se sigue en centros de élite.

“(…) debemos hacer posible que el alto nivel de aprendizaje instrumental no sólo se dé en escuelas elitistas para colectivos en situaciones socioeconómicas más favorecidas, sino que se dé con la misma o mayor intensidad en la escuela pública, donde por lo general se encuentran los sectores de población más desfavorecidos y los más susceptibles de sufrir la exclusión social. En estas escuelas el nivel educativo es “rebajado” acorde a “las características del alumnado” y el hincapié se pone en impartir disciplina al alumnado más conflictivo, además de dar cariño al que se considera más necesitado por su situación familiar, en vez de trabajar y poner todo el esfuerzo en elevar el aprendizaje instrumental, formar en el uso y comprensión de las TIC, en el aprendizaje de idiomas y en las nuevas competencias requeridas en la sociedad de la información”⁶⁰.

“En las escuelas e institutos de élite, los currículos se orientan a objetivos tales como la competitividad y el esfuerzo. Se crea un ambiente que tiende a preparar a

⁵⁸ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 15

⁵⁹ ELBOJ, C. et al. (2005) op. cit.: 42

⁶⁰ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 17

las personas que serán las dirigentes en esta sociedad de la información. Si se propone una asignatura optativa o algún taller, se piensa en un tema que sea importante para competir en la sociedad, como informática o idiomas. En cambio, en centros escolares de barrios pobres no se prioriza ni la competitividad ni el esfuerzo, y a menudo los objetivos son la sociabilidad y la felicidad. La sociabilidad suele asociarse con ser feliz. De esta manera se les prepara para acabar siendo excluidos y excluidas de la sociedad de la información y ser felices con poco, sin provocar conflictos. En estos centros, por ejemplo, se programan talleres o asignaturas optativas de bajo nivel de complejidad académica, que puedan ser motivadoras según sus intereses”⁶¹.

Hemos visto como la reducción de expectativas puede estar asociada tanto a grupos de un centro como a determinado tipo de centros vistos como totalidad. También se podría aplicar a la mirada que los profesores y profesoras pueden adoptar hacia determinados alumnos en concreto.

“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 a lo escolar (Willis, 1988)”⁶².

“Según las teorías de Mead, el tipo de interacciones que los educadores y las 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 excluyentes que hayan desarrollado con anterioridad”⁶³.

“Todas las personas tienen capacidades, sólo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo”⁶⁴.

La creencia en que hay personas que por origen social o cultural son menos inteligentes refuerza la reducción de expectativas por parte del entorno que se transforman en una auto percepción negativa de la persona como aprendiz. Esa autoimagen influye en la reducción de su rendimiento escolar que vuelve alimentar la idea de que es menos inteligente.

“Por una parte, existen investigaciones que han demostrado que las agrupaciones flexibles y la segregación en función del rendimiento académico generan mayor violencia, mayor estigmatización del fracaso escolar de las y los fracasados, y que las familias no están de acuerdo con ello”⁶⁵. Por otra parte, muchas actuaciones políticas parten de la consideración de que una de las soluciones al fracaso escolar es la separación del alumnado por niveles. Por ejemplo, la Ley de Calidad de la Educación propone garantizar la excelencia y calidad educativa separando al

⁶¹ *Ibidem*: 56

⁶² ELBOJ, C. et al. (2005) op. cit.: 44

⁶³ *Idem*

⁶⁴ *Ibidem*: 76

⁶⁵ De una encuesta realizada por la Fundación La Caixa durante el período mayo-junio de 2000 sobre la percepción que tienen las familias de la educación, se desprende que el 77% de los familiares rechazan la idea de segregar a los niños y las niñas en distintas aulas en función de su rendimiento académico.

alumnado en función del rendimiento académico, legitimando los itinerarios educativos. Sin embargo, desde la pedagogía crítica se ha planteado que medidas como ésta pueden promover un efecto Mateo: dar más a quien más tiene (Merton, 1973)⁶⁶.

“(…) la legislación educativa aprobada este último año, y especialmente la LOCE, refuerza la segmentación interna del sistema educativo, los controles selectivos y los itinerarios que tienden a confinar tempranamente al alumnado hacia opciones que hacen casi imposible la llegada a la universidad”⁶⁷.

“(…) se cuestiona el ejercicio del principio de equidad e igualdad de oportunidades en relación al objetivo de calidad de la educación y las medidas normativas para conseguirlo que se contemplan en la LOCE, como el desarrollo de la cultura del esfuerzo, los itinerarios educativos o la atención a los alumnos procedentes de otros países”⁶⁸.

Por el contrario,

“cuando las familias de diversa procedencia ven que la escuela prepara a sus hijos e hijas para poder optar a estudios superiores o a buenos puestos de trabajo, ya no desean desapuntarlos. Los buenos resultados de aprendizaje y la buena convivencia escolar, y no la segregación educativa, son los factores que atraen de las escuelas. Se hace necesario, pues, garantizar el desarrollo de todas aquellas competencias necesarias para tener éxito en la sociedad de la información y mostrar altas expectativas sobre todo el alumnado. Si queremos que no haya escuelas gueto, debemos asegurarnos de que éstas sean atractivas, garantizando el éxito escolar de todas y todos los estudiantes”⁶⁹.

Bien pero, retomando la cuestión central planteada al inicio de este trabajo, ¿Es factible desarrollar procesos educativos de calidad para todas las personas? Si el doble currículo no es la respuesta ¿Cómo hacer para que todo el alumnado adquiriera los aprendizajes necesarios para el éxito en la sociedad de la información?

⁶⁶ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 59

⁶⁷ SUBIRATS, M. (2003) op. cit.:54

⁶⁸ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, op. cit.: 7

⁶⁹ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 55

5. Altas expectativas, comunidad e interacción en la diversidad

5.1. Las altas expectativas como factor de éxito escolar

Una respuesta ya mencionada a la pregunta que cierra el anterior punto es mantener unas altas expectativas sobre todo el alumnado. Y esto no se consigue en las personas con mayores dificultades cuando acaban en grupos en los que están exclusivamente con compañeros y compañeras en la misma situación. Es más, como veíamos en el punto anterior, estas agrupaciones refuerzan una identidad negativa como aprendices haciendo más hondo el estigma de malos estudiantes.

“Otro corolario es el principio de no segregación, que constituye la tercera piedra angular de una ideología sobre la calidad educativa que tiene que ver con las necesidades de los aprendices. Los problemas deberían ser gestionados en el marco de la escuela normal. La organización y la distribución de recursos debería ser lo suficientemente flexible como para proveer los soportes necesarios dentro de la clase. Los problemas educativos que se pudieran encontrar en los alumnos deberían ser discutidos entre el personal de la escuela. El objetivo es prevenir los problemas que pudieran surgir y resolverlos tan pronto como sea posible”⁷⁰.

Se trata de generar una cultura escolar en la que se contemple a todas las personas como capaces, en la que se ponga el énfasis en las potencialidades, en la que se ayude al alumnado a construir una imagen positiva de sí mismos como aprendices así como del propio hecho de aprender en la escuela. “(...) la expectativa en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, es un factor fundamental en el rendimiento escolar”⁷¹. Sin embargo, “en el 2001, la encuesta [aparecida en el periódico francés Libération, del primero de junio de 2004] indicaba que el 54% de los maestros jóvenes de primaria y secundaria en Francia creían que el objetivo de que todos los alumnos pueden aprender no era posible. La encuesta, ahora, 2004, permite apreciar que el porcentaje subió al 62%”⁷².

Hay más respuestas a la pregunta de partida. El proceso educativo es altamente complejo y son muchos los factores que se pueden tener en cuenta, pero algunos tienen un especial impacto positivo tal y como se está demostrando en diversas experiencias tanto aquí como en otros países.

“Progresivamente, la vía que ha resultado más eficaz a largo plazo para todas las personas consiste en convertir las escuelas gueto en escuelas deseables para todo el mundo. Existen distintas maneras de conseguirlo, pero todas ellas parten de la

⁷⁰ UNESCO (s.f.): Inclusive education: Quality indicators. op. cit.

⁷¹ TEDESCO, J.C. (2004) op.cit: 15

⁷² Idem

idea de que el problema de las escuelas gueto es que no ofrecen una educación de calidad y no preparan a sus estudiantes para poder acceder sin problemas a estudios superiores o al mercado laboral. En Estados Unidos, se han llevado a cabo distintas experiencias desde esta posición. Las llamadas escuelas imán o escuelas con proyectos imán son un ejemplo de ello. Ejemplos de programas que parten de esta idea son, en Estados Unidos, el Programa de Desarrollo Escolar⁷³ (James Comer, Universidad de Yale), las Escuelas Aceleradas⁷⁴ (Henry Levin, Universidad de Stanford) y Éxito para todos⁷⁵ (Robert Slavin, Universidad John Hopkins). Las Comunidades de Aprendizaje en Euskadi, Aragón y Cataluña⁷⁶ son proyectos imán que transforman las escuelas⁷⁷.

Todas estas experiencias buscan una calidad equitativa tal y como la hemos definido más arriba y tienen en común varios aspectos. Uno de ellos es el mantenimiento de altas expectativas sobre las capacidades de todos los alumnos y alumnas independientemente de aspectos como el género, nivel socioeconómico y capital cultural de la familia de referencia así como su origen geográfico, asunto ya comentado y sobre el que volveremos más adelante.

El segundo es poner el énfasis en un aprendizaje instrumental que garantice que todo el alumnado adquiera los aprendizajes necesarios para el éxito en la sociedad de la información. Las dos últimas cuestiones compartidas -sobre las que nos vamos a detener a continuación- son la participación democrática de la comunidad en el centro escolar y el aprendizaje a partir de la interacción dialógica.

Los tres últimos factores se pueden apreciar en la definición de comunidad de aprendizaje establecida por Valls (2000):

“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”⁷⁸.

5.2. La participación de la comunidad en el centro educativo como factor de éxito escolar

La necesaria participación e implicación de las familias en los centros educativos forma parte del discurso de la comunidad educativa en general. En este punto suelen

⁷³ <http://info.med.yale.edu/comer>

⁷⁴ <http://www.acceleratedschools.org/>

⁷⁵ <http://successforall.net/>

⁷⁶ En la fecha en la que se escribió este trabajo ya estaban funcionando comunidades de aprendizaje en Castilla León y Extremadura: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/funcionando.htm>

⁷⁷ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 54

⁷⁸ 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: 8

coincidir actualmente tanto las asociaciones de madres y padres de alumnos como el profesorado así como las administraciones públicas y el mundo académico dedicado al estudio de la educación.

Sin embargo, la realidad nos dice que la participación de las familias en la escuela es escasa. A partir del trabajo que llevamos realizando desde hace varios años con asociaciones de madres y padres del alumnado en diferentes territorios de la Comunidad de Madrid⁷⁹ podemos decir que, en general, el número de personas socias de estas organizaciones es bastante escaso así como también lo es su capacidad de incidencia en la realidad escolar.

Los factores que influyen en esta situación son muchos y de distinto orden. Algunos de ellos están relacionados con la falta de confianza por parte de los familiares en que la pertenencia e implicación en las AMPAs “sirva para algo”; otros tienen más que ver con una tendencia a centrar los esfuerzos en tareas de gestión como el desarrollo de las extraescolares (especialmente en Primaria) desplazando así la atención de las tareas más relacionadas con la mejora general del centro y la toma de decisiones asociada a ella; también existen dificultades para llevar a cabo una gestión organizativa abierta, implicadora y dialogante con el colectivo de madres y padres; finalmente, la propia realidad de los centros no ofrece demasiadas oportunidades para la participación familiar en tanto que se vive la implicación de madres y padres en las decisiones importantes relacionadas con la gestión del centro como intrusismo en un territorio propio sobre el que “no tienen conocimiento”.

El contraste de la situación de la mayoría de las AMPAs con las asociaciones minoritarias que sí tienen una verdadera influencia en la gestión de los centros nos permite afirmar que cuando la dirección y el profesorado en su conjunto tienen en cuenta las opiniones del AMPA para las decisiones importantes y se generan canales de comunicación fluidos e igualitarios entre unos y otros el número de participantes en la asociación aumenta considerablemente. Así pues, coincidimos con la perspectiva planteada por Aubert *et al* (2004):

“Muchos problemas de falta de participación familiar en las escuelas son debidos a que desde el profesorado se decide en qué, cómo y cuándo deben participar, y en que no tienen realmente poder de decisión sobre temas educativos”⁸⁰. Así mismo, el conocimiento directo sobre la realidad de diversas comunidades de aprendizaje

⁷⁹ El autor de este trabajo es miembro del equipo Sembla Intervención Socioeducativa S. Coop. que, entre otras cosas, colabora de forma estable con asociaciones de madres y padres del alumnado y algunas de sus federaciones asesorando para la mejora de sus prácticas organizativas y formando en diversas temáticas de interés para familiares de alumnos y alumnas

⁸⁰ AUBERT, A. *et al* (2004) *op. cit.*: 24

nos muestra que, cuando se abren los canales de participación en verdaderas condiciones de igualdad orientando la acción de todos los agentes educativos en la dirección de la mejora de la educación para todos los niños y niñas, la implicación de las familias se dispara hacia cotas insospechadas.

Pero, ¿por qué esta participación habría de aumentar la calidad del aprendizaje para todos y todas? La primera línea de argumentación consiste en que la entrada de la comunidad en el centro a través de un diálogo igualitario no sólo transforma la realidad de éste sino la de la propia comunidad.

“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”⁸¹.

“[Vygotski] 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”⁸².

En proyectos como Comunidades de Aprendizaje se produce la confluencia en el centro de familiares del alumnado, personas del entorno comunitario, personas pertenecientes a asociaciones y diversos servicios municipales, voluntarios y voluntarias procedentes de la universidad las cuales, a partir de un diálogo igualitario junto con el profesorado y el alumnado comienzan a soñar en la transformación del centro hacia “el cole o el insti que queremos”.

La mera posibilidad de soñar juntos a través de un intenso proceso de interacción comunitaria tiene como consecuencia el inicio del tránsito de una pesimista “cultura de la queja” hacia una optimista “cultura de la oportunidad” que abre el camino a la transformación del “viejo” centro en uno nuevo que garantiza una educación de calidad para todos y todas.

“Un centro educativo basado en la impartición de conocimientos académicos y desvinculado de la comunidad y del entorno socio-familiar, reproduce el sistema social imperante y no permite su transformación. De esta forma, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario en toda la escuela”⁸³.

Sin esa ilusión, sin esa esperanza compartida por una comunidad con intereses comunes, el camino a la mejora educativa es mucho más complicado. El profesorado se siente menos solo, redescubre las posibilidades que ofrece una comunidad participativa, reduce su desconfianza hacia “lo que viene de fuera” y gana en seguridad a partir del

⁸¹ ELBOJ, C. et al. (2005) op. cit.: 74

⁸² Ibidem: 51

⁸³ ALONSO, J. y LOZA, M. (s.f.): Aprendizaje dialógico.

respaldo de la colectividad puesto que “se optimiza la utilización de los recursos del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta”⁸⁴.

La comunidad en general, y en especial los y las familiares, transforman su percepción del centro, comienzan a concebir al profesorado como un aliado con el que pueden colaborar para mejorar las condiciones de vida presentes y futuras adquiriendo mayor protagonismo en la dirección de sus vidas y aumenta la importancia que dan a la educación, no sólo de los chicos y chicas sino la de ellos y ellas mismas. Asimismo, aumenta su propia autocomprensión como agentes educativos.

“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 posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. Todos 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 del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta”⁸⁵.

Es muy habitual que, a través del sueño inicial y su posterior puesta en marcha, las comunidades de aprendizaje organicen espacios formativos dirigidos específicamente a los y las familiares del alumnado, que suelen coincidir con aprendizajes especialmente importantes para la integración en la sociedad de la información como el manejo de las nuevas tecnologías o los idiomas. Esto se ve reflejado en orientaciones como esta:

“Potenciar la participación y formación de todos los agentes, no sólo del profesorado, en temas curriculares, en el análisis de las necesidades del alumnado y los retos que plantea la sociedad actual, en cómo se van a abordar los problemas... Para ello puede ser necesario crear nuevas estructuras, formales (como las “comisiones mixtas de trabajo”, donde se abordan los temas que se consideran prioritarios y no sólo están compuestas por profesorado, sino que participan también familiares, otros profesionales, etc.) e informales (como la “hora del café”; la formación de familiares partiendo de sus propias demandas) o abrir estructuras que ya existen a otros agentes: la comisión pedagógica, la de convivencia, el aula de informática a familiares...”⁸⁶

Una vez finalizada la etapa del sueño y su posterior planificación conjunta, las personas de la comunidad se implican en la realización de tareas específicas y en la toma de decisiones acerca de todas las cuestiones que afectan al centro. Ese proceso, que está atravesado por múltiples interacciones entre personas muy diversas, contribuye

⁸⁴ (2005) Documento base. Comunidades de aprendizaje. Ciudad Pignatelli, Zaragoza: 7. Documento entregado en las I Jornadas Interautonómicas de Comunidades de Aprendizaje (2005)

⁸⁵ Idem

⁸⁶ ADARRA PEDAGOGI ERAKUNDEA (2004): Conclusiones de las jornadas sobre la superación del absentismo. Bilbao: 5

a reforzar el vínculo de la comunidad con el hecho de aprender, intensificándose y ampliándose la negociación de una cultura del aprendizaje entendida en los siguientes términos:

“(…) una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. (…). La educación es -o debe ser- uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados”⁸⁷.

La reelaboración cultural comunitaria acerca del sentido de la educación transforma la propia acción comunitaria hacia el aprendizaje de los chicos y las chicas así como la de la propia comunidad en términos orientados al éxito para todos y todas.

“El aprendizaje depende cada vez más de la educación recibida tanto dentro como fuera de la escuela, ya que tanto el conocimiento tácito como el explícito tienen un gran peso en la actual sociedad de la información. De hecho, cada vez toman más relevancia los diferentes entornos en los que las niñas y niños desarrollan su vida. Las acciones educativas descoordinadas limitan el aprendizaje y no contribuyen a la superación de las barreras sociales. De esta forma, para conseguir la transformación mediante la educación, necesitamos que ésta sea democrática y que fomente la participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado, así como de otros agentes de la comunidad educativa”⁸⁸.

Así pues, se produce una progresiva coordinación entre lo que ocurre en diferentes espacios de socialización que tienen una especial importancia en el desarrollo y orientación del aprendizaje en niños y niñas, escuela, familia, y entorno comunitario en su conjunto. Esa orientación se puede ver reflejada en planteamientos orientados a la superación del fracaso escolar como:

“Potenciar altas expectativas. Éstas se valoran como un elemento fundamental para el aprendizaje, la participación y la convivencia, como ya sabemos. Para cambiar nuestra visión de algunos alumnos y alumnas y confiar más en sus capacidades de aprendizaje y en las de las familias en general, es necesario que revisemos nuestros planteamientos de aprendizaje, que profundicemos en teorías y experiencias que nos proporcionan información en este sentido, escuchar a otros agentes que se relacionan con el alumnado, como son las familias, personas de prácticas, de asociaciones, de clubs de tiempo libre... y que son diferentes a nosotros (el profesorado) nos aportarán otras visiones de las mismas personas, de sus gustos intereses, capacidades, preocupaciones... El diseñar formas de convocar y espacios diferentes para la participación de las familias que en otros lugares han

⁸⁷ BRUNER, J. (2004): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa: 128

⁸⁸ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 26

provocado más participación nos ayudará a ver que el problema no era la falta de interés”⁸⁹.

Por poner un ejemplo más concreto, las “bibliotecas tutorizadas” son una iniciativa habitual en las comunidades de aprendizaje. Consiste en hacer de la biblioteca del centro un espacio de estudio que cuenta con “tutores” voluntarios, que en muchos casos son los propios familiares. Ellos y ellas tienen la función de ayudar a través de la interacción a los chicos y chicas que acuden a ella de forma individual o en grupo. En algunos casos, de la convivencia en ese espacio emanan distintas iniciativas culturales como grupos de lectura.

Este ejemplo permite ver como, a través de la presencia permanente de personas adultas en la biblioteca, no sólo se hace más atractivo, cálido y cotidiano un espacio de estudio especialmente útil para aquellos alumnos y alumnas que no disponen de un espacio adecuado en sus hogares sino que en ese espacio se tiene la posibilidad de interactuar con personas que son de la propia comunidad y que demuestran su interés por el aprendizaje de cualquier niño o niña que pase por allí, permitiendo a su vez desarrollar iniciativas de aprendizaje cooperativo.

Las fronteras entre lo que está dentro del centro y lo que está fuera se hacen difusas rompiendo con la sensación de que las propuestas formativas de la comunidad (asociaciones, dispositivos municipales, etc.) que le llegan al centro son algo “externo” que en muchos casos supone una carga de trabajo extra en beneficio de la sensación de que las iniciativas emanan del propio centro que es, a su vez, comunidad. “Otro de los factores que contribuye a fomentar la participación en la educación es, sin lugar a dudas, el sentimiento de vinculación en el centro, es decir, el sentirlo como propio, el ser consciente de que podemos contribuir a mejorarlo con nuestra participación y esto va en beneficio propio y de los demás”⁹⁰.

Incluso teniendo en cuenta que la comunidad, en su gestión compartida con el profesorado, llega a participar en la toma de decisiones sobre los contenidos a desarrollar y entra en las aulas colaborando con sus profesores y profesoras, este proceso no supone una pérdida del protagonismo de los y las profesionales; significa más bien que ese protagonismo se comparte: “No significa negar la actuación indispensable de los especialistas. Significa simplemente no dejarlos como “propietarios” exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa.

⁸⁹ ADARRA PEDAGOGI ERAKUNDEA (2004) op. cit.: 5

⁹⁰ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, op. cit.: 40

Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos”⁹¹.

La vinculación de la comunidad al centro comporta otras ventajas tales como un mayor aprovechamiento y uso en el centro de los recursos comunitarios a partir del conocimiento puesto en común sobre las posibilidades que ofrece el entorno, la posibilidad de iniciar líneas de actuación que no serían posibles sin la colaboración de más personas dados los recursos humanos limitados con que cuentan los centros, la aparición de nuevas oportunidades para el asesoramiento y apoyo mutuo entre familias, etc. Sobre estos aspectos no nos vamos a detener pero no queríamos cerrar este punto sin hacer referencia a una clave fundamental de la implicación comunitaria: la importancia de la democratización de la escuela.

En los puntos iniciales de este trabajo veíamos cómo los aprendizajes de calidad tienen que ver con las demandas que la sociedad hace al sistema educativo. Contemplábamos esa demanda como bidimensional, teniendo como primera dimensión la referente a los requerimientos que hace el mercado laboral y como segunda las necesidades de las sociedades democráticas que se adentran en la modernidad dialógica. La consecución de una escuela democrática ofrece muchas más posibilidades para la adquisición de los aprendizajes que la sociedad demanda que una escuela cerrada al entorno y organizada de forma vertical. Es más, el mero hecho de convertir la escuela en un espacio democrático la habilita para producir por sí misma cambios sociales: “La democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también”⁹².

Algunos de los rasgos que exige la Sociedad de la Información para acceder en mejores condiciones al mercado laboral son la capacidad para trabajar en equipo, seleccionar, procesar y elaborar información, y tomar decisiones de forma autónoma, crítica y creativa. Esas mismas capacidades son necesarias para participar en la gestión del centro educativo. En las comunidades de aprendizaje, no sólo se pone el énfasis en la interacción en el aula sino que el mismo alumnado aporta su opinión sobre la mejor forma de gestionar el centro. Esto provoca que obtengan un importante entrenamiento en aquellas destrezas que necesitarán en el futuro. Es más, no sólo se entrenan sino que “viven” cómo sus profesoras y profesores, familiares y personas conocidas de la comunidad también ponen en práctica esas habilidades, lo que, por un lado, refuerza el

⁹¹ FREIRE, P. (2002) op. cit.: 105

⁹² Ibidem: 108

sentido que tiene ese aprendizaje y , por otro, ofrece múltiples y diversas referencias sobre las distintas maneras de llevarlo a cabo.

“Se deduce de esta idea de la cultura como foro que la introducción del niño en la cultura mediante la educación, si ha de prepararlo para la vida, debe participar también del espíritu de foro, de la negociación, de la recreación del significado. Pero esta conclusión contradice las tradiciones de la pedagogía que provienen de otras épocas, otra interpretación de la cultura, otra concepción de la autoridad; una pedagogía que consideraba que el proceso educativo era una transmisión de conocimientos y valores de aquellos que sabían más a aquellos que sabían menos y tenían menos competencia”⁹³.

“(…) casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida”⁹⁴.

“(…) autores como Giddens (1985) nos hablan de la democratización de la vida personal. La democracia ha penetrado en la vida más íntima y, de esta manera, las formas familiares patriarcales y jerárquicas se van destruyendo. No se trata de una pérdida de valores ni de crisis familiar, sino de la incorporación de valores más democráticos en las relaciones que en el proceso de transformación hacia relaciones más igualitarias van dejando en el camino las formas de relación hegemónicas”⁹⁵.

Por otra parte, las aportaciones de Beck (2006) nos muestran cómo la Sociedad del Riesgo amplía el abanico de opciones de proyección vital de las personas así como descarga el riesgo de la toma de decisiones sobre el individuo. Ambas perspectivas nos permiten ver cómo la capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida son cada vez más necesarias para poder desarrollarse en la sociedad contemporánea y ponen el énfasis, también, en la importancia de la negociación a través del diálogo para llegar a acuerdos con las personas con las que compartimos nuestra vida. La toma de decisiones a través del acuerdo que emana del diálogo es, como ya hemos visto, un aspecto esencial de proyectos como Comunidades de Aprendizaje que el alumnado aprende a ejercer poniéndolo en práctica y viendo cómo las personas significativas de su entorno, o, en palabras de Mead, el “otro generalizado”, lo ejercen a su vez.

Por último, la participación activa en la mejora de la sociedad, la práctica democrática y la solidaridad con las demás personas es una demanda de la sociedad

⁹³ BRUNER, J. (2004) op. cit.: 129

⁹⁴ Ibidem: 132

⁹⁵ AUBERT, A. et al (2004) op. cit.: 23

actual que, a través de la incorporación de la comunidad en la escuela, deja de formar parte de un discurso lejano y ajeno y se hace realidad cotidiana en la escuela:

“Se debe enseñar mediante y para la colaboración. Además, el niño y la niña han de ver y vivir la democracia en la escuela. Debemos huir de mostrar la democracia consistente en el exclusivo derecho a tener voz y voto. Hay que enseñarles a tender a la búsqueda del bien común. Se trata, en definitiva, de educar en valores, es decir, “formar personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos”⁹⁶.

5.3. La interacción dialógica como factor de éxito escolar

El aprendizaje entendido como el proceso a través del cual la persona desarrolla sus potencialidades cognitivas, procedimentales y actitudinales tiene un claro anclaje en el hecho social, en la interacción con otras personas.

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”⁹⁷.

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”⁹⁸.

El progresivo abandono de métodos de trabajo basados en el diálogo, tanto entre profesorado y alumnado como entre los mismos alumnos y alumnas, que se produce a medida que se avanza en los cursos escolares, va alejando la dimensión social del proceso de aprendizaje restándole calidad.

Vygotski (1979) elabora el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y lo define de esta forma:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁹⁹.

Esta concepción nos permite apreciar cómo un análisis del desarrollo de los alumnos y alumnas basado exclusivamente en aquello que pueden hacer solos conlleva

⁹⁶ IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, op. cit.: 39

⁹⁷ VYGOTSKI, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica: 94

⁹⁸ Ibidem: 136

⁹⁹ Ibidem: 133

una reducción en las perspectivas sobre el aprendizaje dejando de lado dos aspectos fundamentales.

En primer lugar, se adopta una visión retrospectiva sobre el aprendizaje basada exclusivamente en lo que el alumno o alumna ya trae consigo y se pierde una mirada prospectiva centrada en sus potencialidades, en lo que ya puede hacer con ayuda y pronto podrá hacer solo. La incorporación de esta dimensión a nuestro análisis sobre la evolución del alumnado refuerza la posibilidad de mantener unas altas expectativas sobre sus capacidades puesto que ya se atisba lo que será un aprendizaje consolidado en el nivel individual.

En segundo lugar, se pierde de vista la importancia que tiene para el aprendizaje la interacción con el profesor o profesora o un par más capaz, que tendrán la función de orientar el abordaje de la tarea suministrando un andamiaje sobre el que la persona que aprende pueda apoyarse y realizando lo que ésta no es capaz de hacer mientras cede progresivamente esas tareas más “difíciles” a medida que la persona va sintiéndose segura.

Estos son, precisamente, los dos aspectos que se pierden en las agrupaciones homogéneas tal y como comentábamos más arriba: el alumnado considerado “menos apto” ve como se reducen las expectativas que el entorno escolar tiene sobre sus posibilidades de aprendizaje y pierde la posibilidad de interactuar con pares más capaces que acelerarían el tránsito desde su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.

Vemos como el diálogo deseable en el aula tiene que ver tanto con el tipo de interacción que el profesorado establece con el alumnado así como la que se produce entre los mismos alumnos y alumnas.

“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”¹⁰⁰.

Si la relación que se establece con el profesorado se basa en un diálogo igualitario en el que todas las aportaciones han de ser reconocidas y ese diálogo se constituye en una dimensión esencial del proceso de aprendizaje, el alumnado deja de verse como objeto de acumulación de información y se vuelve sujeto activo en la construcción del conocimiento; el alumno o alumna se convierten en verdaderos aprendices que

¹⁰⁰ Elboj et al (2005) op. cit. : 106

desarrollan y refinan, a partir del diálogo y contraste con sus “otros significativos”, la capacidad para dialogar consigo mismos mejorando así sus destrezas para el aprendizaje.

“El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando implica reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos”¹⁰¹.

Por otra parte, fundamentar el proceso de aprendizaje en el diálogo igualitario permite concebir el conocimiento como algo en permanente estado de construcción y no como algo inmutable basado en verdades absolutas.

“El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo general sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre “realidades” sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas”¹⁰².

Es así como el conocimiento y la cultura se entiende en las sociedades contemporáneas y, por tanto, así debería ser como se entendiera en las escuelas. Esta idea es coherente con la pérdida progresiva de la autoridad como referente para tomar decisiones sobre lo verdadero o lo bueno. Lo que es verdad o lo que es mejor ya no depende de quién lo diga sino de qué es lo que diga; depende cada vez más del argumento y menos de la persona que lo emite.

Así pues, la legitimación del papel del profesorado por parte del alumnado está menos sujeta a su capacidad para imponer la autoridad y está cada vez más ligada a su capacidad para el diálogo, para ofrecer argumentaciones de alta calidad y para reconocer las aportaciones de los alumnos y alumnas incluso cuando ofrecen mejores argumentos que el propio profesor o profesora. Si pedimos al alumnado que desarrolle su capacidad para seleccionar, procesar y elaborar información, el profesorado debería regirse bajo las mismas condiciones. Es el profesorado el que ha de demostrar que cuenta con esas capacidades asumiendo que lo importante ya no es “saberse la lección”

¹⁰¹ FREIRE, P. (2002) op. cit.: 44

¹⁰² BRUNER, J. (2004) op. cit.: 128

sino buscar y procesar la información necesaria para resolver las tareas encomendadas y que es precisamente ese proceso el que permitirá conocer, relacionar, cuestionar y profundizar sobre los contenidos que se deben aprender.

“(…) el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la “objetividad”. Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Es esto lo que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado y luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo”¹⁰³.

El profesor o la profesora ya no consolida su papel teniendo respuestas para todo sino más bien buscando y negociando esas respuestas así como haciéndose nuevas preguntas. En referencia a un trabajo de Carol Feldman (1976), Bruner (2006) expone que:

“los indicadores de incertidumbre o duda en el lenguaje usado por los profesores entre sí excedían enormemente en número a los usados en el lenguaje de los profesores con los estudiantes. El mundo que los profesores presentaban a sus alumnos era un mundo mucho más establecido, mucho menos hipotético y negociador que el que ofrecían a sus colegas”¹⁰⁴.

Como orientación general, el mismo autor manifiesta que:

“el profesor también puede ampliar el tema del enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. En la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de lo que antes denominé “elaboración de la cultura”. El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos”¹⁰⁵.

Así pues, la relación dialógica permite ver el desarrollo como “un proceso abierto, incierto, inacabado y siempre en construcción, por ello bien dice Gordon Wells (1992), que el papel del maestro es llegar a ser un colega más en esa comunidad académica, cuya responsabilidad sea la de actuar como líder en la co-construcción del conocimiento”¹⁰⁶.

¿Significa esto que alumnado y profesorado se convierten en iguales?, ¿supone este planteamiento una orientación al “todo vale”?, ¿o más bien queremos decir que el diálogo se vuelve táctica de manipulación?

¹⁰³ BRUNER, J. (2004) *Ibidem*: 134

¹⁰⁴ BRUNER, J. (2004) *Ibidem*: 131

¹⁰⁵ BRUNER, J. (2004) *Ibidem*: 132

¹⁰⁶ DEL RÍO, N. (s.f.): Bordando la zona de desarrollo próximo (en línea)
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9riolugo.html>

“El diálogo entre profesoras y profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hacen ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para conducir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial”¹⁰⁷.

Si retomamos la idea de que el avance desde el nivel de desarrollo real al potencial se puede producir a partir de la interacción con pares más capaces podemos afirmar que grupos heterogéneos colaborando activamente en la tarea cuentan con mayores posibilidades de enriquecimiento y avance conjunto. La ayuda que alumnos y alumnas se pueden prestar entre sí para resolver la tarea juega un papel crucial en una educación de calidad para todos y todas.

“En la cooperación dentro del grupo se producen (...) multitud de ocasiones en las que unos explican a otros posibles formas de hacer la tarea y soluciones que se pueden dar, se valoran esos planes analizando ventajas e inconvenientes, se controla la situación y se recuerdan los acuerdos tomados, los pasos que faltan por dar; se intentan superar los conflictos que aparecen... (la información recogida de los abuelos en la actividad de la biografía, la explicación de cómo se hace el montaje eléctrico, toda la planificación que aparece en «la fiesta del trimestre», etc.) y es necesario que «todos» se hagan entender para que la actividad progrese y se pueda resolver. Aparte de esto en la cooperación entre iguales el que explica o ayuda a otro a resolver un problema tiene más posibilidades de hacerse entender que el «adulto/profesor» puesto que él ha pasado hace «menos tiempo» por la misma dificultad que el compañero tiene y por eso puede «entender mejor» sus dificultades. Además, en la cooperación que se crea para resolver el problema cada alumno/a del grupo puede observar gran variedad de estrategias, procedimientos, habilidades y técnicas que los otros utilizan para intentar resolver dicho problema”¹⁰⁸.

Ante este planteamiento cabe preguntarse si las ventajas del aprendizaje cooperativo valen sólo para los alumnos y alumnas que en ese momento cuentan con menos capacidades para abordar la tarea. Sin embargo, tal y como sabemos todas las personas que nos dedicamos a la docencia, la mejor forma de consolidar un aprendizaje es tener que explicárselo a otro.

Tal y como se plantea en diferentes orientaciones pedagógicas como la Pedagogía de la Comunicación, el proceso cognitivo que se lleva a cabo cuando transformamos

¹⁰⁷ FREIRE, P. (2002) op. cit.: 112

¹⁰⁸ ÚRIZ, N. Coord. (1999): El aprendizaje cooperativo. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura: 18

nuestros conocimientos en un producto expresivo que sea comprensible para otras personas es un potente motor de aprendizaje en tanto que nos obliga a retomar, reorganizar y articular lo que sabemos en una estructura comprensible. En el proceso de interacción posterior o simultáneo a la explicación se pueden plantear dificultades para entenderla, lo que nos obliga a reorganizar de nuevo las ideas en otros términos expresivos. También puede ocurrir que las dudas que se nos lancen hagan referencia a “huecos” o incoherencias en la explicación que estamos dando obligándonos así a enriquecer el discurso o resolver las incoherencias. Finalmente, se pueden manifestar objeciones a los planteamientos que estamos lanzando que nos pueden llevar a reconsiderar lo que sabemos y a incorporar las diferentes perspectivas que nos ofrecen las personas interlocutoras.

Una vez revisadas estas consideraciones, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo no sólo sirve para que aprendan todas las personas que participan en el proceso, sean más o menos capaces, sino que cuanto más heterogéneo sea el grupo mayores oportunidades de aprender aparecerán en el camino. También podremos atender a las diferentes necesidades que surgen de una alta diversidad entre las personas que interactúan puesto que la responsabilidad ya no depende exclusivamente al profesor o profesora sino que involucra al grupo en su conjunto. “Es difícil atender necesidades diferentes si no es propiciando relaciones grupales en las cuales las respuestas adecuadas no partan sólo del educador sino que se facilitan desde los mismos alumnos”¹⁰⁹.

Por otra parte, si el proceso de aprendizaje cooperativo se desarrolla a lo largo del tiempo, las figuras del que explica y a quien se explica se van intercambiando, especialmente si se mantienen altas expectativas sobre las capacidades de todos y todas y se valora de forma especial el esfuerzo por realizar aportaciones a la tarea colectiva.

Para terminar, el aprendizaje cooperativo y dialógico, entendido este 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”¹¹⁰, no sólo es especialmente útil para un aprendizaje instrumental de calidad para todos los alumnos y alumnas sino que permite desarrollar, al mismo tiempo,

¹⁰⁹ *Ibidem*: 7

¹¹⁰ ELBOJ, C. et al. (2005) *op. cit.*: 92

valores como la solidaridad y la ayuda mutua que, como vimos en puntos anteriores, son una demanda básica de la sociedad actual.

Esto es así porque “son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto”¹¹¹. Y también:

“el compartir y las habilidades implicadas en ello permite que se desarrollen aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales, tan importantes para el aprendizaje. En una organización cooperativa cada alumno se siente miembro del grupo, se da cuenta de que puede ayudar (tiene una responsabilidad identificada) y puede ser ayudado, es consciente de que tiene que tomar en consideración las propuestas de los compañeros si quiere que la suya se tenga en cuenta y, así, avanzar en la resolución de la tarea”¹¹².

“Por otro lado, socialmente cada vez es mayor la exigencia de personas capaces de trabajar en grupo y de mantener relaciones positivas y fluidas con sus semejantes. Hasta tal punto que una persona corre serio riesgo de no incorporarse al mercado laboral si no es mínimamente competente para relacionarse y colaborar con otros”¹¹³.

Sin embargo, a pesar de las ventajas esgrimidas aquí para la defensa del aprendizaje cooperativo y dialógico como factor de éxito escolar, somos conscientes de la dificultad para organizar un aula de esta forma dados los recursos humanos limitados con los que cuenta la escuela. En otras palabras, la posibilidad de contar con varios profesores o profesoras en un mismo aula o, al menos, profesorado de apoyo para momentos puntuales facilitaría mucho esta modalidad de organización del proceso de aprendizaje. Experiencias como las comunidades de aprendizaje convierten en oportunidad esta dificultad a través de la entrada de la comunidad en el aula.

¹¹¹ ÚRIZ, N. Coord. (1999) op. cit.: 18

¹¹² *Ibidem*: 23

¹¹³ *Ibidem*: 7

6. Los grupos interactivos como ejemplo micro de confluencia de los factores de éxito

Los grupos interactivos se basan en la entrada al aula de personas voluntarias de la comunidad que colaboran con el profesor o profesora en el proceso cotidiano de aprendizaje. En cada sesión de grupos interactivos, el alumnado se organiza en grupos heterogéneos -más o menos estables a lo largo del curso- compuestos por cuatro o cinco personas. El profesor o profesora diseña varias tareas para cuya resolución se prevé un tiempo aproximado de quince o veinte minutos. Cada grupo cuenta con una persona voluntaria de referencia cuya tarea principal es facilitar las interacciones en el grupo de forma que, a través del diálogo y los acuerdos, se llegue a un resultado elaborado colectivamente. Una vez terminado un ejercicio, cada grupo pasa a trabajar con otra persona voluntaria abordando una nueva tarea.

Esta forma de trabajo en el aula permite que, a pesar de la escasez de recursos humanos en los centros educativos, se puedan llevar a cabo de forma más eficaz los procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico puesto que la atención de una sola persona a varios grupos de trabajo dificulta que el abordaje de la tarea fluya adecuadamente así como impide una atención individualizada a los procesos de cada grupo y de cada persona dentro de su grupo.

“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”¹¹⁴.

Vemos así cómo los grupos interactivos están específicamente pensados para garantizar que la interacción dialógica sea una realidad en el aula. Pero el hecho de que quienes estén dentro sean personas diversas procedentes de la comunidad u otros entornos -familiares, personas del barrio o pueblo, integrantes de asociaciones, estudiantes universitarios, alumnado de cursos superiores- ofrece también dos importantes ventajas.

La primera es que los chicos y chicas se encuentran con referentes muy diversos que tienen una característica en común: están preocupados por su aprendizaje, confían en sus capacidades y concretan esa preocupación y confianza en apoyo desinteresado.

¹¹⁴ ELBOJ, C. et al.(2005) op. cit.: 93

“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 mucho más ricas”¹¹⁵. De esta forma, la concepción que tienen sobre el hecho de aprender en la escuela da un viraje desde una percepción de imposición de la autoridad escolar o familiar para obtener los aprendizajes que se suponen necesarios para abrirse paso ante un futuro incierto, es decir, una percepción “normativa”, hacia una percepción del aprendizaje como algo vivo del cual pueden ser protagonistas activos, que requiere un esfuerzo que puede ser compartido y, además, gustoso, que ofrece buenos resultados, que les prepara también para un futuro ciertamente incierto pero sobre el que personas que no representan la autoridad tienen una especial preocupación, es decir, una percepción “deseante”.

El niño o la niña que participan en grupos interactivos sienten el respaldo de la comunidad y viven el centro como algo propio, que les ofrece mucho y al cual ellos y ellas también tienen mucho que aportar. Para ello no es necesario que todas las clases estén basadas en esta forma de trabajo, basta con que algunas sí lo sean. Sin embargo, aún cuando los grupos interactivos que se realizan de forma más o menos aislada en centros que no se han transformado en comunidades de aprendizaje ofrecen buenos resultados tanto en términos de aprendizaje como de convivencia, creemos que éstos se multiplican si lo que en ellos obtienen se ve reflejado también en la gestión del centro en su conjunto.

Como segunda ventaja, las personas que colaboran como voluntarias en grupos interactivos, además de obtener también importantes aprendizajes, modifican su percepción de la educación en los centros viviéndola como algo propio sobre lo que pueden incidir hasta en su corazón más inaccesible, el aula. El aprendizaje de los chicos y chicas del centro deja de ser responsabilidad exclusiva del profesorado y se asume como propia a través del descubrimiento de que es posible la cooperación para conseguir la mejor educación posible para todos y todas.

Si consideramos estas palabras de Mead: “sólo asumiendo el papel de otros somos capaces de volver a nosotros mismos” (Mead, 1959: 184-185)¹¹⁶, podemos decir que las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos ofrecen una amplia diversidad de referentes orientados hacia el aprendizaje muy distintos entre sí que además

¹¹⁵ *Ibidem* : 105-106

¹¹⁶ RITZER, G. (1993): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid, McGraw-Hill: 231

devuelven al alumnado una imagen valiosa de ellos mismos. Esto aumenta las posibilidades para una construcción positiva de la propia identidad como aprendiz y de la relación que éste tiene con el hecho de aprender en la escuela. El “otro generalizado” que representa la comunidad de aprendizaje en el “self” del alumnado es bien distinto al que representan las escuelas aisladas del entorno, organizadas verticalmente alrededor de la mera transmisión de contenidos. Al tiempo que ofrece para todos y todas la posibilidad de construir una imagen positiva del aprendizaje, lo hace desde una multiplicidad de opciones y posibilidades haciendo realidad la idea de una igualdad en la diferencia a la que hacíamos referencia en los puntos iniciales de este trabajo.

Ambas cosas no son incompatibles. Es más, las dos son necesarias para garantizar una educación de calidad para todos y todas. Así, el proceso educativo que se lleva a cabo en el centro se instituye en fuente de sentido para toda la comunidad:

“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 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 (...). 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. (...) 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 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”¹¹⁷.

¹¹⁷ ELBOJ et al (2005) op. cit. : 104-105

7. Algunas vivencias en los grupos interactivos¹¹⁸

Permítaseme enunciar, a modo ilustrativo de lo dicho con anterioridad, algunas vivencias de mi colaboración como voluntario en grupos interactivos.

Arrancamos con esa colaboración a principios del curso 2005-2006 de forma más o menos tímida, con sesiones muy espaciadas en el tiempo. Poco a poco y gracias a la confianza que establecimos con la profesora junto con los buenos resultados tanto en términos de aprendizaje como de convivencia, la frecuencia de las sesiones se fue incrementando hasta convertirse en quincenal. En un primer momento tenía claro que, a pesar de mi vinculación con el mundo educativo, se trataba de ser “yo mismo”. Mi forma de actuación debería tener más que ver con la manera cotidiana en que me relaciono con las personas cuando colaboramos que con mis perspectivas más “técnicas” sobre los procesos de aprendizaje. Ellos y ellas tiraron por la borda estas elucubraciones y me hicieron ver que ambas cosas están en la misma dimensión. Por mucho que hubiera intentado aparecer como “formador”, la manera en que se organiza la tarea y la importancia de la interacción abre las puertas al intercambio de visiones personales sobre el mundo. Es más, es bueno que eso ocurra, es algo así como un proceso de “humanización” del aprendizaje. Uno de los chicos me decía un día que le parecía que a mí me gustaba el “heavy” y yo, suponiendo que a él también, le dije que sí y mencioné algunos grupos de ese estilo musical. Entonces me respondió con cara de sorna que era como su padre, “atronando a los demás con ese rollo de música”. Ese comentario inesperado me obligó a reconsiderar mi perspectiva sobre la “música de moda” y, muy especialmente, sobre mi “juventud”. A continuación me estuvo comentando el tipo de música que le gusta a él y nos pusimos rápidamente a la tarea. Él encontraba en mí puntos en común con su padre, pero también puntos en común conmigo, puesto que compartíamos el gusto por la música aunque con perspectivas diferentes. Y allí estábamos, diferentes pero iguales, codo con codo con el resto de compañeros y compañeras del grupo, analizando textos para detectar faltas ortográficas. Otro día, en otro grupo, vi cómo, a raíz de terminar un trabajo de análisis de un texto que hacía referencias a la Roma Imperial, el compañero voluntario de ese grupo intercambiaba con los chicos y chicas sus visiones sobre el acierto en la ambientación de esa misma época de un juego de ordenador “de moda”. En otra ocasión, un chico me dijo que me había visto llevando un camión de carga y descarga

¹¹⁸ El autor de este trabajo participó como voluntario a lo largo del curso 2005-2006 en un grupo interactivo quincenal con un grupo de 1º de ESO en la asignatura de lengua.

por el polígono manteniendo que yo “curraba de camionero”. Ya le expliqué que no, que ni siquiera tengo carné de conducir, pero no le convencía demasiado. Creo que en el fondo le agradaba la idea de que el voluntario de Vallecas con nombre sueco que estaba allí con ellos y ellas “machacando” las preposiciones tuviera como profesión la de camionero.

Al principio se extrañaban de que, al finalizar una tarea, les diera la mano al “equipo” por los buenos resultados obtenidos. No se si la extrañeza era debido a que les ofrecía la mano o a que les llamaba “equipo”. El caso es que, con el transcurrir de las sesiones, ese gesto se iba viendo como algo natural. También les resultaba raro que, ante una solución enunciada por un compañero o compañera para resolver la tarea, pidiera el acuerdo tácito o las objeciones de todas las personas integrantes del grupo. Especialmente cuando esa solicitud iba dirigida a aquellas que menos solían intervenir. Al igual que en el caso anterior, el acuerdo y las objeciones se iban convirtiendo en algo normal incluso para aquellas personas rápidas en la resolución de los ejercicios que, en un inicio, optaban por hacerlas individualmente para observar después como el equipo debatía la tarea. También esas personas fueron incorporándose progresivamente al diálogo. El aprendizaje dialógico se volvía cada vez más natural.

En una sesión estuvimos trabajando sobre las lenguas y dialectos de España. Hubo bastante acuerdo en las respuestas a las preguntas de las que constaba el ejercicio excepto para saber si el valenciano era dialecto o era lengua, lo cual generó cierto debate. Conocedor de la polémica que existe sobre ese tema no me atrevía a manifestar una opinión fija. Así que llamamos a la profesora y nos aclaró que, si bien no hay una opinión homogénea sobre este asunto, en los libros de texto se considera que es un dialecto. Casi podíamos mascar como el conocimiento reside en la intersubjetividad. Ese mismo día, para clasificar los dialectos y lenguas septentrionales y meridionales dibujamos un mapa de la península y trazamos una línea en medio para ubicar las regiones en las que se utilizan. Al dibujar la posición de las Islas Canarias un chico me dijo que las había puesto muy lejos. Bromeamos un rato sobre si él las ponía cerca porque había visto muchos mapas del tiempo en la tele hasta que decidimos mirarlo en el atlas confirmando que la posición de las Islas Canarias estaba exactamente en una posición equidistante a las posiciones que cada uno había marcado. Como teníamos algo de tiempo, pudimos incluso charlar sobre otras maneras de reflejar una esfera en un plano como el Mapa de Peters. Parecía una metáfora de las diferentes formas de acercarnos al conocimiento de la realidad.

Fueron varios los ejemplos en los que alumnos y alumnas más rezagadas enseñaban con orgullo un ejercicio terminado a su profesora bajo la exclamación “profe, ¡lo terminé!”. También pude apreciar el esfuerzo que hicieron varias personas que solían intervenir menos por ser ellos o ellas quienes explicaran la próxima tarea. Aportar para la construcción colectiva del conocimiento despuntaba, en ocasiones, como un deseo.

Ya avanzado el curso, una chica me preguntaba si cobrábamos algo por estar allí con ellos y ellas, que si era mi trabajo, etc. El resto prestaba atención con interés. Y yo le respondí que no. Me preguntó de nuevo, “¿entonces por qué venís?”, y yo le respondí “por buen rollito”, “porque nos importa que aprendáis”. Su cara era una mezcla de sorpresa y satisfacción. Esta conversación se repitió en algún momento con la mayoría de los cinco voluntarios y voluntarias que acudíamos a esa clase.

Casi al terminar el curso hubo un cambio en los grupos estables debido a que varios chicos y chicas estaban enfermos y había grupos descompensados. A un chico le tocó salir de su grupo y venirse al mío. Estaba muy enfadado porque no quería cambiar y dijo que no iba a participar en la tarea. En un primer momento lo dejé tranquilo pero luego le animé a participar intentando relativizar el problema del cambio de grupo. Entonces él dijo algo así como “si voy a repetir, ¿qué más me da hacer el ejercicio?” y a mí me salió espontáneamente “lo de repetir o no repetir no lo se, pero lo que sí se es que eres capaz de hacerlo”. Después de pensarlo un minuto respondió, “bueno, yo opino pero no apunto ¿eh?”; y efectivamente, sus opiniones fueron acertadas, aunque no apuntó.

En el último tramo del curso, cuando ya teníamos más confianza, cada vez que aparecíamos por el pasillo los chicos y chicas ponían mala cara y le decían a la profesora “profe, como nos odias”. La primera vez me causó cierta inquietud porque daba la sensación de que los grupos interactivos no eran demasiado apetecibles. Luego nos dimos cuenta de que se trataba de una bromilla que nos hacían porque ya tenían más confianza con nosotros y nosotras. El hecho de que era una broma se confirmó en la evaluación final individual cuando todas y cada una de las personas del grupo, desde las que más avanzadas iban a las que lo llevaban peor dijeron que les había gustado mucho la experiencia y que, en síntesis, se “curraba” pero se “curraba a gusto”.

8. Conclusiones

El concepto de calidad en la educación hace referencia a la capacidad para articular los distintos aspectos del proceso educativo de forma que permitan alcanzar los resultados, en términos de aprendizaje, que demanda la sociedad actual posibilitando así la integración del alumnado y su aportación al desarrollo de la misma. Una sociedad que demanda cada vez más capacidades relacionadas con el manejo de información, la gestión de las interacciones comunicativas, la participación democrática y el pensamiento crítico y creativo.

El concepto de igualdad asociado a la homogeneización ha quedado superado. Hemos de superar también la derivación hacia la defensa de la diversidad sin tener en cuenta la igualdad. Con el uso de conceptos como “equidad” o “igualdad de diferencias” buscamos reformular la igualdad en el sentido de una igualdad respetuosa con las diferencias. En las sociedades democráticas se asocia la igualdad a la “igualdad de oportunidades”. Este término es válido pero cuenta con ciertos riesgos en las atribuciones a las causas en la desigualdad de resultados. Por ello, en educación, preferimos hablar de “igualdad de resultados”.

La idea de calidad y la de equidad pueden aunarse en una única acepción. Definiríamos una “calidad equitativa” como la capacidad de articular los distintos aspectos del proceso educativo de forma que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar los mejores resultados posibles -en términos de aprendizaje-, que demanda la sociedad actual posibilitando así la integración del alumnado y su aportación al desarrollo y transformación de la misma.

Existe una importante desigualdad mundial en la educación que hace referencia tanto a las posibilidades de acceso al sistema educativo como a la calidad del mismo para todos y todas. En España la evolución de la escolarización ofrece resultados positivos pero no los datos referentes al fracaso escolar. El factor socioeconómico y cultural es determinante de cara al éxito o fracaso escolar siendo los niveles más bajos los que tienen mayor probabilidad de fracaso.

Existen diversas prácticas que consisten en separar grupos de alumnos y alumnas según niveles de conocimientos y/o comportamiento. En ellas se reducen las expectativas de aprendizaje hacia los grupos de nivel más bajo y se pierde la posibilidad de interactuar en un entorno más diverso. Según la definición de calidad en educación que hemos establecido, estas prácticas restan calidad al proceso educativo contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales.

La reducción de expectativas de aprendizaje acentúan las posibilidades de fracaso escolar y crea efectos perversos en las atribuciones a las causas del fracaso. Por el contrario, las altas expectativas hacia las potencialidades de aprendizaje de todos y todas las alumnas se instituye en factor de éxito.

Otro factor de éxito consiste en poner el énfasis en los aprendizajes instrumentales para todos y todas, los cuales se pueden compatibilizar con el desarrollo de valores para la convivencia evitando dinámicas exclusoras como las del doble currículum.

La participación de la comunidad en el centro es otro de los aspectos importantes para garantizar los mejores resultados posibles para todas las personas consiguiendo no sólo la transformación del centro sino la de la propia comunidad.

El último aspecto que resaltamos como factor de éxito es la interacción dialógica en grupos heterogéneos como forma habitual de trabajo. El proyecto Comunidades de Aprendizaje tiene en cuenta todos estos factores y los aplica con éxito.

Formas de trabajo como los grupos interactivos permiten apreciar la confluencia de estos factores en el propio aula.

Bibliografía

(2005) Documento base. Comunidades de aprendizaje. Ciudad Pignatelli, Zaragoza. Documento entregado en las I Jornadas Interautonómicas de Comunidades de Aprendizaje (2005)

ADARRA PEDAGOGI ERAKUNDEA (2004): Conclusiones de las jornadas sobre la superación del absentismo. Bilbao

AGUERRONDO, I. (s.f.): La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Madrid, OEI (en línea) <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

ALONSO, J. y LOZA, M. (s.f.): Aprendizaje dialógico.

AUBERT, A. et al (2004): Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, Graó

BECK, U. (2006): La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós

BRUNER, J. (2004): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa

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.

DELGADO, M. (2003): El discapacitado cultural. En la revista Cuadernos de Pedagogía nº 326

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

DEL RÍO, N. (s.f.): Bordando la zona de desarrollo próximo (en línea) <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9riolugo.html>

ELBOJ, C. et al (2005): Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, Graó

ESTEVE, J. M. (2004): La formación del profesorado para una educación intercultural. VIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. Valencia, del 13 al 16 de septiembre de 2004

FREIRE, P. (2002): Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Siglo XXI

IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, “Calidad, equidad, educación”

MARTÍN, M. y VELARDE, O. (2001): Informe Juventud en España 2000. Instituto de la Juventud, Madrid

MEAD, G. H. (1990): Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. México, Paidós

- MERTON, R.K. (1973): *Sociology of Science: theoretical and Empirical Investigations*. Chicago, IL. University of Chicago Press
- MOLINA, F. (s.f.): Educación, multiculturalismo e identidad (en línea)
<http://www.campus-oei.org/valores/molina.htm>
- PNUD (2005): Informe sobre desarrollo humano 2005.
<http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/>
- RITZER, G. (1993): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid, McGraw-Hill
- SUBIRATS, M. (2003): Una democracia imperfecta. En la revista Cuadernos de Pedagogía, monográfico nº 326
- TEDESCO, J. C. (2004): ¿Cómo puede la educación superar la desigualdad social?, en la revista Organización y Gestión Educativa nº 5, sept.-oct. 2004
- TIANA, A. (2003): La escolarización en los hechos. En la revista Cuadernos de Pedagogía nº 326
- TORANZOS, L. V. (s.f.): En la búsqueda de estándares de calidad. Madrid, OEI (en línea) <http://campus-OEI.org/calidad/toranzos2.htm>
- UNESCO (s.f.): Inclusive education (en línea)
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (s.f.): Inclusive education: Quality indicators (en línea)
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27856&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action*, Dakar
- UNESCO (2004): Informe final de la Conferencia Internacional de Educación en su 47ª reunión, Ginebra
- ÚRIZ, N. Coord. (1999): *El aprendizaje cooperativo*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura
- 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
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal