



Universitat de Barcelona

MÓDULO 1

INTRODUCCIÓN Y BASES CIENTÍFICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Formación en Comunidades de Aprendizaje

© Junio 2013. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades - CREA (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| <u>MÓDULO 1. INTRODUCCIÓN Y BASES CIENTÍFICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.1. Introducción a las Comunidades de Aprendizaje.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.2. Sociedad de la información.....</u> | <u>5</u> |
| <u>1.3. Bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.4. Actuaciones Educativas de Éxito.....</u> | <u>9</u> |
| <u>1.5. Bibliografía.....</u> | <u>11</u> |

MÓDULO 1. INTRODUCCIÓN Y BASES CIENTÍFICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Este módulo aborda cuestiones iniciales y generales sobre las Comunidades de Aprendizaje, presentando su pluralidad y situándolas en el contexto de la actual sociedad de la información. Explicamos su fundamentación en evidencias científicas, frente a las intervenciones educativas basadas en ocurrencias. Definimos también las Actuaciones Educativas de Éxito que la comunidad científica internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas y la convivencia en el centro educativo.

Este conjunto de materiales presenta conceptos y planteamientos que se han desarrollado más ampliamente en libros y artículos científicos, y que se explican en ponencias, seminarios y en las sesiones de sensibilización en Comunidades de Aprendizaje. El material se ha basado en las publicaciones ya existentes que profundizan los contenidos aquí tratados.

1.1. Introducción a las Comunidades de Aprendizaje

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.

La transformación está orientada hacia un sueño de escuela en el que toda la comunidad educativa y el entorno participan de manera igualitaria, para convertir las dificultades en posibilidades y mejorar las vidas de todas las niñas y niños. Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y fortalecer la convivencia.

Las Comunidades de Aprendizaje, que empezaron en la educación obligatoria en 1995, son muy diversas: a principios del 2013 funcionaban más de 120 Comunidades de Aprendizaje en España. La mayoría de estos centros son de educación infantil y primaria; pero también hay institutos de educación secundaria y centros de educación de personas adultas. El siguiente cuadro refleja la presencia de Comunidades de Aprendizaje en diferentes comunidades autónomas según el nivel educativo. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las cifras varían rápidamente, por lo que recomendamos que se consulte la información actualizada en la página web.

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | EDUCACIÓN | | | | |
|--------------------|-----------|---------------------|------------|------------------|-------|
| | 0-3 | Infantil y Primaria | Secundaria | Personas Adultas | Total |
| Andalucía | 0 | 13 | 3 | 1 | 17 |
| Aragón | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 |
| Castilla-La Mancha | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Castilla y León | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Cataluña | 3 | 31 | 1 | 1 | 36 |
| Ceuta | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Euskadi | 0 | 28 | 3 | 4 | 35 |
| Extremadura | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| Galicia | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| La Rioja | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Madrid | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Melilla | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Murcia | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Navarra | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| C. Valenciana | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| TOTAL | 5 | 101 | 9 | 6 | 121 |

Datos extraídos de la web de Comunidades de Aprendizaje.

http://utopiadream.info/ca/?page_id=1645 [consultada junio 2013]

La primera Comunidad de Aprendizaje fue la Escuela de Personas Adultas de La Verneda–Sant Martí, creada en 1978, cuando los vecinos y vecinas del barrio de La Verneda de Barcelona lograron organizar una escuela con el fin de llegar la educación a todas las personas del barrio, y así facilitar el acceso a la educación de personas adultas. El año 1999, salió publicado en la revista de educación de la universidad más prestigiosa del mundo, la Harvard Education Review, un artículo sobre la escuela La Verneda-Sant Martí: *A School Where people dare to dream* (Sánchez Aroca, 1999) [*Una escuela donde las personas se atreven a soñar*]. Esta publicación fue un hecho histórico, porque nunca antes se había publicado ninguna experiencia educativa de España en esta revista científica.

En los años 90, el Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA, de la Universidad de Barcelona, basándose en el conocimiento

acumulado por la comunidad científica internacional y en colaboración con los principales autores y autoras de diferentes disciplinas de todo el mundo, impulsó la implementación de Comunidades de Aprendizaje en centros de educación infantil, primaria y secundaria. A lo largo de los años ha mantenido el apoyo al proyecto así como la colaboración con más equipos de personas, universidades, administraciones y entidades para acercar los resultados de la investigación educativa internacional y las posibilidades de una mejor educación y un mejor futuro al profesorado, al alumnado y a sus familias.

El Centro de investigación CREA cuenta actualmente con unas 70 personas investigadoras de diferentes disciplinas (sociología, economía, educación, psicología, biología, antropología, comunicación, historia, derecho, políticas), de diferentes países, grupos culturales, religiones y opciones de vida. CREA mantiene estrechas colaboraciones con investigadores e investigadoras de las mejores universidades del mundo (Harvard, Wisconsin, Cambridge entre otras) y ha mantenido seminarios y colaboraciones con los principales autores en las diferentes temáticas y disciplinas que se trabajan (como Paulo Freire, Judith Butler, Michael Apple, John Searle o Jerome Bruner, entre otros y otras). Ha coordinado proyectos del Programa Marco de la Comisión Europea (uno de ellos INCLUD-ED, que a continuación explicamos) y más de 20 proyectos de investigación del Plan Nacional I+D+I. Todas las investigaciones tienen en común el objetivo de crear conocimiento científico sobre los enfoques teóricos y las actuaciones que demuestran reducir las desigualdades sociales. Apple (2012), en su libro *Can education change society?*, [¿Puede la educación cambiar la sociedad?] hace mención al trabajo realizado en el CREA:

Esto también está presente en el trabajo de CREA en Barcelona, donde los esfuerzos educativos con mujeres inmigrantes posibilitan la construcción de nuevas alianzas que permitan el respeto mutuo a las diferencias religiosas, dando a las mujeres una sensación de poder cultural, y creando la posibilidad de una “agencia femenina” en otros espacios de sus vidas. También es visible en los esfuerzos igualmente creativos de CREA con jóvenes y con grupos minoritarios (Soler, 2011). Se podrían dar otros muchos ejemplos. (...) Hacer visibles estos logros, y en esencia actuar como secretarios críticos de estos “movimientos en formación” es un importante acto de apoyo. También es una forma crucial de interrumpir el sentimiento de que hay poco que se puede hacer que tenga beneficios duraderos. Nada podría estar más lejos de la realidad (Apple, 2012: 158)¹.

¹ Cita original: “It is also present in the work of CREA in Barcelona, where educational efforts with immigrant women enable new alliances to be built that allow for mutual respect over religious differences, give women a sense of cultural power, and create the possibility of women’s agency in other spaces of their lives. It is also very visible in CREA’s equally creative efforts with youth and with minorities groups (Soler, 2011). Many other examples could be given here. Making these successes visible, in essence acting as the critical secretaries of these “movements in formation” is an important act of support. It is also a crucial way of interrupting the feeling that there is little that can be done that has lasting benefits. Nothing could be further from the truth)” (Apple, 2012: 158). (Castells, 1997)

Actualmente, las Comunidades de Aprendizaje se sitúan en poblaciones y entornos muy diversos (García, Lastikka, & Petreñas, 2013). Se encuentran tanto en ciudades, en sus barrios periféricos como en entornos rurales; algunos centros están en zonas con un alto nivel de problemáticas sociales —pobreza, paro y conflictividad—, otros se sitúan en pueblos o zonas con población mayoritariamente de clase media o media-alta; hay centros que tienen más de un 80% del alumnado proveniente de nacionalidades muy diversas o con una parte importante de alumnado gitano, pero también encontramos centros con poca inmigración o minorías. Asimismo, la motivación inicial que han tenido los centros para empezar la transformación también es diversa: algunos ante los malos resultados obtenidos y problemas a los que no habían conseguido dar respuesta, sintieron la necesidad del cambio; otros lo hicieron motivados por mejorar los resultados partiendo de una situación ya satisfactoria, con colaboración con las familias, etc. Finalmente, hay que precisar que hay centros con trayectorias muy diversas, con estilos pedagógicos también dispares, con profesorado y equipos directivos de diferentes ideologías y pensamiento.

En los centros que trabajan con problemáticas como pobreza, conflictividad, que arrastran problemas de convivencia, o con altos índices de absentismo y fracaso escolar, los cambios que se producen con Comunidades de Aprendizaje son obviamente más impactantes. Pero debemos insistir en que las Comunidades de Aprendizaje se aplican en todo tipo de escuelas e institutos, consiguiendo mayor excelencia educativa, mejora de la cohesión social, amistades y valores humanos en todos los contextos.

Recomendamos la consulta de las páginas web sobre Comunidades de Aprendizaje para ampliar información:

Web de Comunidades de Aprendizaje www.comunidadesdeaprendizaje.net

1.2. Sociedad de la información

La sociedad industrial caracterizó la mayor parte del siglo XX. Sus últimas décadas vieron el inicio de una nueva sociedad que empezaba a centrarse en la información y que, hoy en día, está más que consolidada, aunque las concepciones del aprendizaje

y muchas de las prácticas educativas que vivimos cotidianamente están todavía ancladas en la sociedad industrial. Por lo tanto, un reto imprescindible, para el que contamos ya con conocimiento científico, consiste en concebir la educación y los centros educativos en la sociedad de la información del presente.

En la sociedad industrial, la clave del éxito individual y empresarial se vinculaba con los recursos materiales y la producción. En la sociedad actual, son los recursos intelectuales, la información y la capacidad de seleccionarla y procesarla lo que se convierte en factores fundamentales (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001). El aprendizaje del manejo de la información y su procesamiento es esencial y confiere a la educación más importancia que nunca anteriormente. Las oportunidades que tendrán los niños y niñas dependen, en buena medida, de las titulaciones que obtengan y de la capacidad con que puedan enfrentarse a un mundo lleno de información en diferentes medios, lenguajes, idiomas, con múltiples referencias a conceptos y conocimientos.

Las estadísticas demuestran que existe una estrecha relación entre el nivel de formación adquirida y las posibilidades de conseguir un empleo. Los datos concluyen que la tasa de desempleo disminuye según el nivel educativo. Esta correlación afecta no sólo a las tasas de empleo, sino también a la calidad de los puestos de trabajo, a la estabilidad y a los niveles salariales a los que se aspira (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). La siguiente tabla con datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) correspondientes a 2012 refleja perfectamente esta situación.

| TASA DE PARO (España, 2012) | | | |
|---|-------|---------|---------|
| | Total | Hombres | Mujeres |
| Total | 25,03 | 24,73 | 25,38 |
| Analfabetos | 54,13 | 52,53 | 56,06 |
| Educación Primaria | 37,54 | 38,04 | 36,81 |
| Ed. Secundaria 1ª etapa y form. e inserción laboral correspondiente | 31,87 | 30,99 | 33,20 |
| Ed. Secundaria 2ª etapa y form. e inserción laboral correspondiente | 24,61 | 23,44 | 25,91 |
| Formación e inserción laboral con título de sec. (2ª etapa) | 27,19 | 30,73 | 23,72 |
| Ed. Sup. excepto Doctorado | 15,22 | 13,63 | 16,73 |
| Doctorado | 4,69 | 3,81 | 5,96 |

Fuente: Datos extraídos de EPA 2012. <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do?per=12&type=db&divi=EPA&idtab=764> [consultada abril 2013]

Por otro lado, en la sociedad actual encontramos un amplio abanico de culturas, religiones, lenguas, identidades, formas familiares y estilos de vida, que siguen diversificándose. También ha habido cambios en el modo en que trabajamos, nos organizamos y nos relacionamos. Las relaciones de poder basadas en la autoridad de la sociedad industrial son cada vez más cuestionadas y rechazadas, el conocimiento experto se ha desmonopolizado y las organizaciones y empresas punteras trabajan cada vez más en equipo. En cuanto al aprendizaje, éste depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la relación entre el aula y los demás espacios en los que el alumnado se desarrolla - domicilio, comedor, escuela, calle, internet, etc. (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

Sin embargo, la organización actual de las escuelas, así como las prácticas que en ella se desarrollan, o las reformas educativas bajo las que se amparan, no están respondiendo a estos retos y permanecen, mayoritariamente, en un modelo de funcionamiento heredado de la sociedad industrial. Se siguen llevando a cabo actuaciones como las agrupaciones por niveles de aprendizaje, la expulsión fuera de la clase o de los centros, o incluso la segregación en aulas externas, sobre las que desde hace décadas se ha demostrado que generan desigualdades y exclusión educativa y social.

Si queremos que los centros contribuyan a que todo el alumnado pueda desarrollarse con éxito en la sociedad de la información, debemos hacerlo partiendo de la realidad en la que nos encontramos en este momento y la que se encontrarán dentro de décadas quienes hoy llenan nuestras aulas, y basarnos en el conocimiento científico que en estos momentos disponemos sobre la educación.

1.3. Bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje que se ofrece en las escuelas tienen que estar basados en evidencias científicas que la comunidad científica internacional ha contrastado y ha aceptado. Las Comunidades de Aprendizaje se fundamentan en las teorías y actuaciones más relevantes que han demostrado tener éxito educativo.

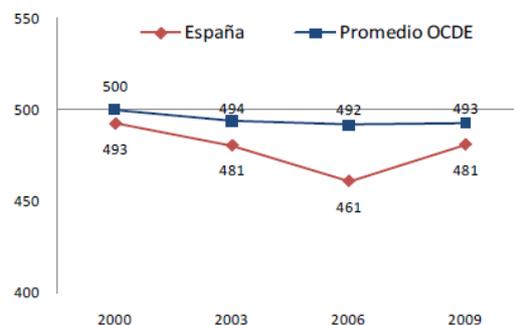
De las ocurrencias a las evidencias

Una de las principales causas por las que las escuelas actuales no están pudiendo dar respuesta a las necesidades reales del alumnado y a los retos de la sociedad de la información es, precisamente, que muchas de las prácticas y estrategias que se están llevando a cabo no se basan en evidencias y conocimiento científico. Aunque pueda resultar paradójico, una gran mayoría de actuaciones y reformas educativas no están fundamentadas en teorías y actuaciones reconocidas como efectivas y equitativas. En una entrevista, Ramón Flecha afirma que en España mucha de la educación se ha

basado en ocurrencias. [...] *Por ejemplo, a alguien se le ocurre que hay de aplicar el aprendizaje significativo de Ausubel, y aunque esta no se ha fomentado por ninguna universidad de prestigio del mundo, ni está avalada científicamente, se convierte en un dogma en España* (Casals, 2012: 21).

Los resultados de España en los últimos informes PISA demuestran que las políticas y medidas llevadas a cabo no han conseguido mejorar el rendimiento académico del alumnado ni reducir las tasas de abandono prematuro. Como se señala en los gráficos siguientes, la evolución de los resultados PISA en España² nos muestran cómo la puntuación española descendió entre el periodo 2000 y 2006, teniendo una pequeña mejoría en 2009 tanto en competencia lectora como en competencias matemáticas, aun estando por debajo de la media de la OCDE.

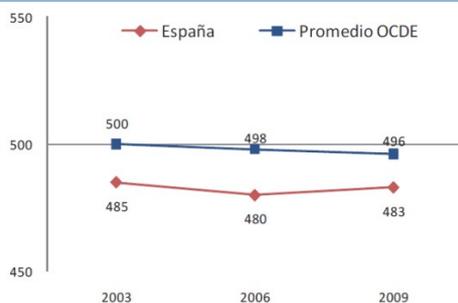
Evolución de los resultados promedio OCDE y España en comprensión lectora



Fuente. Gráfica elaborada por Instituto de Evaluación (OECD PISA 2009). Véase: <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf> [consultada abril 2013]

Evolución de los resultados promedio OCDE y España en competencia matemática

² Basado en los datos del informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, 2009). Véase: <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf> [consultada abril 2013]



Fuente. Gráfica elaborada por Instituto de Evaluación. (OECD PISA 2009). Véase: <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf> [consultada abril 2013]

Para cambiar esta situación, la educación no puede basarse en ocurrencias de personas supuestamente expertas, ni en las ideas bienintencionadas pero no fundamentadas de un claustro, sino en el conocimiento acumulado por la comunidad científica internacional sobre qué actuaciones educativas tienen éxito entre el alumnado.

En la introducción del libro de Aubert y otros (2008) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, se hace una clarificadora comparación con el campo de la medicina: *¿Qué exigimos a todo médico o médica? Que nos dé el tratamiento que en cualquier lugar del mundo haya dado mejores resultados en la superación de nuestro problema de salud. No queremos que se base en su experiencia, sino en la experiencia de millones de médicos y médicas que hay en el mundo. No queremos que se base en teorías de hace cuarenta años, sino en las que se están elaborando en la actualidad que, por supuesto, aprovechan los conocimientos y procedimientos aportados por las anteriores, [...]* (Aubert et al., 2008: 17).

Por suerte, la sociedad de la información cuenta con recursos informacionales que permiten estar en continuo contacto con la comunidad científica internacional y conocer las investigaciones educativas y sociales que ofrecen un marco de referencia efectivo para el desarrollo de prácticas educativas.

Comunidad científica internacional

La comunidad científica internacional la constituyen los autores y autoras más relevantes internacionalmente en cada ámbito científico en que trabajan y que encontramos en los mejores programas de investigación, las mejores universidades del mundo, las publicaciones de mayor impacto (revistas científicas indexadas en las bases de datos de mayor prestigio y mayor rigor científico). A continuación se especifican cada una de ellas:

Revistas científicas. Existen muchas revistas en educación. Muchas son de divulgación de experiencias y prácticas. Las revistas científicas se distinguen por

contar con procedimientos y formas de garantizar el rigor, la validez científica y novedad de los resultados presentados, como por ejemplo mecanismos de evaluación “ciega” (sin saber la identidad de las personas autoras). En estos momentos las revistas de mayor reconocimiento científico son aquellas que se encuentran indexadas en Journal Citation Report (JCR). En diversas de ellas, como European Journal of Education, Qualitative Inquiry, o Revista de Psicodidáctica, se han publicado artículos sobre Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito.

Los artículos científicos pueden consultarse en **bases de datos** especializadas, entre las que podemos destacar ISI Web of Knowledge (el Journal Citation Report es una selección organizada por cuartiles de las revistas con mayor impacto científico indexadas en ISI) o ERIC (Educational Resources Information Center), centrada en el campo de la investigación educativa. A pesar de que para acceder a muchas de las revistas es necesario una suscripción o pago, cada vez más se están generando revistas científicas en acceso abierto (Open Access) que están teniendo un alto impacto en estas bases de datos.

Universidades mejores del mundo. Existen diferentes rankings que evalúan las universidades en función de su producción científica, publicaciones, innovación, etc.; por ejemplo, uno de los rankings más conocidos es el Academic Ranking of World Universities (ARWU)³. Universidades como Harvard, Stanford, Massachussets, California o Cambridge, aparecen en las primeras posiciones de todos los rankings. Si entramos en las páginas web de cada universidad podemos acceder a los centros de investigación, sus equipos, investigadores e investigadoras individuales y proyectos de investigación realizados o que se están desarrollando hasta el momento.

Programas de investigación. Tampoco todos los proyectos y estudios tienen la misma validez científica. Muchas administraciones públicas o entidades privadas (como fundaciones, empresas, etc.) encargan estudios a personas de confianza, sin pasar por evaluaciones sobre el rigor científico de la propuesta. Además los resultados y conclusiones pueden estar condicionados por los objetivos políticos o económicos de las entidades financiadoras. Los programas de investigación científica incorporan evaluaciones externas previas del diseño y, cada vez más, evaluaciones de impacto de los proyectos financiados. En Europa, el Programa Marco⁴ (Framework

3. <http://www.shanghairanking.com/index.html> [consultada abril 2013]

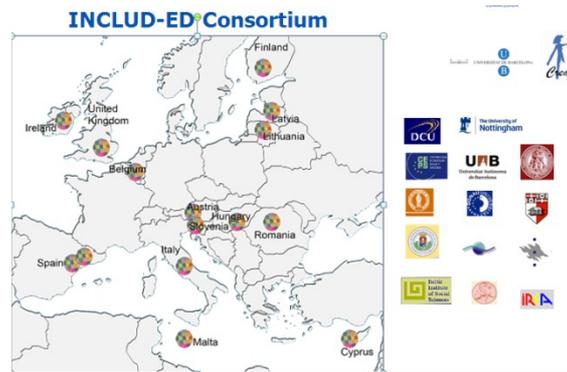
4 Programa Marco de la Comisión Europea. Véase página web de CORDIS sobre Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo, que incluye el 7º Programa marco de la Comisión Europea. http://cordis.europa.eu/home_es.html [consultada abril 2013]

Programme, FP) de la Comisión Europea, es el programa de apoyo a la investigación más importante. La Comisión promueve y financia la investigación de excelencia que responda a los principales retos sociales, económicos, ambientales de la sociedad europea.

El 7º Programa Marco (2007-2013) ha destinado más de 50.000 millones de euros a la investigación científica. El siguiente programa plurianual, Horizon 2020 (2014-2020), con un presupuesto de 80.000 millones de euros, será el marco de las actuaciones futuras en Europa, orientadas a fomentar la investigación, la innovación y la competitividad.

El proyecto INCLUD-ED

Dentro del 6º Programa Marco de Investigación Europea, *INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* fue el proyecto integrado sobre educación escolar de más recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea



hasta aquel momento. INCLUD-ED fue llevado a cabo durante cinco años (2006–2011) por un consorcio coordinado por el centro de investigación CREA en el que participaron un total de 15 socios de 14 países europeos diferentes, implicando a más de 100 investigadores e investigadoras.

INCLUD-ED analizó las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promover la cohesión social, y aquellas estrategias educativas que generan exclusión social. En el proyecto INCLUD-ED se revisaron las principales teorías y aportaciones científicas de todo el mundo sobre estas temáticas, las reformas educativas en todos los países miembros de la UE, y las prácticas llevadas a cabo en centros educativos que, a pesar de encontrarse en contextos con dificultades, conseguían éxito educativo, tanto en resultados escolares como en cohesión social. Se realizaron 22 estudios de caso específicos y 6 estudios de caso longitudinales, siguiendo la evolución de los centros a lo largo de 4 años. Se centró de modo especial en cinco grupos vulnerables: personas con discapacidad, minorías culturales, inmigrantes, jóvenes y mujeres, y en cuatro ámbitos vinculados a la exclusión: vivienda, empleo, salud y participación política.

Una de las características clave de INCLUD-ED fue el enfoque de la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006) con el que se llevó a cabo.

Este enfoque se caracteriza por establecer un diálogo permanente entre las personas investigadoras y la comunidad científica internacional, por un lado, y los múltiples agentes sociales, especialmente las propias personas investigadas, por el otro. Ello permite compartir, contrastar e interpretar conjuntamente todo el proceso de la investigación, evitando errores y sesgos que tienen frecuentemente investigaciones con grupos vulnerables.

Además de las publicaciones científicas (más de 60 artículos en revistas JCR), los resultados de INCLUD-ED se presentaron en el Parlamento Europeo y en otros foros con diferentes representantes políticos y han conseguido un impacto político muy relevante. La Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo han recogido resultados de INCLUD-ED en numerosas resoluciones y comunicaciones. En ellas recomiendan la aplicación de las actuaciones educativas de éxito y la implementación de escuelas como Comunidades de Aprendizaje.

Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación

*Promover para todos los alumnos —incluidos los que tienen necesidades especiales— planteamientos educativos inclusivos que hayan dado buenos resultados, convirtiendo las escuelas en **comunidades de aprendizaje** en las que se cultive la sensación de inclusión y apoyo mutuo y en las que se reconozcan los talentos de todos los alumnos. Hacer un seguimiento de los resultados de tales planteamientos, en particular con vistas a aumentar las tasas de acceso y éxito de los estudiantes con necesidades especiales en todos los niveles del sistema educativo (Consejo de la Unión Europea, 2010: C 135).*

Consultado

en:[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF)

uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF

Comunicación: Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Enero de 2011

*[...] Los centros de enseñanza como «**comunidades de aprendizaje**» tienen en común una visión, unos valores fundamentales y unos objetivos de desarrollo escolar. Este enfoque aumenta el compromiso del alumnado, el profesorado, los padres y otras partes interesadas, y apoya el desarrollo y la calidad de los centros de enseñanza. Las «comunidades de aprendizaje» inspiran tanto a los profesores*

como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono (Comisión Europea, 2011: 7).

Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:ES:PDF>

Recomendaciones del Consejo, 28 de junio de 2011, relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro.

[...] Transformar los centros de enseñanza en **comunidades de aprendizaje** basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, aprovechando la experiencia y el conocimiento de todos, y ofrecer un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje, a fin de animar a los jóvenes a seguir sus estudios o su formación (Consejo de la Unión Europea, 2011: C 191).

Consultado en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:ES:PDF>

A parte de estas tres resoluciones reconocidas por la Unión Europea sobre las Comunidades de Aprendizaje, también existen otras dos del Parlamento Europeo. La primera sobre **la educación de los hijos de inmigrantes**, para asegurar el acceso y la permanencia de alumnado inmigrante y de minorías culturales a una educación de calidad (Parlamento Europeo, 2009). Y la segunda, **sobre la integración de la población romaní** para combatir toda forma de exclusión social y educativa hacia las personas romaníes, incluyendo la prioridad a proyectos de inclusión que fomenten el éxito educativo y propicien la participación de sus familias (Parlamento Europeo, 2011).

En los módulos que forman parte de estos materiales hacemos referencias frecuentes a los resultados de INCLUD-ED, poniendo a disposición de las personas profesionales y directamente implicadas en la práctica educativa y de toda la comunidad educativa el conocimiento científico disponible. INCLUD-ED ha sido el único proyecto de Ciencias Sociales y Humanas incluido por parte de la Comisión Europea en su lista de 10 “historias de éxito” de proyectos de investigación del 6º y 7º Programa Marco.

1.4. Actuaciones Educativas de Éxito

En el marco de la comunidad científica internacional disponemos ya de mucho conocimiento científico sobre los resultados de las diferentes actuaciones educativas, habiéndose demostrado cómo determinadas intervenciones generan desigualdad y

fracaso, mientras que otras por el contrario generan éxito e igualdad, y cuáles son más eficientes con los recursos. Las ocurrencias promueven acciones que no generan eficiencia ni equidad. Las evidencias promueven acciones que generan ambas cosas, que, más allá de las acciones, aportan resultados con mejor uso de los recursos.

Hablar de “Actuaciones Educativas de Éxito” no es sinónimo de “buenas prácticas”, ya que éstas últimas en la mayoría de ocasiones son intervenciones o acciones de las que no existen suficientes evidencias científicas como para considerar que contribuyan al éxito. Muchas veces, las “buenas prácticas” e incluso las “mejores prácticas” están centradas y se explican en relación con un contexto muy determinado. Las actuaciones educativas de éxito son universales y transferibles a todo tipo de contextos.

Los criterios indispensables para que una actuación se pueda considerar de éxito son:

1. Generan las mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado.
2. Son actuaciones transferibles a diversos contextos, lo que implica que allí donde se apliquen obtienen resultados semejantes.
3. Que los dos puntos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces que componen la comunidad educativa.
4. Que los tres puntos anteriores se hayan avalado en publicaciones de la comunidad científica internacional.

El siguiente gráfico muestra cómo la aplicación de actuaciones educativas de éxito aumentó la proporción de alumnado que conseguía las competencias básicas en comprensión lectora en una de las escuelas de la muestra del proyecto INCLUD-ED. Además, a la vez que mejoraba la competencia básica en comprensión lectora del alumnado, la proporción de alumnado inmigrante prácticamente se cuadruplicaba. Este dato es sumamente relevante, ya que indica que la composición cultural del alumnado no es lo que influye en los resultados académicos, sino que lo que influye es la aplicación o no de actuaciones educativas de éxito. Véase la gráfica siguiente:

Aumento de las competencias básicas en lectura



Aumento de alumnado inmigrante



Fuente: Página web de Comunidades de Aprendizaje. [Consultada abril 2013]

Las Comunidades de Aprendizaje llevan a cabo actuaciones de éxito educativo reconocidas por la comunidad científica internacional que han demostrado que contribuyen a la mejora del rendimiento académico del alumnado y la convivencia en el centro escolar. Estas actuaciones son:

Actuaciones Educativas de Éxito

- ◆ Grupos interactivos
- ◆ Tertulias dialógicas
- ◆ Formación de familiares
- ◆ Participación educativa de la comunidad (que se concreta en la lectura dialógica, la extensión del tiempo de aprendizaje y las comisiones mixtas de trabajo)
- ◆ Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- ◆ Formación dialógica de profesorado

Estas actuaciones han demostrado su efectividad en diferentes tipos de escuelas, ubicadas en barrios con perfiles muy distintos. Cada una de ellas contribuye a mejorar los resultados académicos y la convivencia. Aplicarlas todas conjuntamente tiene un impacto aún mayor sobre el aprendizaje. Sin embargo, a veces se generan confusiones y se incluyen debajo del mismo nombre otras prácticas que no tienen el aval de la comunidad científica internacional. Para evitar al máximo este tipo de confusiones y el uso de unas “etiquetas” para prácticas que incluso se contradicen con las actuaciones educativas de éxito, en módulos posteriores se explican en detalle cada una de ellas y en algunos se incluye un cuadro muy clarificador: qué son y qué no son.

Para profundizar

INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.

http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf [consultada abril 2013]

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

1.5. Bibliografía

Apple, M. W. (2012). *Can education change society?*. New York: Routledge.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Casals, J. (2012). Entrevista a ramón flecha. La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad. *Cuadernos De Pedagogía*, (429), 20-25.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. la sociedad red, vol. I*. (Publicación original: 1996 ed.). Madrid: Alianza.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020, (2011).

Conclusiones del consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación, C 135, 02Cong. (2010).

RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (texto pertinente a efectos del EEE), C 191, 01Cong. (2011).

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

García, C., & Lastikka, A.L. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova- Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*, XVII(427)

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica* El Roure.

Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2009*. (). Madrid: Ministerio de Educación;.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Panorama de la educación. Indicadores 2012. Informe de España*. (). Madrid: Secretaría general técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Resolución del parlamento europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)), C 137 E, 01Cong. (2009).

Resolución del parlamento europeo, de 9 de marzo de 2011, sobre la estrategia de la UE para la integración de la población romaní (P7_TA(2011)0092), 2276, INICong. (2011).

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

Soler, M. (2011). Special issue: Education for social inclusion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1)



Universitat de Barcelona

MÓDULO 2

APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Formación en Comunidades de Aprendizaje

© Junio 2013. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades - CREA (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| MÓDULO 2. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN | 3 |
| 2.1. Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje..... | 3 |
| 2.2. El aprendizaje dialógico | 11 |
| 2.2.1. Diálogo Igualitario..... | 11 |
| 2.2.2. Inteligencia Cultural | 12 |
| 2.2.3. Transformación..... | 14 |
| 2.2.4. Dimensión Instrumental..... | 15 |
| 2.2.5. Creación de sentido..... | 16 |
| 2.2.6. Solidaridad..... | 17 |
| 2.2.7. Igualdad de diferencias | 18 |
| 2.3. Bibliografía | 20 |

MÓDULO 2. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En este módulo se presenta el aprendizaje dialógico, enmarcado en una concepción comunicativa del aprendizaje que, a su vez, se sitúa en un giro dialógico del conjunto de las ciencias sociales.

En primer lugar se revisan concepciones de aprendizaje que están presentes en nuestras aulas hoy en día, pero que no responden a las necesidades de la sociedad dialógica e informacional en que vivimos. Después, nos centramos en la concepción comunicativa del aprendizaje, caracterizada por la importancia de todas las interacciones que cada alumno o alumna establece con las demás personas. Se hace referencia a las principales teorías y autores que fundamentan la concepción comunicativa y el aprendizaje dialógico. Finalmente, se concreta su desarrollo a través de siete principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias.

2.1. Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje

A lo largo de la historia la concepción sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje, ha ido evolucionando -siempre vinculándose a perspectivas más amplias de comprensión de la realidad- desde perspectivas individualistas, internalistas, a perspectivas más interaccionistas.

En el siguiente cuadro podemos ver de modo esquemático la evolución de las concepciones sobre la realidad social y sus enfoques del aprendizaje, las diferencias entre la concepción objetivista, la constructivista y la comunicativa, propia ya de la sociedad de la información.

| SOCIEDAD | Sociedad industrial | Sociedad industrial | Sociedad de la Información o del Conocimiento |
|---------------------------------------|---|--|--|
| CONCEPCIÓN | OBJETIVISTA | CONSTRUCTIVISTA | COMUNICATIVA |
| PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA | Perspectiva Estructuralista/Sistémica | Perspectiva Subjetivista | Perspectiva Dual (comunicativa) |
| BASES | La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan. | La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas. | La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas. |
| EJEMPLO | El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo usemos las personas. | El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o dibujar. | El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir o dibujar. |
| APRENDIZAJE | ENSEÑANZA TRADICIONAL Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado. | APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva. | APRENDIZAJE DIALÓGICO Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades,... que produce el diálogo igualitario. |
| ELEMENTO CLAVE DEL APRENDIZAJE | El profesorado. | El alumnado. | Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona. |
| FORMACIÓN | DEL PROFESORADO EN Los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo. | DEL PROFESORADO EN Conocimientos del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados. | DEL PROFESORADO, FAMILIARES Y COMUNIDAD EN Conocimientos de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva significados. |
| ENFOQUE DISCIPLINAR | Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos. | Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos. | Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica. |
| CONSECUENCIAS | La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades. | La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta las desigualdades. | Con la transformación del contexto, el respeto a la diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria. |

Concepción objetivista. Enseñanza tradicional

La enseñanza que hoy conocemos como “tradicional” y que de hecho sigue vigente en muchos centros y en muchas prácticas educativas, es propia de la sociedad industrial ya superada, y se enmarca en una concepción objetivista del aprendizaje. En esta concepción, el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesorado. El profesor o profesora es la fuente de conocimiento y el profesional experto que asegura y gradúa la transmisión de los contenidos. Los contenidos que se imparten son independientes de los y las estudiantes, al igual que se entiende que la realidad objetiva es externa e independiente de las personas que participan en ella. El profesorado debe poseer conocimientos sobre los contenidos que imparte y habilidades para diseñar programas que pauten, temporalicen y establezcan el ritmo con el que deben enseñarlo y con el que cada alumno o alumna, individualmente, debe aprenderlo. El papel del alumnado se basa en la asimilación, la acumulación y la repetición de conocimiento, y se le evalúa en función de su capacidad de memorizar y reproducir el contenido transmitido por el profesorado. Los alumnos y alumnas que no consiguen esta reproducción de los contenidos transmitidos se consideraría que tienen dificultades de aprendizaje y para ellos y ellas se desarrollarían refuerzos o medidas compensatorias, generando y reproduciendo desigualdades.

Los referentes psicológicos de la enseñanza tradicional se encuentran primordialmente en el conductismo. Ideas como la enseñanza o instrucción programada (frente a la ausencia de planificación) o la noción de insistencia y esfuerzo para el aprendizaje son aportaciones válidas de esta concepción. Pero la concepción objetivista no puede explicarnos de qué forma el alumnado de la sociedad informacional y dialógica aprende. Por ejemplo, en la sociedad de la información, las figuras de expertos y expertas (en cualquier ámbito, no sólo el profesorado) han quedado cuestionadas por la capacidad de las personas de encontrar y contrastar la información. La enseñanza tradicional fue desarrollada en el contexto de la sociedad industrial y, por lo tanto, pensada y diseñada para aulas que hoy en día no son las que tenemos en nuestros centros educativos.

Concepción constructivista. Aprendizaje significativo.

Frente a la concepción objetivista y al papel prominente del profesorado, en la segunda mitad del siglo XX se abre paso una concepción del aprendizaje basada en la idea constructivista de la realidad, es decir, que la realidad se construye por parte de los sujetos (en vez de venir dada).

Esta perspectiva se traduce, en términos de aprendizaje, en poner el acento en el alumnado y su actividad mental: se introduce la cognición, y el alumno o alumna pasa de asimilar, acumular y memorizar pasivamente, a construir activamente conocimientos. Pero para ello debe percibir el desequilibrio y las relaciones significativas con conocimientos que ya posee.

Así, mientras en la enseñanza tradicional era el profesor o profesora el elemento clave para el aprendizaje, en la concepción constructivista lo importante son los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. La función del profesorado ya no es la de proveer conocimientos, sino la de asegurar que el o la estudiante relacione de forma significativa sus conocimientos previos con otros nuevos. Desde esta posición, cada estudiante construye un significado diferente. Las habilidades para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras en que se construyen los significados y las formas de intervenir que las mejoran. Desde este enfoque, la formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, siendo priorizados los aspectos psicológicos relacionados con la cognición.

La concepción constructivista del aprendizaje abarca diferentes autores y propuestas teóricas que comparten elementos importantes (la implicación de la mente en el aprendizaje); aunque también puedan tener posturas muy distantes en otros aspectos. Por ejemplo, Piaget (1964) y su teoría genética de los estadios de desarrollo, centrada en lo que ya se ha logrado, o Vygotsky (1995; 1996), que enfatiza la zona de desarrollo a la que un niño o niña puede llegar con ayuda de otra persona.

En España, la reforma educativa de la LOGSE tomó como fundamento teórico el constructivismo de Ausubel y su concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989), desarrollados en los años sesenta. Bajo esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado que se da de forma diferente en cada alumno o alumna ya que cada uno de ellos parte de unos conocimientos previos y una predisposición diferente ante el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje que se dan dependen de las vinculaciones entre lo que el alumnado ya sabe y el nuevo conocimiento o información que se transmite. Por ello, estos procesos son diferentes para cada alumno o alumna y también para cada situación de aprendizaje. El profesorado debe ser capaz de analizar las diferentes estrategias de aprendizaje conjuntamente con los conceptos que ya conocen los y las estudiantes y que les ayudarán a aprender más. El énfasis se sitúa en “descubrir” qué es lo que sabe el alumnado, cuáles son sus conocimientos previos de los que debemos partir para poder diseñar y planificar la enseñanza de forma que ésta se

“adapte” a lo que el alumnado conoce. En palabras de Ausubel: *Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente* (Ausubel et al., 1989: 1).

A través de Ausubel, también se produjo un mal entendimiento de Vygotsky (1995; 1996). Dos aportaciones fundamentales de este autor son el énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural y la propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. La reforma educativa de los años noventa tomó correctamente el primer elemento, pero convirtió en su contrario al segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, se pretendió adaptar el currículum al contexto dado.

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel que tanto influyó en la reforma educativa española, a pesar de la poca relevancia internacional de este autor, tiene diversas limitaciones importantes que son todavía mucho más obvias en pleno siglo XXI. La importancia de los conocimientos previos como base fundamental de cualquier tipo de aprendizaje está seriamente cuestionada por la evidencia de que todo aprendizaje puede estar desconectado al menos en parte respecto de lo que ya se sabe. Además, la forma en que se ha concretado en el currículum (partir de lo local o lo simple a lo global o complejo) contradice el hecho obvio de que los niños y niñas tienen imaginaciones, emociones, y un gusto increíble por historias que van mucho más lejos de su experiencia diaria, concreta y local (Egan, 2005). Por otra parte, desde un punto de vista sociológico, la adaptación a los conocimientos previos de cada persona y a la diversidad sin tener en cuenta el principio de igualdad de resultados, conlleva una renuncia a los aprendizajes de máximos iguales para todo el alumnado. Si diseñamos los currículos en función de los conocimientos previos del alumnado, no estamos asegurando una igualdad de oportunidades para todos y todas, ya que este diseño viene condicionado por el contexto en el que se desarrollan los y las alumnos. Por lo tanto, no vamos a tener el mismo currículum para el alumnado de los barrios altos de las grandes ciudades que para el que vive en sus barrios marginales. Así, mientras algunos niños y niñas pueden aprender con las exigencias de la sociedad de la información, a otros este enfoque les conduce a la exclusión social.

Al mismo tiempo, en los contextos socioculturales desfavorecidos se parte de que los conocimientos previos serán limitados y para favorecer el aprendizaje habrá que reducir los objetivos a través de la adaptación curricular. Bajo estas condiciones, el aprendizaje significativo y el “Vygotsky adaptador” legitiman la reproducción social y la

exclusión educativa de los niños y las niñas que sufren mayores desventajas, que provienen de clases sociales no privilegiadas y de grupos étnicos minoritarios.

Tanto la compensación como el fomento de la diversidad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y, por tanto, cabe pensar en otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales, e igualdad porque todas las personas quieren y tienen derecho a una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Concepción comunicativa. El aprendizaje dialógico

La concepción comunicativa se sitúa en el contexto sociohistórico de la sociedad de la información. Más que la acumulación de la información importa su procesamiento. Más que la experiencia subjetiva e individual, importa el diálogo y la interacción constante con una enorme multiplicidad de agentes y recursos. Este enfoque recoge aportaciones de las concepciones anteriores pero introduce como idea central la interacción.

Por otra parte, la concepción comunicativa supone la orientación de la enseñanza hacia los máximos aprendizajes y el papel del profesorado como agente educativo. La orientación del aprendizaje no es la adaptación a los conocimientos previos, sino la introducción de nuevas interacciones dentro del aula para conseguir los máximos resultados. El diseño del currículum ya no se centra en lo que el alumnado sabe o no sabe, sino que el foco está en los resultados que pretendemos conseguir, partiendo de un planteamiento de máximos para todos y todas. El aprendizaje parte de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares u otros agentes del contexto educativo, suponiendo una diversidad de personas que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas.

Desde la perspectiva comunicativa, el profesorado tiene que establecer interacciones con el entorno cercano al alumnado, ya que los niños y las niñas aprenden con más personas que con el profesorado, aprenden con personas de perfiles muy diversos y los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en espacios muy distintos, no sólo en el aula escolar. El profesorado ha de tener en cuenta que sus alumnos y alumnas aprenden en la calle, en casa, en la asociación cultural, en la biblioteca del barrio, etc. y lo hacen con personas diferentes al profesional de la educación. En estos espacios, el alumnado interactúa y aprende con sus abuelos y abuelas, vecinos y vecinas, amigos y amigas, monitores y monitoras, etc. Esta realidad nos hace contemplar que

los procesos de enseñanza y aprendizaje se amplían enormemente ya que se multiplican las interacciones que tienen nuestros alumnos y alumnas y también los contextos de aprendizaje. La orientación bajo esta perspectiva sería la de *intervenir educativamente en todos esos contextos y fomentar las interconexiones entre todos ellos, coordinando las acciones educativas que se realizan en cada uno de forma que aumente su impacto* (Aubert et al., 2008: 88).

La inclusión en los centros escolares de todos los agentes educativos es una de las actuaciones que más éxito está generando en el alumnado (Yeste, Lastikka, & Caballero, 2013). Esto se concreta en la participación en la vida del centro educativo de otras personas que no son únicamente el profesorado y esta participación se da en los espacios de gestión y organización del centro escolar pero también en las aulas de aprendizaje (Gatt, Ojala, & Soler, 2011). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no está dirigida únicamente a los profesionales de la educación sino que va dirigida a toda la comunidad.

En la concepción comunicativa del aprendizaje confluyen aportaciones de algunos de los autores más relevantes sobre educación y aprendizaje. Así, recoge aportaciones de Vygotsky (1995; 1996) real y transformador, que explica el aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo cultural del niño o niña. En este sentido toda función aparece dos veces, en un primer momento en el plano social (intersubjetivo) y posteriormente, lo trasladamos al plano individual (intrasubjetivo). De forma que aquello que incorporamos como aprendizaje, viene precedido siempre por una interacción, hasta que acaba formando parte de nosotros mismos. Frente al peso absoluto de los conocimientos previos por el que aboga el constructivismo, es especialmente relevante la aportación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como la distancia existente entre el desarrollo real (punto en el que se encuentra el niño o niña) y el desarrollo potencial (desarrollo al que puede llegar con la colaboración con sus iguales más capaces o con la guía de una persona adulta). La interacción con un igual más experto o la guía de una persona adulta contribuye al desarrollo y aprendizaje del niño o niña. Vygotsky, al mencionar la guía de una persona adulta, nunca se centró o afirmó que esa persona adulta debía ser un profesor o profesora. Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que una persona adulta son todas aquellas con las que el alumnado interactúa como, por ejemplo, un familiar, un vecino del barrio, una voluntaria de la universidad, etc.

En definitiva, para Vygotsky, el proceso de enseñanza y el aprendizaje no pueden separarse del entorno sociocultural, y el desarrollo viene siempre impulsado por el aprendizaje y por las interacciones en las que participa el niño o niña. El alumnado

crea el conocimiento en la interacción con otras personas de su contexto y en su interacción con todos los elementos culturales de ese entorno.

Es relevante que Jerome Bruner, autor de referencia internacional en la psicología educativa, haya evolucionado a lo largo de su trayectoria desde posturas teóricas más cognitivistas a teorías cada vez más dialógicas. Para el autor la interacción es un elemento clave del aprendizaje (Bruner, 1995) y los contextos interactivos cobran una importancia clave como contextos de aprendizaje. En su libro *Educación, la puerta de la cultura* (2000), Bruner afirma que la psicología no tiene futuro fuera del estudio de la intersubjetividad. De hecho, Bruner (2000) propone convertir las aulas en *subcomunidades de aprendices mutuos*, donde el profesorado no tiene el monopolio en el proceso de aprendizaje y andamiaje, sino que se potencia que el alumnado se ayude mutuamente. Esto implica la transformación de los espacios educativos potenciando que generen interacciones y diálogos entre estudiantes, foros en los que puedan expresar sus propias ideas al resto y puedan ser objeto de discusión, y generación de diálogo.

Siguiendo también el enfoque sociocultural de Vygostky, para Barbara Rogoff (1993) el aprendizaje se produce a partir de las interacciones de los niños y niñas con personas adultas que apoyan su desarrollo, guiando su participación (es lo que denomina *participación guiada*) en actividades relevantes, en la comprensión de las nuevas situaciones y en la resolución de problemas.

Por su parte, Gordon Wells (Wells, 2001: 136) también argumenta que los entornos de aprendizaje escolar tienen que ser entornos de acción e interacción colaborativas, donde el profesorado necesita cambiar su papel tradicional para colaborar dialógicamente con las personas de la comunidad. Este autor nos habla sobre la *indagación dialógica*, donde plantea una mayor indagación del alumnado si reorganiza los espacios escolares y se introducen todos los recursos con que cuenta la comunidad escolar. La indagación se refiere a una *predisposición a interesarse por la cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de dar respuestas* (Wells, 2001: 136). Un enfoque educativo que reconoce la relación dialéctica entre el individuo y el entorno, que se produce a través de la interacción comunicativa.

Paulo Freire, el autor más importante en educación del siglo XX, desarrolló en su obra de 1970 *Pedagogía del Oprimido* (2003) la idea de la acción dialógica frente a la educación bancaria, del diálogo como proceso básico para el aprendizaje y para la transformación de la realidad. El diálogo no se da en un formato metodológico

específico, sino en una actitud dialogante, que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura (Freire, 1997).

Recogiendo estas y otras aportaciones teóricas, CREA ha desarrollado una línea de investigación en torno a las interacciones y sus efectos en el aprendizaje y en otras esferas de las personas. En el aprendizaje dialógico diferenciamos entre interacciones dialógicas, con mayor presencia de diálogo, búsqueda de entendimiento, valor de las intervenciones en función de la validez de los argumentos, e interacciones de poder, con mayor presencia de poder y peso de la estructura social desigual en la que se da la interacción (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004). Las primeras son las que transforman a las personas y los contextos, las que hacen aumentar los aprendizajes y el sentido por aprender. Son las que cambian a imágenes positivas sobre el alumnado del que normalmente se esperan bajos resultados, al igual que también hace cambiar expectativas en la relación con el entorno, como son los y las familiares y otros agentes de la comunidad.

2.2. El aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico (Aubert, García, & Racionero, 2009) se sitúa en el marco de las teorías que enfatizan el papel de la intersubjetividad, las interacciones y el diálogo como generadores de aprendizaje, e incluye aportaciones teóricas de diferentes disciplinas.

Presentamos el aprendizaje dialógico a partir de los 7 principios que lo definen: Diálogo Igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad, Igualdad de diferencias.

*El **aprendizaje dialógico** se produce en **diálogos** que son **igualitarios**, en interacciones en las que se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas y que están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por **principios solidarios** y en las que la **igualdad** y la **diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008: 167).*

2.2.1. Diálogo Igualitario

Se entiende que el diálogo es igualitario cuando todas las aportaciones e intervenciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no en

función de las relaciones de imposición o de poder. Es decir, todas las aportaciones van a ser válidas, independientemente de la persona de las que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos.

Este principio se refleja en los procesos de reflexión y toma de decisión sobre temas educativos, en los que todos los puntos de vista, independientemente de la posición de las personas que los emitan, se incluyen con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: *el diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder)* (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002: 62).

El diálogo igualitario contribuye a democratizar la organización en el centro educativo, en la medida que permite la participación de todos los miembros de la comunidad en igualdad de condiciones. Tal y como Racionero, Ortega, García y Flecha explican en *Aprendiendo Contigo* (2012):

He visto a José haciendo charlas de cinco horas con todo el público entusiasmado y también las he podido hacer yo. He visto cómo acierta porque esas afirmaciones no son ocurrencias sino predicciones basadas en análisis científicos de nuestra realidad. En una charla a familiares en un centro, sólo había gente blanca y europea en las primeras filas y sólo dos mujeres africanas en la última, apoyadas en la pared y durmiendo. Uno de los técnicos le guiñó el ojo expresando así una opinión y la de la mayoría de quienes escriben sobre el tema en España: que las personas inmigrantes no están motivadas por la educación. José empezó la charla en inglés, se despertaron de golpe las dos y una de ellas contestó en un inglés mejor que el suyo. Siguió en francés y la otra respondió en un francés mejor que el suyo (...) De esa charla salieron una clase de inglés y otra de francés para familiares (Racionero et al., 2012: 26).

Este es solo un ejemplo que ilustra cómo el diálogo igualitario democratiza el funcionamiento de los centros, y permite la inclusión y la participación de todas las personas.

2.2.2. Inteligencia Cultural

Durante mucho tiempo ha habido una concepción reduccionista de la inteligencia, que ha estado medida a través del coeficiente intelectual (CI), valorando únicamente la inteligencia académica. De ese modo, el concepto de inteligencia tradicional, ha creado graves etiquetajes en el alumnado, conduciendo a muchas personas a un aprendizaje de mínimos. Pero no se puede considerar a una persona menos capaz por el simple hecho de obtener una puntuación baja en los test estandarizados que miden el CI, por no haber asistido al centro educativo, por no haber realizado con éxito

algunos aprendizajes escolares, por ponerse nerviosas ante estas pruebas o debido a que se encuentran en desventaja frente a otros grupos culturales.

El concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa (Flecha, 1997). Las habilidades prácticas son aquellas que se aplican para resolver una situación concreta en la vida cotidiana, incluyendo las que se aprenden observando a otros, o las que se adquieren a través de la propia acción. Las habilidades comunicativas no son excluyentes con las habilidades académicas o prácticas. Son las que se aplican para resolver problemas que en un primer momento una persona no sería capaz de realizar en solitario. A través del acto comunicativo y la ayuda de otras personas, colaboran con ellas para resolver con éxito el problema en un determinado contexto.

Las investigaciones que desde hace décadas reconocen que las personas tenemos diferentes inteligencias han vinculado la inteligencia a la experiencia y al contexto sociocultural, de forma que una persona puede ser muy hábil en un determinado contexto y en otro no serlo. Y siguiendo este principio, si las personas han desarrollado unas inteligencias u otras en función de las exigencias de su contexto, todas tienen la capacidad de hacerlo en los otros, de aprender nuevas habilidades que son requeridas y valoradas en nuevos contextos y volverse igual de competentes en ellos (Aubert et al., 2008:182).

Todas las personas tienen inteligencia cultural independientemente de su nivel educativo, lengua, nivel socioeconómico, cultura y rasgos identitarios (Flecha, 1997). El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes de máximos. Implica reconocer tanto en el alumnado como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Necesitamos de todo tipo de personas, incluidas aquellas que no presentan unos patrones de inteligencia académica, en la medida en que contribuyen a atraer la atención de los niños y niñas bajo otros registros que se acercan más a sus realidades, les permiten conectar el mundo académico con su mundo social. Es por ello que la diversificación de personas adultas que participan en todos los espacios del centro educativo permite a los niños y niñas acercarse a otras formas de ver el mundo que enriquecen y potencian su desarrollo y aprendizaje. Contemplar la inteligencia

cultural implica el fin del pensamiento del déficit basado en prejuicios racistas y abre la puerta a las oportunidades.

Para profundizar

Siles, B. (2012). Inteligencia cultural, la inclusión de todas las voces. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.

2.2.3. Transformación

Las Comunidades de Aprendizaje están enfocadas a una educación transformadora, que trasciende el propio centro y llega hasta el entorno. Si la clave del aprendizaje está en las interacciones, esto implica que transformando estas interacciones podemos mejorar el aprendizaje y el desarrollo. En vez de adoptar una visión adaptativa, (adaptar el aprendizaje al contexto y las interacciones existentes), el aprendizaje dialógico parte de la transformación del contexto y de las interacciones para generar mejores aprendizajes.

La errónea interpretación “adaptadora” de la teoría de Vygotsky ha comportado que se promoviesen actuaciones de atención a la diversidad con el objetivo de adaptación al contexto, tales como adaptaciones curriculares individualizadas y de grupo, agrupaciones del alumnado flexibles por niveles de aprendizaje, sacar al alumnado con más dificultad fuera del aula, entre otras. Sin embargo, los niños que están en los grupos de menos nivel acaban obteniendo peores resultados. Es una profecía que se autocumple. Ladson-Billings, reconocida pedagoga por sus aportaciones a la superación del racismo desde la educación, afirma que la habilidad para rendir por encima de esos niveles está afectada porque han recibido menos atención, y de esta forma se reproduce y perpetúa el círculo del pobre rendimiento académico (Ladson-Billings, 1994). La opción adaptativa ha llevado a reproducir las desigualdades sociales en desigualdades educativas y, por consiguiente, a promover una vía de la exclusión para aquellos y aquellas que más necesidades presentaban, en lugar de ofrecer más a quien más lo necesitaba.

Por el contrario, Freire afirma: *somos seres de transformación y no de adaptación* (Freire, 1997: 26). Esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre las personas que quieren cambiar una situación de desigualdad. Así que la acción transformadora del aprendizaje es aquella que transforma las dificultades en posibilidades, mientras que la adaptación a las dificultades las

reproduce y aumenta, disminuyendo significativamente las posibilidades de alcanzar los máximos aprendizajes.

2.2.4. Dimensión Instrumental

Bajo las teorías del déficit, durante mucho tiempo se han potenciado prácticas en los centros escolares que en lugar de ofrecer el currículum instrumental establecido, han optado por ofrecer “un currículum de la felicidad” a niños y niñas con carencias y problemáticas sociales. Por encontrarse en una situación de exclusión social, hemos oído discursos como, por ejemplo, *es que estos niños y niñas necesitan primero aprender hábitos de higiene, necesitan primero cubrir sus necesidades básicas, necesitan afecto o necesitan mejorar el comportamiento y después ya nos ocuparemos de las matemáticas*. Ante esta situación la escuela se ha dedicado a trabajar estas dimensiones dejando de lado la dimensión instrumental. De esta forma, en lugar de dar más a quienes más lo necesitaban, y ofrecer una educación posibilitadora de oportunidades, se ha tendido a dar menos a los que más lo necesitan, mermando las posibilidades de acceso igualitario a la educación.

Desde el aprendizaje dialógico se supera la oposición entre la dimensión humanista y la dimensión instrumental de la educación potenciando un currículum de la competencia y del esfuerzo, poniendo todos los mecanismos necesarios para que llegue al alumnado que más lo necesita. La comunidad científica internacional ha destacado la importancia que tiene la parte instrumental que ofrece la escuela para la superación de las desigualdades sociales y educativas (Apple & Beane, 1997; Ladson-Billings, 1995). Debemos ocuparnos de la dimensión humanista y de la dimensión instrumental al mismo tiempo, reforzándose mutuamente.

En las Comunidades de Aprendizaje este principio se traduce en potenciar que en todos los espacios se ofrezca aprendizaje instrumental, y trabajar conjuntamente bajo el lema: *que el aprendizaje que queremos para nuestras hijas e hijos esté al alcance de todas las niñas y niños*. Tal y como plantea Apple (1997), autor del libro *Escuelas democráticas*, un currículum democrático debe incluir la enseñanza del currículum oficial para que las personas tengan la posibilidad de ascender de nivel socioeconómico. Se trata por lo tanto de potenciar, desde la educación infantil y a lo largo de todos los niveles educativos, el máximo en lectura, en matemáticas, idiomas, historia, ciencia... no aceptar como inevitables los malos resultados, no confundir el trabajo en valores y solidaridad con la renuncia o el desprecio al aprendizaje instrumental y a los resultados académicos, sino ofrecer la excelencia a todos y todas.

Si recuperamos la explicación de los principios anteriores, vemos que para que se dé aprendizaje instrumental, el diálogo igualitario y el aumento y diversificación de interacciones (aportando inteligencia cultural) son claves: los niños y niñas crean nuevos significados a través del diálogo e incorporan el bagaje cultural que aportan las diferentes personas adultas que participan. Tal y como explican Racionero, Ortega, García y Flecha (2012) reproduciendo la conversación con un grupo de niños y niñas de una Comunidad de Aprendizaje sobre sus actividades, todas las respuestas se refieren al aprendizaje instrumental:

Todas las respuestas hablaban de aprendizaje instrumental: ‘Ya vemos que os encantan los grupos interactivos, ¿verdad?’ ‘¿¿¿Sí!!!’ ‘Va, explicad por qué os gustan...’ Espontáneamente se desencadenaron un gran listado de argumentos que dejaron impresionados al grupo de la visita: ‘A ver, pues porque hacemos más matemáticas, tablas, sumas, ¡de todo!’, ‘así yo lo aprendo y luego se lo explico a mi hermano’, ‘trabajamos más y aprendemos más’, ‘hacemos tres trabajos o cuatro sin parar’, ‘así iremos a la universidad’... (Racionero et al., 2012: 75).

Para profundizar

Vázquez, T., Cidoncha, P., Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.

2.2.5. Creación de sentido

Ya sabes que antes no había un dios que lo sacara de la cama, [...], ahora son las ocho y ya está en pie. [...] (Racionero et al., 2012: 60).

Uno de los mayores problemas en los centros educativos actuales es la desmotivación de muchos y muchas estudiantes que no encuentran el sentido ni la motivación por ir a clase, por lo alejado que les queda la experiencia, o porque lo pasan mal en un entorno hostil, o por cuestiones que las personas adultas no alcanzamos a sospechar. No tienen creación de sentido los chicos y chicas para quienes lo que pasa en el centro (ni la organización, ni los contenidos, ni las relaciones humanas) no encaja con su propia experiencia diaria, su cultura, su forma de hablar y de comportarse, etc. En muchos casos los docentes se esfuerzan y crean adaptaciones curriculares para captar la atención de esos estudiantes sin éxito, intentan su motivación trivializando el currículum, pero no hallan la solución. ¿De qué forma recuperamos o encontramos el sentido?

El sentido se crea cuando se tratan igualitariamente las aportaciones y las diferencias culturales o lingüísticas, cuando el alumnado siente que la escuela reconoce y

refuerza su propia identidad y sus proyectos de futuro. Cuando se potencia el aprendizaje instrumental y las alumnas y alumnos saben que están aprendiendo mucho y contenidos importantes. Esta creación de sentido se da y se refleja en la interacción, en la comunicación verbal y no verbal, a menudo no explícita, entre personas adultas y alumnado y en el conjunto del clima del centro.

Racionero, Ortega, García y Flecha (Racionero et al., 2012: 60) relatan decenas de casos como el de Anabel:

Marta y Esther también se acordaban mucho de ella. Pensar en las niñas y niños les da sentido para continuar sacando tiempo de sus obligaciones profesionales y familiares e ir a colaborar a otros proyectos de comunidades de aprendizaje. Recuerdan a Anabel, al principio, como una niña triste, preocupada, normalmente ensimismada y con algunas dificultades de aprendizaje. No tenía muchos amigos ni amigas y era una de esas niñas que suelen ser tema de conversación entre el profesorado por su situación familiar ‘desestructurada’. Vivía con su abuela, su madre tenía residencia estable en otro país y no conocía a su padre (...) Aún así, Anabel deseaba ir cada día a la escuela ya que allá se sentía que se la tenía en cuenta. Se encontró con personas que se preocuparon de su situación personal y familiar y que le dieron el apoyo y lo ánimos necesarios para ir superando cada vez con más éxito los cursos académicos (Racionero et al., 2012: 92).

En este ejemplo se refleja cómo niños y niñas para los que la escuela no tenía sentido, lo recuperan, de pronto resulta interesante, tienen ganas de ir, se sienten a gusto, les gusta, etc. La clave está en la solidaridad, en el apoyo, en el aprendizaje instrumental.

Para profundizar

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

2.2.6. Solidaridad

El diálogo igualitario con toda la comunidad educativa, desde la horizontalidad y en todos los espacios y situaciones de la vida del centro educativo, contribuye a la transformación de las relaciones establecidas. Estas relaciones basadas cada vez más en la solidaridad se nutren de transformar las barreras en posibilidades de éxito para todos y todas. En la Comunidad de Aprendizaje se trabaja conjuntamente, bajo un mismo objetivo: conseguir la mejor educación para todos y todas.

El valor de la solidaridad implica una educación igualitaria que ofrezca las mismas oportunidades. Esto implica no la competitividad, sino la colaboración; no la imposición, sino el consenso mutuo.

La solidaridad representa un valor transversal en el día a día de las aulas. A través de actuaciones como son los grupos interactivos o la participación de las familias, hace de la solidaridad una regla general y no una anécdota (Aubert et al., 2008:182). Esta solidaridad se traslada a otros ámbitos de la vida de las personas que participan de ella y genera un clima de solidaridad y amistad, basado en que trabajamos juntos para que todas y todas tengamos la mejor educación. Una maestra de una Comunidad de Aprendizaje explica de qué forma la escuela se transforma en un referente, con la que las personas sienten que pueden contar: *Según me cuentan ellas, aquí en el colegio, en el centro en general y en nosotras, ven... no sé, cuando tienen algún problema, cuando les pasa algo, no se van a la vecina de al lado, vienen aquí. ¿Por qué? Porque son otras expectativas, porque les animamos, porque les creamos otras esperanzas, ganas... Entonces un poco mi papel con las familias yo creo que es ese: decirles: puedes hacerlo, y si un día tienes un bajón, vente aquí.*

Para profundizar sobre la el principio de solidaridad

Peña, C. (2012). Juntos llegamos más lejos. *Suplemento Escuela*, 7, 6-7

2.2.7. Igualdad de diferencias

Nuestras aulas y centros educativos son el reflejo de una sociedad diversa y plural. A menudo la institución escolar no reconoce a las minorías culturales. Por otro lado, basarse en reconocer únicamente las diferencias tampoco es una medida que genere más igualdad.

Para ofrecer la mejor educación es necesario que todas las personas independientemente de su origen, cultura, creencia, etc., estén incluidas, y sus voces sean tenidas en cuenta. Así, nos alejamos de la igualdad homogeneizadora o la diversidad desigual, y nos centramos en ofrecer los mismos resultados desde la propia diferencia cultural.

Guiarse por objetivos igualitarios es la vía para conseguir una educación democrática y una mayor cohesión social. Las Comunidades de Aprendizaje reconocen las diferencias pero ofrecen los mismos objetivos para todos y todas; el diálogo igualitario con todas las personas, bajo la premisa de que la validez está en los argumentos y no en el rol o estatus social, es un elemento clave para incluir a todas las personas en la comunidad. En este sentido, la diversidad resulta un elemento de riqueza cultural,

humana y académica que beneficia a todas las personas que participan de la Comunidad de Aprendizaje.

Lucía, la directora de una Comunidad de Aprendizaje, se encontró con una mujer en la sala de espera de una comisaría. Aquella mujer trabajaba en una empresa de transportes como administrativa. Lucía y ella se pusieron a hablar, y le decía: *Mira, en la escuela hacemos mil cosas. Vienen personas del barrio, familiares, jóvenes, exalumnos, gente muy diferente, muchos sin título, y nos ayudan en las aulas en grupos interactivos, en la biblioteca, en las comisiones de trabajo, ayudando a forrar libros, pasar lista... Toda esta ayuda está haciendo que las niñas y niños estén aprendiendo muchísimo. Y en el aula... Es que necesitamos perfiles diferentes de personas adultas; gente que hace otras cosas, vive de otra forma, todo eso beneficia el aprendizaje. Necesitamos personas como tú* (Racionero et al., 2012: 60).

El resultado es una mejora significativa en los aprendizajes. Racionero, Ortega, García y Flecha (Racionero et al., 2012: 60), en el mismo libro de donde procede la cita anterior, incluyen las palabras de una de las estudiantes que explica:

Otro ejemplo es un niño de mi clase que se llama Izan, que en la clase no trabajaba. Entonces, llamamos a su madre para que viniera a ayudarnos en los grupos interactivos. Cuando su madre comenzó a venir, Izan comenzó a trabajar. ¿Por qué? Porque él quería que su madre se sintiera orgullosa de él, quería que viera que él también podía trabajar en los grupos interactivos como sus compañeros. Entonces, comenzó a trabajar y también dio muy buenos resultados (Racionero et al., 2012: 60).

Para profundizar

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial

Díez-Palomar, J.; García Wehrle, P.; Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 75- 88. Consultado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf [Consultado abril 2013]

Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.

2.3. Bibliografía

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. [Dialogical learning] *Cultura & Educación*, 21(1), 129-139.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas.
- Bruner, J. S. (1995). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.

- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of african american children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! the case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Piaget, J. (1964). In Ripple R. E., Rockcastle V. N.(Eds.), *Development and learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. diálogo entre john searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Vázquez, T., Cidoncha, P., & Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.
- Vygotskii, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Yeste, C. G., Lastikka, A. L., & Caballero, C. P. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova: Revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*, 17



Universitat de Barcelona

MÓDULO 3

TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| MÓDULO 3. TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE | 3 |
| 3.1. Fases de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje | 3 |
| 3.1.1. La Sensibilización..... | 5 |
| 3.1.2. La toma de decisiones..... | 7 |
| 3.1.3. El Sueño | 8 |
| 3.1.4. La Selección de prioridades | 12 |
| 3.1.5. La Planificación | 13 |
| 3.2. Organización de una Comunidad de Aprendizaje..... | 13 |
| 3.3. Bibliografía | 18 |

MÓDULO 3. TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

En este módulo se explica la transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje. Los centros que se transforman deben abrir sus puertas a la comunidad con el fin de soñar hacia una educación que supera el fracaso escolar y los problemas de convivencia y va encaminada hacia una educación de calidad para todos los niños y niñas. En este proceso todas las personas implicadas conocen los objetivos y se comprometen con su realización. Las fases necesarias para que se produzca son las siguientes: sensibilización, toma de decisiones, sueño, priorización, planificación.

Es importante remarcar que las fases han de situarse en el contexto del centro y se van modificando, debatiendo y reflexionando con toda la comunidad educativa. La transformación del centro no es un proceso cerrado, sino que se encuentra abierto a nuevos cambios, aportaciones, reflexiones y evaluaciones constantes.

3.1. Fases de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje suelen surgir de las mismas escuelas e institutos, que son quienes deciden iniciar el proceso de transformación. Durante más de veinte años, la mayoría de los centros educativos han decidido transformarse en Comunidades de Aprendizaje gracias a la participación de algunos de los miembros del claustro en alguna conferencia, jornada, seminario o espacio formativo, donde han conocido el proyecto y al regresar al centro han querido compartir con el resto del equipo docente lo que han escuchado sobre las aportaciones de la comunidad científica internacional. De todas maneras, no es esta la única vía que ha llevado a los centros a convertirse en Comunidades de Aprendizaje. También existen casos en que ha sido una decisión tomada por la dirección del centro educativo desde el inicio. En otros casos las propias familias han tenido la oportunidad de conocer las Comunidades de Aprendizaje y han planteado al centro donde llevan a sus hijos e hijas que se transforme en Comunidad de Aprendizaje. Finalmente, también la propia

administración educativa toma la decisión de impulsar que centros educativos se conviertan en una Comunidad de Aprendizaje.

Un ejemplo es el CEIP-Ses La Paz de Albacete, que decide convertirse en Comunidad de Aprendizaje a raíz de una decisión de la propia administración educativa de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha para resolver una grave situación de fracaso escolar y de conflicto.

La transformación de la Comunidad de Aprendizaje “La Paz” (Albacete)

El proceso llevado a cabo por la Comunidad de Aprendizaje La Paz ha sido analizado por la comunidad científica internacional. En el siguiente artículo se puede profundizar en el proceso para su transformación, de un colegio “gueto” donde había un elevado índice de fracaso escolar y graves problemas de convivencia, hacia una escuela que tiene y aporta evidencias de éxito tras su transformación.

Aubert, A.; Elboj, C.; García, R.; García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 101-111.

Los centros educativos que deciden convertirse en una Comunidad de Aprendizaje realizan el proceso en diferentes fases. En cada una de ellas se llevan a cabo una sucesión de actuaciones encaminadas a la transformación, con la orientación básica de alcanzar el éxito educativo y la inclusión de todo el alumnado. Esta orientación a la *transformación* del contexto y del centro, más que a la *adaptación* de las circunstancias que ya existen, es clave y define el éxito del proceso.

Si bien las fases están claramente definidas, cada centro desarrolla el proceso de una manera única, atendiendo a sus particularidades y/o necesidades. Las fases son las siguientes:



Este proceso de transformación no finaliza en la última fase. El sueño continúa y las personas que forman parte de la Comunidad de Aprendizaje revisan sus sueños y sueñan otros en un proceso que no tiene fin. Cada curso escolar es una nueva oportunidad de alcanzar metas nuevas y hacer realidad nuevas ilusiones para no dejar de proporcionar una enseñanza basada en la excelencia y la equidad. A continuación se describen todas y cada una de estas fases.

3.1.1. La Sensibilización

La fase de sensibilización consiste en una formación inicial basada en las aportaciones científicas de las investigaciones y teorías más relevantes y actuales sobre el aprendizaje y la educación desde una perspectiva interdisciplinar, es decir, contando con las aportaciones científicas de disciplinas imprescindibles como la sociología, la psicología, la pedagogía o la antropología, entre otras. En la sensibilización se aportan las teorías, prácticas y actuaciones educativas de éxito reconocidas internacionalmente en las que se basan las Comunidades de Aprendizaje. Investigadores e investigadoras, profesionales de la educación, agentes de la comunidad educativa, familiares, entre otras personas, analizan y reflexionan de manera conjunta sobre los desafíos que plantea la sociedad actual, junto con los retos y prioridades que es necesario abordar en su centro educativo. Todo ello con el fin de mejorar la educación que reciben sus estudiantes, hijos e hijas.

El objetivo principal de la sensibilización es poner a disposición de todas las personas interesadas las actuaciones educativas de éxito y los conocimientos científicos en los

que se basan las Comunidades de Aprendizaje para que, tras un proceso intenso de reflexión y debate, puedan elegir si quieren o no constituirse como una Comunidad de Aprendizaje.

La sensibilización tiene una **duración de 30 horas** y se realiza de manera **intensiva**, es decir, se recomienda llevarla a cabo de forma continuada (no dilatada en el tiempo) durante varios días, ya que esto permite profundizar de lleno en las reflexiones que van surgiendo y ponerlas en diálogo para cambiar conjuntamente la situación del centro educativo. Habitualmente, la sensibilización se desarrolla a través de sesiones presenciales, ya que la finalidad de la sensibilización es formar a la comunidad educativa en los conocimientos basados en evidencias científicas, así como promover la reflexión conjunta de todas aquellas personas interesadas en iniciar un proceso de transformación.

En la sensibilización es recomendable contar con la presencia de la **mayoría** (o todos) **de los miembros del claustro** y, si puede ser, de los agentes educativos de la comunidad, pues se propone una transformación global del centro educativo que implica a toda la comunidad educativa. La inclusión de las familias y otros miembros de la comunidad en esta fase enriquecen la reflexión y el debate, y contribuye a consolidar las Comunidades de Aprendizaje.

Los **temas** que se trabajan en la sensibilización incluyen: bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje; aprendizaje dialógico en la sociedad de la información; fases de transformación en Comunidades de Aprendizaje; organización de la Comunidad de Aprendizaje; grupos interactivos; tertulias dialógicas; participación educativa de la comunidad: lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje, comisiones mixtas de trabajo; formación de familiares; formación dialógica del profesorado; modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; multiculturalismo en Comunidades de Aprendizaje; voluntariado; socialización preventiva de la violencia de género, etc.

Las personas que realizan la formación en Comunidades de Aprendizaje tienen que conocer bien las bases científicas de las mismas, incluyendo bases psicológicas, sociológicas, estudios de género, entre otras y, de modo imprescindible, conocer las actuaciones educativas de éxito que la comunidad científica internacional ha demostrado que contribuyen al éxito educativo y mejora de la convivencia tras la

transformación e implementación de las Comunidades de Aprendizajes (Flecha & Garcia, 2007).

La fase de sensibilización no compromete en ningún caso a iniciar el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje.

3.1.2. La toma de decisiones

La toma de decisiones es la fase en la que **toda la comunidad educativa** decide iniciar (o no) el proceso de transformación de su centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje. Ello implica que la decisión no debe ser únicamente consensuada por el profesorado, aunque este lo hace primero, sino que también se debe contar con el consenso de las familias y de la comunidad educativa en general. Y para ello se realiza una asamblea con la comunidad educativa. Es habitual que este proceso de toma de decisión implique un intenso debate entre todos los miembros de la comunidad educativa sobre lo que implica la transformación de su escuela o instituto en una Comunidad de Aprendizaje.

Dado que la decisión tiene que incluir a los miembros de la comunidad educativa, es crucial que se facilite la participación del mayor número posible de personas (Mello, 2009). En este sentido, es importante que profesorado, familiares, estudiantes, voluntarios y voluntarias, y todas las personas que forman parte de ese centro, conozcan las Comunidades de Aprendizaje y tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones. Para ello se pueden desarrollar diferentes acciones como, por ejemplo, facilitar la participación ofreciendo diferentes horarios de reunión de manera que todas las personas, independientemente de sus situaciones personales y de sus obligaciones, tengan la oportunidad de estar en las reuniones donde se toma la decisión. En algunos centros (como la escuela Mare de Déu de Montserrat, en Terrassa, Barcelona) la misma reunión se ofrece y realiza en diferentes horarios a lo largo del día, de manera que todas las personas tengan la oportunidad de poder combinarse el tiempo con el trabajo, las tareas domésticas u otro tipo de responsabilidades de la vida cotidiana de cada cual.

En estas asambleas o reuniones se toma la decisión de transformar o no el centro educativo en Comunidad de Aprendizaje. Antes de la asamblea, el profesorado puede organizar sesiones previas e internas en las que se puede continuar debatiendo en profundidad.

La decisión final tiene que salir del consenso al que lleguen todos los miembros de la comunidad. Es muy recomendable que la mayor parte del profesorado del claustro esté a favor de convertir el centro en una Comunidad de Aprendizaje. El equipo directivo del centro educativo también tendría que estar de acuerdo por su capacidad para potenciar el proceso de transformación en el centro. En cualquier caso, la decisión tiene que ser aprobada y ratificada por el órgano de toma de decisiones del centro, que es el consejo escolar. Por supuesto, siempre es bueno poder contar con el apoyo de las administraciones educativas pertinentes.

Una vez que la comunidad ha decidido transformarse en Comunidad de Aprendizaje se inicia la siguiente fase: el Sueño. Es la fase más ilusionante; con ella empieza a cambiar el centro educativo de manera real.

3.1.3. El Sueño

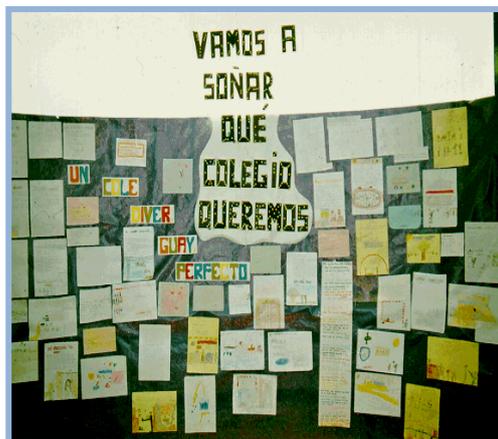
Que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todos los niños y niñas.

Tal y como afirma Ramón Flecha en la entrevista hecha por Vieites, *Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible* (Vieites, 2006: 26). Todos los ejemplos históricos de transformaciones siempre tienen como punto de inicio los sueños de las personas. Paulo Freire decía que *la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía* (Freire, 1997: 34). Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que nace de las ilusiones y de los sueños de las personas. Nace de la escuela que madres, padres, maestros y maestras, estudiantes, voluntarios y voluntarias, miembros de la administración... todo el mundo... quieren. En Comunidades de Aprendizaje no hay lugar para dobles discursos, ya que la escuela que se plantea hacer es la misma que quisiéremos para nuestros hijos e hijas.

Las Comunidades de Aprendizaje son centros educativos donde se aplican actuaciones de éxito reconocidas por la comunidad internacional, fruto de los sueños de todos y todas las personas que forman parte de dicha comunidad. Por eso esta fase es central y clave dentro del proceso de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje. Porque es el punto de partida para que maestros y maestras encuentren los resultados de sus esfuerzos, para que sientan realizadas sus demandas, para que las familias alcancen sus ilusiones depositadas en sus hijos e hijas, para que los niños y las niñas aprendan de manera excelente, para que no haya

“rebajas” en el aprendizaje, para que todos los niños y todas las niñas, sin importar de dónde vengan, tengan acceso a los regalos que miles y miles de personas durante siglos nos han dejado en ese edificio que es el “saber y el conocimiento universal” (y que vemos en el currículum con los nombres de “Matemáticas”, “Lengua”, “Conocimiento del medio”, “Historia”, “Música”, etc.). El sueño es donde se unen de la mano las evidencias científicas con las ilusiones y las expectativas de todos los miembros de la comunidad. Por eso es importante que todo el mundo sueñe. Que todo el mundo participe. Que todo el mundo tenga la oportunidad de compartir su sueño; siempre con el objetivo de mejorar la educación de nuestros hijos e hijas.

Bajo este lema toda la comunidad educativa sueña el centro educativo que desea, se trata de soñar sin límites. Así como muchos proyectos empiezan con una relación de las carencias, necesidades y problemas a los que hacer frente, aquí la transformación empieza con una utopía. Conjuntamente y por igual familiares, alumnado, profesorado, profesionales no docentes del centro educativo, voluntariado, asociaciones del barrio, vecinos y vecinas... todo el mundo sueña.



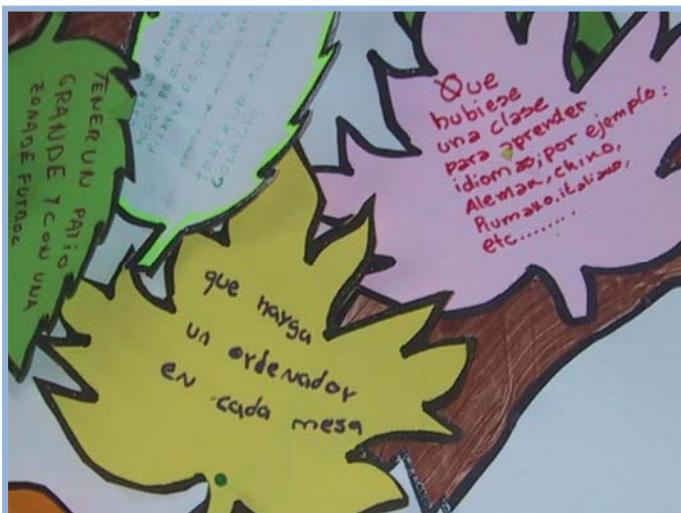
Para organizar la fase del sueño, una comisión encargada de la gestión de esta fase (preferiblemente formada ya por profesorado, familias y otros agentes) plantea cómo recoger y conseguir los sueños de toda la comunidad educativa. La forma de alcanzarlos varía en función de lo que cada escuela o instituto decide, partiendo de la premisa de lograr que el máximo de personas pueda participar en este proceso. Hay centros donde tienen facilidad para llegar a las familias de sus estudiantes en momentos puntuales, donde se explica el proyecto educativo del centro. En otros centros lo que más funciona es el boca a boca: las familias del barrio se pasan la información en espacios informales, tales como delante de la puerta de la entrada, al ir a recoger a los niños y niñas a la salida del colegio, en el mercado, en la escalera del vecindario, etc.



Otras veces sucede que lo que funciona más es enviar a las familias, a través del alumnado, cartas o notas donde se anuncia la asamblea del sueño. Hay casos en que las noticias se pasan a través de “what’s app” y las redes sociales. Cada centro tiene sus propias circunstancias y su propia realidad. En cada centro, en cada barrio, la forma de llegar a la gente y hacer convocatorias de reunión, es diferente. Pero el objetivo siempre es el mismo: participar todos y todas para soñar qué escuela queremos para nuestros hijos e hijas. Lo importante es diversificar los canales a través de los cuales llamar a la participación de todas las personas de la comunidad, así como diversificar la forma en que se recoge el sueño. Por ejemplo, en una escuela donde hay un porcentaje de familias marroquíes, que en muchos casos no hablan español, se les envía una nota en árabe para invitarles a la reunión de los sueños que se realiza aprovechando la época de Navidad.

El sueño no puede asociarse únicamente a una reunión, una asamblea, en la que todas las personas participan. Hay centros donde el sueño ha durado meses, donde se hacían reuniones, asambleas, donde todos los grupos de estudiantes, desde infantil hasta el último año, dedicaban un tiempo a redactar sus propios sueños. Centros donde se decide poner un mural a la entrada del colegio, en el que todo el mundo vaya escribiendo sus sueños. Centros donde en cada puerta se cuelgan los sueños de “la clase”. Centros donde se decide poner un “buzón de sueños”. Centros donde se colocan los sueños en el “árbol de los sueños”. Centros donde del techo cuelgan nubes, de las que “llueven sueños”, que cuando se realizan se convierten en estrellas que adornan por doquier las paredes del “hall de los sueños”. Incluso centros donde a medida que te acercas por la calle, y ves la valla del patio, descubres un tren lleno de sueños apuntados en sus diferentes vagones de colores: el “tren de los sueños” que ha llegado al centro. La forma de recoger los sueños también varía en cada centro que se convierte en Comunidad de Aprendizaje. Cada escuela tiene su propia manera e incluso sueña con su propio proceso del sueño. Lo importante, como siempre, es que todas las personas participen, desde los cocineros y cocineras hasta el director o directora, pasando por las familias, por los estudiantes, etc.

Los sueños suelen ser muy diversos, aunque en este proceso se toma conciencia de que, en realidad, los diferentes grupos y agentes que conforman la comunidad educativa tienen un sueño común y esencial, todos y todas quieren la mejor educación



para los niños y niñas. Muchas veces, este proceso de sueño ayuda a superar resistencias y barreras entre el profesorado y las familias que, por primera vez, toman conciencia de que ambas partes trabajan con una misma finalidad. A menudo, aunque con diferentes lenguajes y formas de expresarlos, los sueños son muy parecidos: las maestras sueñan

con una mejor convivencia y el alumnado con que haya menos peleas, pero están soñando lo mismo.

En el proceso del sueño puede haber una asamblea en la que participe toda la comunidad educativa. En ella se lleva a cabo un procedimiento en el que se acuerda un sueño común bajo el lema *qué escuela queremos*. El objetivo es que asistan el mayor número de personas, por lo que pueden realizarse diferentes convocatorias ofreciendo diversos horarios. La puntualidad es importante. La asamblea podría iniciarse con la lectura de los sueños que se han ido guardando durante los días previos en el buzón de los sueños, por ejemplo.

Algunos ejemplos de fases de sueño explicados por las personas protagonistas

El sueño del CEP San Antonio. Etxebarri (Bizkaia)

http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o_Antonio.pdf

El sueño del CEP Artatse (Bilbao)

http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/sue%C3%B1o_Artatse.pdf

[consultadas abril 2013]

El sueño es central en la transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje. Pero también es importante re-visitar los sueños, revisarlos. Ver cuáles se han cumplido, cuáles no. Volver a soñar. Es un proceso que nunca termina, porque siempre hay nuevos objetivos que conseguir, nuevas metas que alcanzar, nuevas

ilusiones, nuevas posibilidades, nuevas oportunidades. Las Comunidades de Aprendizaje revisan sus sueños, no los dejan nunca olvidados. Son marcas en el camino que siempre sigue adelante, y a cada nuevo paso se vislumbra un nuevo mojón en la carretera que orienta nuestros pasos conjuntamente, y de mutuo consenso. Se hace la asamblea del sueño. En algunos centros, por ejemplo, destinan un fin de semana para reunirse (el mayor número posible de personas), y hacen un repaso de lo que ha sucedido a lo largo del año con lo que se soñó, para volver a soñar juntos el futuro. En una escuela de infantil (de primer ciclo, con niños y niñas de 0 a 3 años) se decidió que el sueño debía realizarse año tras año, para recoger e implicar a todas las nuevas familias que se incorporan al centro cada año. Cada centro es diferente. Cada centro y comunidad decide. Todo depende de las dinámicas de los centros educativos, y de lo pactado y consensuado con toda la comunidad educativa.

3.1.4. La Selección de prioridades

Después de atravesar una fase llena de deseos y utopías, llega el momento de planificar qué se puede hacer, por dónde hay que empezar a moverse, qué sueños son los primeros a realizar. Es un momento de toma de decisiones, una fase en la que se seleccionan prioridades en función del contexto, la importancia, las posibilidades, etc. Cada centro tiene su realidad concreta, sus propios recursos. En cada centro encontramos unas posibilidades diferentes. Es necesario mirar de qué recursos se dispone, para decidir qué se hace primero. Es necesario también pensar qué sueños son los más urgentes, y cuáles pueden esperar. Una comisión mixta creada concretamente para este proceso se encarga de revisar los sueños y ver cuáles son los que se puedan lograr a corto, medio y largo plazo. Para establecer una prioridad sobre qué sueños abordar es importante analizar la realidad del centro educativo, valorando qué es lo más necesario plantear en primer lugar.

En este proceso de decisión es importante que se recojan entre las prioridades, sueños de todos los agentes implicados. Algunos ejemplos de sueños prioritarios son la apertura de la escuela al barrio, aulas digitales tutorizadas, bibliotecas tutorizadas, la formación de familiares, tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos y asambleas de familiares. Puede ser que en un centro se decida que lo más prioritario es actuar sobre las matemáticas, porque las competencias de matemáticas (resolución de problemas, geometría, etc.) han dado unos resultados bajos y se quiere mejorar la competencia general de matemáticas de los niños y las niñas. Entonces, la decisión es realizar grupos interactivos de matemáticas. Pero el problema es que no se tienen

personas voluntarias suficientes para organizarlos en todos los cursos, ni todos los días. La decisión que se acaba tomando es hacer grupos interactivos de matemáticas una vez a la semana, en cuarto y en sexto, porque son los cursos que tendrán que pasar los exámenes de diagnóstico de competencias de la administración educativa correspondiente. Para el año siguiente queda pendiente extender los grupos interactivos a otras materias y a otros cursos. Cada centro es una realidad diferente. Cada Comunidad de Aprendizaje selecciona sus prioridades en función de los aprendizajes, en función del diálogo entre todas las personas de la comunidad.

3.1.5. La Planificación

Finalmente, tras la selección de prioridades y para llevar a cabo los sueños se hace la planificación; las decisiones que se tomen en este proceso se acordarán con toda la comunidad. El centro educativo convoca una asamblea donde la comisión previa hace la propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo. La planificación es necesaria para acordar cómo llevar a cabo los sueños que se han priorizado en la fase anterior. De esta manera, los sueños no se quedan en declaraciones de intenciones, sino que se piensan y se organizan las acciones concretas que van a llevar a la consecución de los sueños priorizados. Por lo general, se suelen formar comisiones mixtas (formadas de manera voluntaria por cualquier persona que forme parte de esa comunidad) para llevar a cabo los sueños priorizados, como explicamos más adelante.

Artículo sobre la transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje

Cifuentes, A. & Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidades de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 57-73.

3.2. Organización de una Comunidad de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico, incorporan sus principios en las diferentes actuaciones educativas que promueven en la organización y gestión del centro educativo. Así pues, en las Comunidades de Aprendizaje:

- La organización es **democrática**, y horizontal, recoge las voces de todas las personas de la comunidad, y el diálogo igualitario basado en la validez de las

argumentaciones es el protagonista. Lo que predomina son los consensos por encima de las votaciones.

- La organización **no es un modelo rígido**, está en continuo cambio y es dinámica, está al servicio de la toma de decisiones democrática donde está implicada toda la comunidad educativa.
- La organización está basada en la **participación**; tiene sentido, en la medida en que abre las puertas a la participación de toda la comunidad en todos los espacios y en todas las actividades que allí se desarrollan. Este tipo de organización, como veremos más adelante en forma de comisiones mixtas, promueve que el liderazgo escolar sea compartido.
- Es una organización supeditada a las **prioridades definidas por la comunidad**. Se rompen las barreras establecidas por organizaciones propias de la sociedad industrial, y basada en jerarquías; y la toma de decisiones pasa a ser responsabilidad de toda la comunidad.

Esta organización más flexible y democrática, ajustada a las necesidades que la sociedad de la información exige, también favorece las **interacciones diversas** en el proceso de aprendizaje, incorporando a la vida del centro educativo la participación de toda la comunidad en la toma de decisiones en todas las facetas y en la gestión del centro educativo, incluida su dimensión instrumental (Gatt, Puigdemívol, & Molina, 2010).

En la planificación es importante tener en cuenta que las decisiones se acuerdan entre toda la comunidad convocando una asamblea. Una comisión previa hace la propuesta de agrupación de prioridades (tal y como comentábamos en el apartado de fases). Se planifican los recursos internos y externos con los que cuenta el centro y la comunidad. En algunas comunidades de aprendizaje durante la asamblea de toma de decisiones ya se forman las comisiones mixtas, que son las que planifican cómo alcanzar el sueño que se ha priorizado (por ejemplo, hacer tertulias literarias dialógicas con las familias: ¿dónde se hacen?, ¿en qué espacio?, ¿a qué hora?, ¿qué día?, ¿cómo se convoca a la gente?, etc.).

Llegados a este punto, nos queda poner en marcha las comisiones mixtas, dar a conocer de forma pública las decisiones tomadas por la comunidad, y poner en marcha las actividades consensuadas.

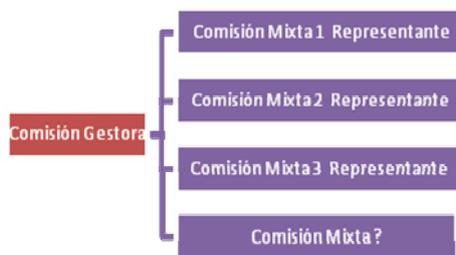
Sobre organización en Comunidades de Aprendizaje

Flecha, A.; García, R.; Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.

Comisiones Mixtas de Trabajo

La gestión de la Comunidad de Aprendizaje se lleva a cabo a través de la organización por **comisiones mixtas de trabajo**. Las comisiones mixtas están formadas por diferentes personas de la comunidad educativa que quieran participar en ellas. Es importante definir las funciones de cada comisión.

Las comisiones mixtas están coordinadas por la comisión gestora.



Comisión Gestora. Coordina y realiza el seguimiento de las otras comisiones mixtas. Está formada por representantes de la dirección y representantes de cada una de las comisiones mixtas del centro educativo. Siendo en su conjunto también mixta.

Comisiones Mixtas. Las comisiones mixtas son la forma de organización de las Comunidades de Aprendizaje que asegura que todas las personas participan en diálogo igualitario independientemente de su posición. Son comisiones específicas constituidas para abordar una temática concreta y responder a las diferentes prioridades. Pueden estar formadas por personal laboral no docente, alumnado, profesorado, familiares, asociaciones locales, etc.

Las comisiones mixtas tienen autonomía, capacidad para decidir, aunque las decisiones tomadas deben corroborarse pasando por la Comisión Gestora y ratificarse por el Consejo Escolar. Se debe confiar en las propias decisiones tomadas por cada una de las comisiones. Todas las comisiones tienen la misma validez, tanto una de infraestructura como una de calidad educativa. La Comisión Gestora sirve, sobre todo, para coordinar los esfuerzos, porque es la que tiene la globalidad de lo que sucede en

la Comunidad de Aprendizaje. De esa manera, por ejemplo, si el grupo de la Comisión de Tertulias Literarias Dialógicas con familias decide hacerlas los miércoles por la tarde, de 17h a 18h en la biblioteca del colegio, mientras que la Comisión de Biblioteca Tutorizada decide también hacer la sesión los miércoles, de 17h a 18h, en la biblioteca, la Comisión Gestora es la que reúne toda la información y coordina para evitar este tipo de solapamientos. Por supuesto, todas las decisiones tienen que ser ratificadas por el Consejo Escolar, que es el organismo legal que decide sobre la vida del centro. Por eso, lo que ocurre es que la Comisión Gestora y el Consejo Escolar siempre tienen un diálogo y una relación cotidiana muy estrecha.

Cada comisión elabora una serie de propuestas factibles en los plazos que cada tema demande. Las propuestas se presentan a la Comisión gestora que las aprueba, matiza, etc. Se forman en función de las prioridades establecidas en asamblea. Su funcionamiento se basa en el liderazgo compartido, promoviendo el acceso de todas las familias de la escuela, lo que implica establecimiento de horarios adecuados y flexibles, puntualidad al iniciar y al acabar, ceder la palabra, etc.

Es importante destacar tres criterios básicos para el buen funcionamiento de las diferentes comisiones:

- **Decisiones instrumentales.** El objetivo clave en la escuela es el aprendizaje de los niños y niñas, tanto para la escuela como para las familias; los demás objetivos enriquecen al objetivo clave, pero no lo sustituyen.
- **Tiempo productivo.** El tiempo es un bien escaso, por eso es importante escoger bien el tiempo empleado y las decisiones instrumentales tomadas. Por lo tanto, es importante tomar el máximo de decisiones instrumentales en el mínimo tiempo, argumentando al máximo, pero sin perder el tiempo del que se dispone. Además, las reuniones se hacen siempre (haya las personas que haya) y siempre son estrictamente puntuales al empezar y al acabar.
- **Pluralidad de voces.** A veces se piensa: *vaya o no vaya el resultado va a ser el mismo, siempre hablan los mismos, yo de eso no entiendo*. Es por ello que, hay que lograr que hablen el máximo de personas, sin que ninguna se sienta forzada a hacerlo. Para eso, es necesario que tenga prioridad en el uso de la palabra quien hasta ese momento la ha utilizado menos. Será la propia comisión la que activará los cambios o propuestas que ha realizado.

Ampliación sobre organización de la Comunidad de Aprendizaje

El CEIP Jaime Conqueridor nos explica cómo a través de la fase del sueño se decidió organizar y poner en marcha las comisiones a partir de los sueños planteados: el voluntariado, TIC, infraestructuras pedagógicas y mágicas. Todas ellas coordinadas por la comisión gestora, aunque con autonomía propia.

Moreno, V. (2013). Organización transformadora de la Comunidad de Aprendizaje. Suplemento *Escuela*, 4, 7-8.

Algunos ejemplos de tipos de comisiones mixtas según temas o centros de interés podrían ser los siguientes: comisión de aprendizaje, comisión de voluntariado, comisión de infraestructura, comisión de relaciones, comisión de relación familia-escuela, comisión de reivindicaciones, comisión de biblioteca, etc.

Las comisiones mixtas representan la vida del centro educativo. Su dinamismo y funcionalidad responden a las necesidades y prioridades del centro educativo. Por ejemplo, hay centros para los que la comisión de voluntariado es un pilar básico de su funcionamiento, y se encarga de la gestión, captación, acogida y seguimiento del voluntariado. En un instituto, una de las prioridades a medio plazo era poder abrir una cantina para que los chicos y chicas, contaran con este espacio que habían soñado; en este caso la comunidad decidió específicamente crear una comisión para conseguir la cantina, y sus funciones fueron encaminadas a conseguir poner en marcha el proyecto de remodelación del espacio y creación del mismo. En una escuela, una de las prioridades era tener una biblioteca en el barrio para poder hacer los deberes ya que no existía ninguna en la zona. En este caso, la comunidad educativa decidió abrir una en la escuela.

Para profundizar

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.

3.3. Bibliografía

- Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to learners identities. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 223-238.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.
- Vieites, M. (2006, Entrevista a ramon flecha: Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. *Escuela*, 3.718, 26-28.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 4

EL VOLUNTARIADO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Formación en Comunidades de Aprendizaje

© Junio 2013. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades - CREA (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MÓDULO 4. EL VOLUNTARIADO | 3 |
| 4.1. ¿Quiénes son, en qué colaboran y qué aportan los voluntarios y voluntarias? ... | 3 |
| 4.2. Coordinación y gestión del voluntariado | 8 |
| 4.3. Bibliografía | 12 |

MÓDULO 4. EL VOLUNTARIADO

Las Comunidades de Aprendizaje cuentan con la implicación activa de muchas personas que contribuyen con su tiempo e ilusión a llevar a cabo las actuaciones educativas de éxito y a convertir los sueños en realidad (Sánchez Aroca, 1999). El voluntariado entra a formar parte de muchas actividades diarias, enriqueciendo las experiencias de todos y todas y aportando recursos humanos, intelectuales y culturales que ya estaban al alcance pero que a menudo no se habían identificado.

Este módulo presenta el papel del voluntariado en las Comunidades de Aprendizaje. En primer lugar, revisamos los posibles perfiles de las voluntarias y voluntarios, los espacios en los que pueden participar y lo que aportan en cada uno de estos espacios. Después, entramos en aspectos prácticos sobre la gestión y coordinación del voluntariado.

4.1. ¿Quiénes son, en qué colaboran y qué aportan los voluntarios y voluntarias?

Muchas personas piensan que para entrar como voluntario o voluntaria en un aula es necesario, o por lo menos deseable, tener una formación o experiencia determinada. Todavía más si se trata de participar en educación secundaria, o en clases donde se trabajan contenidos de matemáticas o inglés, por ejemplo.

La respuesta en Comunidades de Aprendizaje es opuesta a esta creencia: cualquier persona puede participar como voluntaria, no es necesario tener experiencia ni formación en educación. Puede ser voluntaria una ingeniera, un joven que abandonó los estudios, un estudiante universitario, una abuela analfabeta. Como ya hemos visto, cuantas más interacciones y más diversas sean, más oportunidades de aprendizaje tienen los alumnos y alumnas. Por esto, si las personas voluntarias proceden de diferentes contextos y culturas, tienen diferentes creencias y habilidades y utilizan diversidad de lenguajes, estas interacciones multiplican las posibilidades de todo tipo de aprendizajes: en desarrollo cognitivo, contenidos específicos, habilidades de interacción, etc.

Y así, en las Comunidades de Aprendizaje se invita a todo el mundo a colaborar, multiplicando no sólo en número sino en cualidades, los referentes de personas

adultas a disposición del alumnado. Concretamente, algunos perfiles habituales de voluntarios y voluntarias son:

- Padres y madres. Inmigrantes o no, con estudios y sin estudios, trabajando o en paro.
- Otros familiares: abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas, etc.
- Ex alumnos y ex alumnas del centro educativo.
- Vecinos y vecinas del barrio en el que se encuentra situada la escuela o instituto.
- Miembros de asociaciones del barrio.
- Otras personas profesionales vinculadas a diversas instituciones y organismos del barrio.
- Alumnado universitario, en prácticas o no.
- Maestros y maestras jubilados y jubiladas.
- Familiares y amistades del profesorado y de otras personas voluntarias.
- Personas que han conocido el proyecto a través de otra persona, de una página web, de una bolsa de voluntariado, etc.

Hay Comunidades de Aprendizaje que cuentan con un número reducido de voluntarios y voluntarias, otras tienen más de 100. En todos los casos, lo más importante para serlo es tener ilusión y ganas de que el alumnado tenga la mejor educación posible, la que querríamos para nuestros hijos e hijas.

Espacios en los que colaborar

La Comunidad de Aprendizaje ha soñado alto. Hay muchísimas cosas a conseguir, muchas maneras de contribuir a hacerlas posible. Las personas voluntarias se involucran en una gran diversidad de tareas que van desde apoyar al profesorado en los grupos interactivos, hasta hacer fotocopias para preparar una actividad de aula, acompañar a los niños y niñas en salidas escolares o participar en las comisiones mixtas, por ejemplo.

El voluntariado no sustituye al profesorado u otras personas responsables de los diferentes espacios. El voluntariado es un elemento más de calidad, que ayuda y aporta más interacciones y más diversas para mejorar este proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en el aula, a medida que se consolida la actividad, es

habitual que los maestros y maestras consulten a los voluntarios y voluntarias, que debatan y tomen decisiones consensuadas para mejorar el funcionamiento y la aplicación de las actuaciones educativas de éxito. Sin embargo, el profesor o profesora sigue siendo quien se responsabiliza del buen funcionamiento de la clase y por lo tanto toma decisiones en última instancia en cuanto al contenido, dinámica y funcionamiento, etc. Lo mismo sucede en el acompañamiento a excursiones o colonias: va el número de profesores y profesoras que esté establecido, pero además se suman otras personas voluntarias, haciendo que funcione mejor y también que algunas familias estén más tranquilas.

Hay otras actividades que se impulsan gracias a que haya voluntarios y voluntarias y exclusivamente con ellos y ellas, como por ejemplo algunos talleres, o algunas formaciones de familiares. Pero tampoco en este caso se está sustituyendo a profesionales. Al contrario, en numerosas ocasiones, se acaba buscando recursos económicos y humanos, remunerados para lo que empezó con voluntariado.

Por otro lado, debemos destacar la importancia de priorizar las Actuaciones Educativas de Éxito y las prioridades que se han establecido por parte del conjunto de la Comunidad de Aprendizaje. Por ejemplo, no se trata de que gracias a tener voluntariado se creen más grupos de nivel y segregación de alumnado, sino de distribuir estos recursos para reforzar la inclusión en el aula de todos y todas, con actuaciones como los Grupos Interactivos. También si, por ejemplo, una de las prioridades es mejorar el aprendizaje en lengua y matemáticas, o pintar y adecentar las paredes del colegio, es importante buscar voluntariado para lograr estos objetivos. Como ya hemos dicho, no se tratará de buscar personas expertas en matemáticas ni en pintura de paredes, sino contar con personas ilusionadas para ayudar a pintar, o para transmitir altas expectativas y mejorar las matemáticas. En alguna ocasión, una persona voluntaria con un conocimiento específico y concreto puede ser que genere una nueva actividad. Así sucedió con un campeón de ajedrez en una Comunidad de Aprendizaje. A partir de saberlo, el centro se planteó impulsar talleres de ajedrez dos tardes a la semana, actividad que aunque no estaba al principio pensada encajaba con los sueños de mejorar el aprendizaje y de extender el tiempo de aprendizaje con múltiples actividades. Pero, en general, los voluntarios y voluntarias están al servicio de aquellas actividades que se han priorizado como puede ser la biblioteca tutorizada o los grupos interactivos, y para hacerlas de acuerdo y siguiendo las pautas establecidas para ello (por ejemplo, en grupos interactivos, promoviendo la interacción entre el alumnado).

A continuación se recogen algunos de los espacios donde el voluntariado acostumbra a participar. No es una lista exhaustiva y, por supuesto, va a depender de cómo el centro organiza su participación, en función de sus prioridades. Una persona voluntaria puede participar en uno o varios de los espacios.

| | |
|--|--|
| Grupos Interactivos | Participa como persona dinamizadora de un grupo. La persona docente le asigna una actividad, y cada 15 o 20 minutos cambia de grupo. Su tarea principal es dar apoyo al alumnado y potenciar las interacciones entre ellos y ellas. |
| Tertulias Literarias Dialógicas | Participa como un miembro más de la TLD, aportando sus argumentaciones, al igual que el resto de participantes. Puede moderar la tertulia o darle apoyo. Puede ayudar a buscar ejemplares de los libros que se decida leer. |
| Comisiones mixtas | Participa en las comisiones mixtas creadas para la toma de decisiones y desarrollo de acciones en diferentes aspectos que conciernen a la vida del centro. También participa en diferentes fases del proyecto como el sueño, la selección de prioridades, etc. |
| Biblioteca tutorizada | Da apoyo al alumnado en sus tareas escolares, en la lectura, resuelve dudas, anima a la ayuda entre iguales, gestiona el espacio y las actividades que se desarrollan. |
| Formación de familiares | Participa en actividades de formación para familiares, siendo el formador o formadora o dando apoyo en las diferentes actividades que se proponen. |
| Otras actividades | Participa en espacios como el comedor escolar, el aula de acogida matinal, o de apoyo en actividades de tiempo libre que se promueven en la escuela (acompañamiento a la piscina, actividades deportivas, ajedrez, etc.). |
| Proyectos específicos | Participa y aporta su conocimiento en proyectos temporales o continuos que tiene la escuela. Por ejemplo: la gestión de la TV y la radio, elaboración de disfraces para carnaval, etc. |

Contribuciones del voluntariado en el centro educativo

Los voluntarios y las voluntarias aportan tiempo y “manos”. Pero también aportan, y tiene muchísima importancia, ilusión, inteligencia cultural, altas expectativas, referentes positivos, intergeneracionalidad..., todas son importantes, si partimos del principio educativo de que el valor está en la diversidad de las interacciones en el aprendizaje que podemos ofrecer a los niños y niñas.

Como ya hemos dicho, la inteligencia cultural de quienes colaboran desinteresadamente mejora muchas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, muchas

veces, madres sin los estudios de primaria terminados saben manejar muy bien las relaciones entre los niños y niñas y saben explicar algunas cosas de manera sencilla y clara.

Una alumna de 6º de primaria expresa de esta forma como la persona voluntaria les ayuda en su aprendizaje:

Por la forma de expresarse. Hacia bromas y reíamos. Y después cuando no entendíamos alguna cosa, nos lo decía de alguna forma que lo entendíamos mejor... porque hay veces que como lo dice el libro no lo entendemos, pero si nos los dice ella, sí.

Otro alumno comenta lo que le gusta de un voluntario muy especial:

El padre de un niño de su clase, que se llama Julián y va en silla de ruedas... tiene una manera de ver las cosas que es muy diferente a la nuestra y eso es lo que me gusta de él, es muy divertido. Pone ejemplos... no sé... para hacerlo divertido... yo siempre estoy atento a ver qué ejemplo pone el Felipe... Sabe hacer escuchar. También puede coger cosas para ayudarnos... bolis, por ejemplo, y dice: tengo tantos bolis... luego, a la clase, nos dicen: imagina..., pero claro hay personas que les cuesta imaginar, y eso les ayuda. Los voluntarios tienen bastante más experiencia que las profesoras. Es decir, los voluntarios la mayoría tienen hijos e hijas en la escuela y saben cómo tratarnos...

En la medida que son personas con las que los niños y niñas se identifican, los voluntarios y voluntarias actúan muchas veces como referentes positivos. Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje una madre marroquí, vestida con el *hijab*, empezó a participar como voluntaria en la clase de inglés. Además de colaborar en inglés (lo hablaba muy bien porque había vivido en Inglaterra), rompió estereotipos sobre las mujeres con *hijab* y, en concreto reforzaba la idea de las mujeres y las chicas musulmanas como personas académicas y con mucho potencial. Fue importante para todo el grupo, pero especialmente para las niñas hijas de inmigrantes marroquíes, aunque no se tratara de la madre de ninguna de ellas.

También es un referente un exalumno que ha conseguido acabar la ESO y ahora está estudiando bachillerato o formación profesional en otro instituto, o alguien muy conocido del barrio. Que estas personas estén en la escuela, participando de forma habitual, igualitariamente con el profesorado, cambia la experiencia de muchos jóvenes, de niños y niñas y conecta los diferentes mundos de la escuela y fuera de la escuela en una misma experiencia única. En este sentido, podemos decir también que los voluntarios y voluntarias contribuyen a dar sentido, a crear sentido alrededor de la escuela.

A veces, los voluntarios y voluntarias tienen unos buenos conocimientos en ámbitos muy específicos, como un idioma determinado, historia, economía o el ajedrez. Entonces, y siempre desde el modelo de aprendizaje dialógico y por lo tanto desde posturas igualitarias, estos conocimientos y habilidades pueden ponerse al alcance del alumnado, dentro y fuera del aula. Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje de Cataluña, una madre marroquí -además de ser voluntaria en grupos interactivos- aprovechó que tenía un muy buen dominio del francés y que en el pueblo, cercano a Francia, este es un idioma importante para el turismo, para hacer clases voluntarias de francés a otras familias y a alumnado.

4.2. Coordinación y gestión del voluntariado

Cuando pasamos a concretar sobre la participación de personas voluntarias en el centro surgen muchas dudas prácticas: cómo conseguir personas interesadas en colaborar; cuántas deben tenerse; cómo formarlas; como coordinar estas personas; qué compromiso pedir...

Consiguiendo voluntarios y voluntarias: una invitación a participar

La forma más habitual de conseguir voluntariado es invitando a participar y a colaborar a las familias y personas conocidas de la comunidad, las cuales invitan también a otras personas que conocen. Muchas veces la propuesta surge en conversaciones informales, en una reunión, en un encuentro a la salida de la escuela... Otras veces las personas empiezan a colaborar a raíz de haber participado en alguna actividad puntual o también en formación de familiares. Las personas del barrio, las familias, etc., deciden participar como voluntarios y voluntarias en la Comunidad de Aprendizaje cuando les despierta ilusión. Eso sucede si sienten que su opinión cuenta; si no se las llama solamente para informarlas de que su hijo o hija se ha peleado, sino que existe la posibilidad de que contribuyan a la vida y las actividades del centro.

Es importante recordar que la participación, y concretamente el voluntariado, es una opción y una posibilidad, nunca una obligación. No es necesario que todas las personas que viven en el barrio donde se encuentra la escuela participen de las actividades que se llevan a cabo en el centro. La participación tiene que ser voluntaria. Si alguien no tiene ilusión, es mucho mejor para todos y todas que no participe. Y no hay ningún problema por ello. Si hay unos cuantos padres, madres, abuelas, hermanos, que empiezan a colaborar, hay que celebrarlo y no pensar en todos los que todavía no están participando. El énfasis en la poca participación y los discursos

pesimistas contribuyen a desanimar a las personas que ya participan, siendo un motivo de disminución de dicha participación. Descalificar (implícita o explícitamente) a las personas que no participan tampoco contribuye a generar un contexto positivo ni de ilusión. Algunas familias empezarán a participar más tarde, o cuando tengan una mejor situación laboral o personal. Algunas no creen realmente que puedan aportar nada, o sienten el centro muy alejado de ellas. A veces es a partir de participar en un curso de formación de familiares, por ejemplo, que alguien se plantea también dar parte de su tiempo para otros y otras. En todo caso, la participación y la invitación a participar en las Comunidades de Aprendizaje se basa en un lenguaje transformador.

Hay centros que también hacen invitaciones formales y públicas para conseguir voluntariado, mediante carteles o cartas a las familias. Y otra vía de hacer llegar la propuesta es a través de las relaciones establecidas con entidades del pueblo o del barrio. Por ejemplo, con una asociación de personas jubiladas, o con una entidad de vecinos y vecinas. Algunas Comunidades de Aprendizaje tienen una comisión de relaciones con el entorno con la que fortalecen los canales de colaboración. Otros centros pueden hacer llegar un correo o tener una reunión con estas entidades, y entre otras cuestiones, proponer la posibilidad de hacer colaboraciones en el centro educativo. Algunos centros de educación primaria han empezado también experiencias de voluntariado con alumnado de institutos de secundaria que, fuera de su horario lectivo, ayuda alguna tarde o alguna hora a alumnos y alumnas más pequeños que ellos.

También existe la posibilidad de contar con la colaboración de universidades y estudiantes universitarios. Algunas Comunidades de Aprendizaje, sea individualmente o en conjunto, están en contacto con profesorado universitario que gestiona algún tipo de demanda, oferta o bolsa de voluntariado. En algún caso se trata de voluntariado de facultades de educación, en otros casos, es voluntariado de cualquier facultad y titulación. Así, un centro consiguió cuarenta voluntarios y voluntarias de carreras tan diversas como matemáticas, ingeniería, filología, biología, historia...

Como ya hemos dicho, cuánto más diversidad haya en el voluntariado mejor. Las personas del barrio y familiares son imprescindibles. Si sólo se ha conseguido uno de los perfiles de familiares, pero hay un grupo de familias que no participan (por ejemplo, de minoría cultural concreta) es justamente éste el que más enriquecimiento aportará y, por lo tanto, sin forzar, es a quien más nos conviene hacer sentir partícipe. Pero además, si estamos en un centro en el que nunca o casi nunca han visto personas universitarias, será muy positivo que el alumnado establezca relaciones con

estudiantes que vengan de la universidad, todavía mejor si tienen algo más en común con ellos.

Experiencia sobre participación del voluntariado

La Comunidad de Aprendizaje de la Amistat en Figueres, nos explica su experiencia acerca de cómo consiguen más de 100 personas voluntarias cada curso escolar. Consultado en:

<http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Trabajar-con-todas-y-todos-21.pdf> [consultada abril 2013]

Coordinación del voluntariado

Cada Comunidad de Aprendizaje decide cómo coordinar y gestionar el voluntariado. A veces hay una persona docente, o no docente (puede ser un familiar o alguien voluntario también). Otras veces, el voluntariado se gestiona a través de una comisión mixta de voluntariado. Esta comisión es la que se encarga de la organización de las personas voluntarias, de organizar su participación, distribuirlas en los diferentes grupos (si es que se hacen grupos interactivos), de coordinar las tareas para evitar solapamientos, de buscar nuevos y nuevos voluntarios y voluntarias cuando sea necesario, de hacer difusión del proyecto cuando se estime necesario, entre otras funciones.

La participación como persona voluntaria en el centro es libre y, como hemos mencionado, requiere flexibilidad por parte del centro. Por ejemplo, las personas voluntarias pueden encontrar un trabajo que les impida continuar con su colaboración, o tener dificultades en un día concreto, etc. Esto no es un problema serio si trabajamos de forma no burocrática, buscando soluciones y valorando la vivacidad del proyecto. De hecho, lo que es muy frecuente es que personas que empiezan colaborando un día amplíen su participación en otras actividades, que inviten a otras personas conocidas a participar, etc.

La flexibilidad y libertad no son incompatibles con la adopción de compromisos y de responsabilidades. Hay Comunidades de Aprendizaje que piden un compromiso a las personas voluntarias, algunas incluso tienen códigos éticos o contratos de colaboración que especifican claramente cuáles son las responsabilidades y compromisos de las personas voluntarias. Se trata de documentos que siempre se elaboran a partir del consenso común entre todas las personas de la Comunidad de Aprendizaje.

Ejemplo del compromiso de las personas voluntarias

La Comunidad de Aprendizaje Lledoner en Granollers nos aporta como ejemplo el documento que entregan a las personas voluntarias de su centro educativo, y donde se especifican sus tareas y responsabilidades (*versión en catalán*). Disponible en:

<http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Donam-la-m%C3%A0-voluntari.pdf> [consultada abril 2013]

En sus líneas se pueden leer frases tales como: *Es importante para nosotros comenzar las actividades cuando están previstas, por eso te pedimos por favor que seas puntual; Sin ti no podemos hacer la actividad. Si no puedes venir, avisa a la escuela lo antes posible; si conoces a alguien que podría venir en tu lugar, háznoslo saber.*

También se pide a las personas voluntarias que recuerden que: *no pueden comentar a otras familias y/o personas conocidas dentro y fuera de la escuela nada de un niño o niña en concreto, sobre lo que haga dentro del aula (cómo es, qué hace, si se equivoca, si le cuesta, si no es muy rápido, etc.).* En concreto, se les pide que respeten la intimidad de los niños y niñas. La falta de respeto está completamente fuera de lugar; igual que cualquier otra forma de violencia o acoso que atente contra la integridad de las personas. Se dice: *Sé firme y no permitas ninguna falta ni hacia ti ni hacia los demás.*

Todas las personas que vienen como voluntarias al centro educativo, lo hacen partiendo de la ilusión y el compromiso de trabajar conjuntamente con los y las docentes. Con esta premisa, en general no se dan problemas con el voluntariado. Aun así, mecanismos como establecer un código ético, o bien elaborar un contrato de voluntariado, actúan como estrategias para prevenir cualquier conflicto que pudiera surgir.

Otra de las preocupaciones frecuentes que surge entre el profesorado y la dirección de los centros educativos en relación con el voluntariado es acerca de las *cuestiones legales* que se derivan de la incorporación de voluntariado dentro de las aulas y del centro escolar. Comunidades de Aprendizaje que llevan tiempo funcionando han encontrado diferentes alternativas para abordar este tema. Algunas optan por cubrir cualquier riesgo al que se puede exponer el voluntario o voluntaria a través de la Asociación de Familiares del centro educativo. La AFA suele tener contratado un seguro de responsabilidad civil para cubrir a las personas encargadas de llevar a cabo las actividades, así que en esta línea se extiende un seguro de responsabilidad civil también para estos voluntarios y voluntarias.

Formación del voluntariado

Como hemos dicho, cualquier persona puede ser voluntaria, desde personas analfabetas a personas con estudios universitarios; todas son importantes, si partimos del principio educativo de que el valor está en la diversidad de las interacciones que podemos ofrecer a los niños y niñas. Además hay muchas actividades en las que se pueden implicar dentro del centro, diferentes niveles de implicación, etc. Sencillamente, el requisito que debe cumplir el voluntario o voluntaria es el compromiso y la ilusión por participar en la Comunidad de Aprendizaje.

Entonces, la formación para el voluntariado depende de los diferentes centros educativos. Hay centros en los que la comisión de voluntariado prevé, dentro de sus tareas, formar al voluntariado. En otros centros educativos, simplemente es el profesor o profesora que comparte el espacio con el voluntario o voluntaria el que le informa del funcionamiento, de sus tareas, y lo acompaña. En otras ocasiones se hace una jornada anual de formación, al inicio de curso, por ejemplo. Así pues, la formación del voluntariado está a expensas de la decisión que tome la comunidad educativa en relación con esta cuestión.

Para profundizar

Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 163- 176: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/822/694> [consultada abril 2013]

4.3. Bibliografía

Sánchez Aroca, M. (1999). La verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 5

MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Formación en Comunidades de Aprendizaje

© Junio 2013. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades - CREA (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MÓDULO 5. MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ... | 3 |
| 5.1. Racismos que conviven | 3 |
| 5.2. La perspectiva comunicativa y la igualdad de las diferencias..... | 6 |
| 5.3. Diversidad y excelencia: acción afirmativa | 11 |
| 5.4. Bibliografía..... | 15 |

MÓDULO 5. MULTICULTURALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La diversidad cultural es un hecho en las sociedades del siglo XXI. Sin embargo, arrastramos siglos de racismo y los conflictos culturales persisten hoy en día, dificultando tanto las oportunidades de quienes sufren discriminaciones, como el bienestar social de todos y todas. El entendimiento y la armonía entre culturas que queremos para el futuro debemos trabajarlo ahora, en las escuelas y los institutos y en las vidas del alumnado que está en cada aula.

En este módulo, abordamos la superación de los racismos y el fomento de la convivencia multicultural en las Comunidades de Aprendizaje. En el primer apartado revisamos la evolución y presencia actual de diferentes racismos y de sus implicaciones teóricas y prácticas en la educación. En el segundo apartado profundizamos en la propuesta de una convivencia multicultural desde una perspectiva comunicativa y la concreción de la concepción de igualdad de diferencias. Finalmente, en el tercer apartado del módulo vinculamos la excelencia educativa con la diversidad cultural.

5.1. Racismos que conviven

Ciertos grupos étnicos despiertan recelo, estereotipos y prejuicios en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el sistema educativo. Por ejemplo, el pueblo gitano ha sufrido leyes antigitanas desde el siglo XV, persecuciones, el *porrajmos* u holocausto contra los gitanos, y prácticas como las esterilizaciones forzosas, hasta años recientes en algunos países. La comunidad musulmana es otra de las más rechazadas y más vulnerables a la violencia racista en Europa.

Para algunas perspectivas, el encuentro entre culturas conduce inevitablemente a conflictos y violencia. Sin embargo, el problema no está en el contacto entre culturas, o las diferencias que existen entre las mismas, sino en los planteamientos que impiden la convivencia, frecuentemente sustentados por argumentos o prejuicios racistas. A continuación explicamos las dos manifestaciones del racismo que se encuentran presentes en nuestra sociedad y en la vida cotidiana de los centros educativos.

La perspectiva etnocentrista y el racismo moderno

El racismo moderno, el que ha predominado tradicionalmente en nuestras sociedades, se ha basado en la noción de superioridad de una raza o etnia sobre otras. En consecuencia, plantea las desigualdades sociales y culturales como una consecuencia de las características biológicas de las personas, más que de las construcciones sociales y políticas. Desde este racismo se considera que una cultura mayoritaria (frecuentemente la occidental) está biológica y culturalmente más preparada y capacitada para conseguir el éxito educativo. Así, si los y las gitanas tienen menos éxitos educativos y posiciones sociales más precarias es porque son más vagos o menos inteligentes, y no porque a las escuelas les falten altas expectativas en relación a ellos y la comunidad gitana tenga menos poder en la educación y la sociedad.

El racismo moderno deriva de una visión etnocéntrica de la cultura y las instituciones mayoritarias, occidentales. La cultura occidental (la “mainstream culture”) es el modelo que se considera que todos deberían adoptar. Entonces, hechos como el absentismo o el bajo rendimiento académico de determinados grupos se interpretan como déficits característicos o “naturales” de los mismos. Frente a ello, el objetivo que se plantea es que las culturas y grupos no mayoritarios “imiten” o se asimilen a las costumbres de dicha cultura si quieren conseguir el éxito educativo. Las personas inmigrantes, las minorías culturales, las familias “no tradicionales” deben comportarse y asumir la cultura de la sociedad hegemónica, excluyendo o anulando su cultura o valores de origen (lengua, símbolos religiosos, etc).

El Premio Nobel Amartya Sen ha repetido en sus trabajos sobre identidad y multiculturalismo, la crítica a la idea tan propagada de que determinados valores son exclusivamente occidentales. Por ejemplo, considerar la democracia como algo occidental, obviando las múltiples muestras de desarrollos democráticos en diferentes partes del mundo. *Plantear la cuestión de esa manera –centrándose en la idea de “imposición” – implica la creencia de que la democracia pertenece a Occidente, lo cual es una forma completamente engañosa de interpretar la historia y las posibilidades contemporáneas de la democracia* (2007: 82). Sen aporta numerosos ejemplos de instituciones democráticas y prácticas de deliberación y razonamiento público, así como de desarrollos científicos y otras muchas aportaciones a la humanidad en diferentes partes del mundo y civilizaciones desde la antigüedad.

El racismo moderno no es cosa del pasado. Pervive en la sociedad actual, en los ataques de grupos neonazis a personas inmigrantes y minorías culturales. El argumento de la superioridad biológica y cultural continúa planteándose incluso se usa

en círculos y debates intelectuales, como hicieron Herrnstein y Murray con su libro *The Bell Curve* (1994), en el que relacionaban el coeficiente de inteligencia con la raza. Inmediatamente, un total de 81 autores e intelectuales respondieron en otro libro a sus planteamientos (Jacoby & Glauberman, 1995).

La perspectiva etnocentrista se sigue aplicando frecuentemente en las estrategias pedagógicas y didácticas de muchos sistemas educativos. Concretamente, se busca corregir los déficits de determinados grupos étnicos o culturales a través de la asimilación a los valores hegemónicos. El modelo francés se conoce como expresión del asimilacionismo, enfatizando la adopción de la lengua y la cultura francesa y el respeto a los valores republicanos (como supuestamente opuestos a los de otras culturas). Este modelo tiene importantes consecuencias sobre el trato a la diversidad cultural, ya que en ningún caso se asume el mantenimiento de las culturas de origen de los inmigrantes o su valoración como enriquecimiento. Los conflictos sociales a los que puede dar pie quedaron claros con los disturbios en Francia en 2005.

La perspectiva relativista y el racismo postmoderno

Frente a la idea propia del racismo moderno de la superioridad de unas culturas o etnias frente a otras y el proyecto de homogeneización, surge una nueva perspectiva que reivindica la diferencia como valor fundamental, y la eliminación de cualquier modelo o principio universal. Aplicado a las culturas: no hay culturas superiores o inferiores, sólo son diferentes. En consecuencia, no debemos imponer los patrones occidentales como mejores, sino dejar que cada cultura tenga los suyos propios.

Esta defensa de la diferencia conlleva una renuncia muy importante: la renuncia a la igualdad, al igual derecho de ser diferentes. La antropóloga Judith Okely defiende, por ejemplo, el analfabetismo en las personas gitanas, considerando que *El analfabetismo de las personas gitanas, lejos de ser un handicap inevitable, es en muchos aspectos un elemento de libertad* (Okely, 1997: 78). Lamentablemente, Okely obvia la demanda de todas las asociaciones gitanas del mundo de reducir el analfabetismo y el fracaso escolar del alumnado gitano.

El racismo postmoderno convierte cuestiones como la pobreza en hechos culturales propios de algunos grupos o personas, es decir, etnifica aspectos socioeconómicos. Por ejemplo, la situación de pobreza que viven muchos y muchas gitanas en Europa es resultado de la profunda desigualdad social y de una larga historia de discriminaciones. Sin embargo, el analfabetismo, el chabolismo o la delincuencia se asocian a menudo como rasgos “culturales” de este grupo. Con el énfasis en la

diferencia se justifican determinadas desigualdades sociales, ya que se sobreentiende que las culturas son diferentes y que muchas de las situaciones que padecen no son más que una expresión de su identidad como grupo.

Por otra parte, este planteamiento concibe las culturas como intrínsecamente homogéneas y estáticas. Se generan etiquetajes y definiciones de las culturas como si todas las personas de la misma religión, país, o cultura compartieran todas las tradiciones, opciones de vida, valores, etc. Esta visión no permite reconocer los avances que ha hecho la agencia humana dentro de cada una de las culturas en contacto con las demás. Y por otra parte, no considera posible o viable el diálogo intercultural.

Al rechazar el racismo de la superioridad y los objetivos asimilacionistas del proyecto moderno, el racismo postmoderno genera confusión, presentándose en ocasiones como propuesta educativa para la multiculturalidad y el pluralismo cultural. Por ejemplo, a pesar de que un número cada vez mayor de educadoras y educadores se definen como antirracistas y se muestran indignados ante los argumentos de inferioridad racial (perspectiva etnocentrista), apoyan firmemente la creación de “medidas especiales” para estudiantes de otras etnias, argumentando que éstos son excesivamente diferentes como para poder recibir una educación ordinaria. O bien, plantear que no debemos “obligar” a los niños y niñas gitanas a aprender lo mismo que aprenden los niños y niñas payos en otros centros.

Alain Touraine sostiene que *el racismo de la diferencia cultural juega en nuestra cultura el mismo rol que jugó el racismo de la inferioridad natural en la cultura de la sociedad industrial* (1997: 164). El racismo postmoderno, mucho más presente y actualmente normalizado en nuestra sociedad, es la complementariedad del racismo moderno y clásico.

5.2. La perspectiva comunicativa y la igualdad de las diferencias

Al igual que el relativismo, la perspectiva comunicativa considera las culturas y etnias no como superiores o inferiores unas a otras, sino como diferentes. Sin embargo, a diferencia de éste, la perspectiva comunicativa pone el énfasis en la necesidad de igualdad de derechos entre etnias, así como entre los diversos sectores sociales y personas. Tiene como objetivo promover la transformación social camino de la igualdad y la libertad. Bajo este punto de vista, la diferencia es simplemente parte de la igualdad; el mismo derecho para todos y todas a vivir de una forma diferente.

El enfoque comunicativo pretende conseguir una posición igualitaria para todas las etnias, grupos e individuos. En educación, el reconocimiento de la diferencia es importante a la hora de dirigir la diversidad cultural en las escuelas y la igualdad es importante para posibilitar que cualquiera pueda adquirir las competencias que le permitan superar sus actuales barreras sociales. Por tanto, la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura; de la misma forma, la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y exclusión (Flecha, 1999).

Por lo tanto, este enfoque se opone tanto al racismo moderno como al postmoderno. Las comunidades deberían tener la posibilidad de aprender y experimentar cómo la comunicación entre las culturas enriquece a todas ellas y cómo es tanto posible como beneficiosa la convivencia en un territorio compartido. Los y las estudiantes deberían tener la posibilidad de verse a sí mismos no como superiores o inferiores, sino como diferentes; no como homogéneos, sino como iguales.

La perspectiva comunicativa persigue la igualdad de las diferencias y da pie a prácticas educativas que promueven la igualdad de derechos y oportunidades para todas las culturas, a la vez que el diálogo y el entendimiento entre culturas. Este diálogo puede realizarse también entre religiones, si se supera una defensa de la laicidad como contraria a la religión y se enfoca como la garantía de la libertad personal de elección religiosa. La escuela no tiene que identificarse con ninguna religión, pero no obstante, esto no implica el rechazo de ninguna. *La laicidad multicultural no niega la diversidad en nombre de una igualdad homogeneizadora sino que está basada en el principio de la igualdad de las diferencias. [...] vincula la diferencia a la igualdad, como expresión del derecho que todos y todas tenemos a vivir de manera diferente en igualdad de oportunidades. Las diferencias prácticas y creencias religiosas se consideran de forma igual, independientemente de la posición social o el poder de las personas que las tengan* (Flecha, 1999; Flecha, 2001: 25).¹

Reflexionando desde el respeto sobre la identidad cultural

(..) los debates sobre la identidad cultural estaban muy presentes en la escuela. (...) Esos diálogos se beneficiaban de la diversidad de las clases; como en Harvard o Wisconsin, en la mayoría de ellas había alumnado perteneciente a diferentes culturas y, de forma espontánea, solían hablar de ello en las clases. En una ocasión, en uno de los grupos interactivos, el alumnado estaba trabajando la descripción física de personas y practicaban cómo describirse a sí mismos. (...) Uno de ellos comentó: Yo

¹ Traducción propia, del catalán

quiero poner en mi descripción que soy gitano. (...) Otro alumno dijo: Pues yo voy a escribir que soy mitad gitano y mitad payo porque mi madre es gitana pero mi padre es payo. Janna una niña marroquí que estaba escuchando la conversación dijo que ella era marroquí y que también quería describirse así. Se quedó callada, pensando y luego dijo: “En realidad también soy catalana, llevo muchos años en Cataluña, así que escribiré que soy totalmente marroquí y totalmente catalana porque es así como soy” (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012:145).

A continuación concretamos la idea de igualdad de diferencias y de perspectiva comunicativa en dos situaciones concretas: el debate sobre el hijab, y los encuentros de estudiantes gitanas.

El ejemplo del hijab

A pesar de la enorme diversidad que existe dentro de la comunidad musulmana, todavía hay muchos que la consideran atrasada, machista y fanática, o bien “demasiado diferente” como para poder convivir pacíficamente. En este contexto, el uso del hijab en espacios públicos, incluido el escolar, ha sido objeto de intensos debates (De Botton, Puigvert, & Taleb, 2004).

Desde una concepción etnocentrista se da por supuesto que las mujeres musulmanas están obligadas a llevar el velo (o que las que lo llevan lo hacen por obligación explícita o implícita) y que éste es un síntoma de sumisión femenina. Esta relación no es cierta: muchas mujeres musulmanas llevan el hijab fruto de una elección personal, igual que hay muchas mujeres musulmanas persiguiendo la libertad para escoger la vida que quieren vivir, con o sin hijab. Desde una posición relativista se dice que no debemos entrometernos en decir lo que tienen que hacer o no hacer otras culturas y religiones, ni en el caso del hijab ni en otros casos, como puede ser la violencia contra las mujeres. Pero esto obvia los movimientos de mujeres musulmanas como RAWA-AUQA, que lucha en Afganistán para extender derechos educativos, sanitarios, etc. para las mujeres o la asociación feminista en España Insha Allah, que denunció un



libro dónde se justificaba el maltrato de las mujeres en el islam.

Existen mujeres que se ven obligadas a llevar el hijab, que no pueden decidir libremente si llevarlo o no, pero también existen mujeres y adolescentes o niñas musulmanas a las que se les prohíbe llevar el velo. Ambas situaciones (prohibición u

obligación) deben ser rechazadas, ya que se parte en un primer término de la

incapacidad de la mujer a decidir por sí misma (desigualdad de género) y en última instancia se decide por ellas (perspectiva etnocentrista). Tanto el machismo como el feminismo son propios de todas las sociedades, y no exclusivo de ninguna cultura. Más allá de las mujeres musulmanas que lo llevan, el velo nos afecta a todos y todas, porque uno de los retos del feminismo es la lucha para el control del propio cuerpo.

Si los centros educativos fomentan la igualdad de diferencias y la laicidad multicultural favorecerán que todas las alumnas y sus madres y familiares decidan cómo vestirse sin ser rechazadas ni menos valoradas por ello. Muchas familiares musulmanas, con o sin hijab, participan activamente en las Comunidades de Aprendizaje, como voluntarias en grupos interactivos o en biblioteca tutorizada, en formación de familiares, en comisiones mixtas. Con su participación, además de los conocimientos y habilidades que aportan, la Comunidad de Aprendizaje demuestra a todo el colectivo y a su entorno que el diálogo es posible y enriquecedor.

Superando los prejuicios sobre las mujeres musulmanas.

„... cuando en el curso de alfabetización del centro madres gitanas, árabes y autóctonas se sientan en la misma mesa para aprender a leer y escribir y las que más saben ayudan a las que menos saben, se transforman las relaciones basadas en prejuicios racistas y pasan a basarse en relaciones solidarias. La madre autóctona habla luego a su hijo o hija de las mujeres árabes con velo, transformando las imágenes que antes el niño tenía y que se habían creado en diálogos con la misma madre, otros familiares, en el centro o con amigos o amigas en la calle, y cambia su concepto negativo de la mujer musulmana con velo por el de una mujer solidaria, competente, autónoma, inquieta e implicada. Con esa nueva imagen, ese niño o esa niña mirará de forma diferente a las mamás de sus compañeros magrebíes y a las niñas musulmanas de su clase (Aubert et al., 2008: 226).

Encuentros de Estudiantes Gitanas para la Educación, de la Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen

Los prejuicios y desconocimiento hacia el pueblo gitano y todavía más hacia las mujeres gitanas han dado por supuesto la idea de que ellas no tienen ningún interés por los estudios, o también que los hombres gitanos (a los que igualmente se les supone desinterés académico) no se lo permiten. Sin embargo, de nuevo la realidad es muy diferente. Todos los movimientos sociales de gitanos están reivindicando la importancia de la educación para salir de la exclusión y marginación históricas, y para poder vivir y defender su identidad cultural como gitanos. Así mismo, son muchas las asociaciones de mujeres gitanas que también persiguen ese objetivo (García, Silva,

Yuste, & Flecha, 2009).

Los encuentros de estudiantes gitanas en Cataluña son una de las actividades con mayor éxito de la asociación gitana de mujeres Drom Kotar Mestipen. Estos encuentros crean un espacio de diálogo dónde las chicas y mujeres gitanas son las protagonistas para compartir sus experiencias formativas y apoyar el éxito escolar de todas.

Se han realizado ya 15 encuentros, en diferentes localidades, siempre en colaboración con el grupo de mujeres gitanas o asociación local. Si en los primeros eran unas 10 o 15 chicas, en los últimos años se han llegado a reunir más de 300 chicas y mujeres que venían de diferentes pueblos y ciudades para hablar, para soñar, y para cambiar sus vidas.

Un momento muy especial en los encuentros es siempre la sesión en la que niñas y mujeres gitanas que están cursando estudios (secundaria, formación profesional, personas adultas, universidad...) explican su experiencia y sus expectativas. Sus voces, desde sus realidades diferentes personales (las hay casadas, con hijos e hijas, sólo prometidas, o sin pareja; trabajando en empresas, en casa, por cuenta propia, etc.), desde su fuerte identidad como gitanas y su convencimiento de que la educación les permite ser más gitanas, reflejan la idea de la igualdad de diferencias a la que ya nos hemos referido.

Encuentros de Estudiantes Gitanas para la Educación Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen²

Algunos testimonios de mujeres gitanas:

Hola, me llamo Sulamita, tengo 14 años, soy la más pequeña de mi casa. Estoy estudiando segundo de ESO en el instituto... en el barrio de San Cosme. Me gustaría estudiar 4º de la ESO pero creo que mi nivel de la ESO es indeficiente.

El que haya tantos niños gitanos baja el nivel académico y no sé a qué es debido. ¿Somos tontos? Yo creo que todos tenemos los mismos derechos, no ser discriminados por pertenecer a una cultura distinta.

Mi sueño sería ir a la universidad y formarme lo mejor posible. Pienso que esto es muy importante para poder acceder al mercado laboral y sentirme realizada como mujer. Al ser gitana pienso que las condiciones para mí no son iguales que para una niña no gitana....

² Información extraída de la web de la Asociación Drom Kotar Mestipen <http://www.dromkotar.org/>

En esta tarde ver mujeres de diferentes edades es un ejemplo a seguir para poder avanzar nosotras, las más jóvenes.

En las Comunidades de Aprendizaje, la participación de madres, abuelas y otros referentes de diferentes culturas anima a las niñas y adolescentes, también a sus compañeros, a mejorar en su aprendizaje y a utilizarlo para fortalecer sus opciones e identidades culturales, religiosas, lingüísticas, sexuales.

5.3. Diversidad y excelencia: acción afirmativa

Pero el fomento de la diversidad cultural en las escuelas no es sólo una cuestión de ética y derechos humanos, ni sólo favorece a quienes sufren mayores discriminaciones. También es una cuestión de calidad educativa, de excelencia académica. En este apartado explicamos esta idea a través del ejemplo de las políticas de acción afirmativa que tienen universidades situadas en las primeras posiciones de los ránquines mundiales.

Ya en su famoso discurso "I have a dream", en 1963, Martin Luther King alzó la voz en favor de todos y cada uno de los hijos e hijas de personas negras, para no desistir hasta que las injusticias contra las personas negras no se hubieran sustituido por una igualdad real y fraterna en todas las esferas de la sociedad.

En Europa, fue la *Directiva 2000/78/CE sobre la igualdad de trato en el empleo y la ocupación* (Consejo de la Unión Europea, 2000b) la que estableció el principio de igualdad de trato de las personas en el empleo y la formación independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, orientación sexual o edad. En el mismo año, la *Directiva 2000/43/CE sobre la igualdad de trato independientemente del origen racial o étnico* (Consejo de la Unión Europea, 2000a) dotó de una herramienta legal a nivel comunitario para proteger las personas contra la discriminación en el empleo y la formación, la educación, la seguridad social, la asistencia sanitaria y el acceso a bienes y servicios. Entre otras medidas, esta Directiva da a las víctimas de discriminación el derecho para presentar una denuncia por vía judicial o administrativa y prevé la imposición de sanciones a la parte demandada culpable de discriminación.

Y sin embargo, la desigualdad sigue existiendo. Está claro que para reducir realmente la desigualdad entre unos grupos y otros, entre los niños y niñas negros y los blancos, gitanos y payos... no es suficiente el hecho de no tener leyes discriminatorias. Tampoco es suficiente el hecho de que discriminar sea un delito. Se hace necesario establecer medidas que promuevan activamente la diversidad.

Las acciones afirmativas son medidas que sirven para acabar con la discriminación o prevenirla y a la vez crear nuevas oportunidades para aquellos grupos a quienes les hayan sido negadas. Por un lado implica mayor igualdad de acceso a las oportunidades y a los resultados, y por otro un mayor reconocimiento de la diversidad cultural y de sus beneficios. Aquí analizamos cómo algunas universidades con un alto prestigio internacional han implementado políticas de acción afirmativa para promover el acceso y la graduación de minorías culturales y otros grupos vulnerables a sus facultades y aulas. Por ejemplo, reserva de plazas o flexibilidad en los procesos de selección de estudiantes.

Podemos mencionar tres razones para llevar a cabo algún tipo de acción afirmativa:

a. Compensar grupos que han estado sistemáticamente víctimas de discriminación institucional

La acción afirmativa parte del reconocimiento de unas desigualdades de partida, históricas, que se han reproducido a través de generaciones y que dificultan el igual desarrollo en diferentes ámbitos de las personas que las sufren. Estas desigualdades son las que hacen que la llegada a las universidades se dé muy lentamente y con mucha distancia respecto de los alumnos y alumnas cuyas familias y la sociedad en conjunto han esperado siempre que sean graduados y graduadas universitarios.

Algunos países y colectivos hacia los que se han impulsado medidas de acción afirmativa son personas gitanas en Rumanía, “intocables en la India, la población afrobrasileña en Brasil, o los afroamericanos en Estados Unidos. Estas medidas suponen un esfuerzo de compensación frente al peso de la historia de discriminación hacia los colectivos mencionados.

b. Conseguir beneficios educativos, sociales y económicos que garanticen la presencia de toda la diversidad existente en la sociedad en las instituciones sociales.

La diversidad cultural de nuestra sociedad no se refleja en muchas instituciones, sociales como las escuelas (el profesorado es mayoritariamente blanco y europeo), bancos, muchas empresas, administraciones públicas... La acción afirmativa pretende favorecer que la misma diversidad que hay en la sociedad se encuentre también en todos estos espacios, incrementando la cohesión social y la igualdad entre diferentes culturas. Esto no puede conseguirse si estas personas no llegan a las universidades.

Algunos casos judiciales alrededor de las acciones afirmativas han puesto de manifiesto esta importancia de la diversidad cultural en las empresas. Uno de ellos es

el caso Grutter v. Bollinger, en Michigan (USA), 2003. Cuando unos estudiantes blancos denunciaron a la Universidad por haberles perjudicado con sus políticas de acción afirmativa hacia otros colectivos, la Universidad recorrió a diversas empresas como General Motors o Fortune que se posicionaron a favor de que se mantuvieran las políticas de acción afirmativa, considerando que las habilidades y formación que se requieren hoy en día y que son más demandadas por las empresas tienen una relación directa con la capacidad de relacionarse y de trabajar con personas de distintas culturas, ideas y puntos de vista y que las empresas necesitaban tanto personas formadas en estas capacidades como personas diversas para estar acordes con la sociedad actual.

c. *Conseguir beneficios sociales a largo plazo que acaben con la discriminación actual.*

Si se consigue que haya maestros y maestras, directivos de empresas, abogados y abogadas... de diferentes culturas, también será más fácil que se reduzcan las discriminaciones y desigualdades en las escuelas, en la justicia, en el mundo laboral o en el campo de la salud (Xu et al., 1997). A su vez, ello contribuirá a lograr mayor cohesión social y prevenir conflictos fruto de las desigualdades en el futuro.

Tenemos razones, por lo tanto, que justifican la necesidad de ir más allá de eliminar determinadas discriminaciones o incluso de penalizarlas, para promover activamente que el alumnado vulnerable pueda llegar a la universidad. Algunas de las medidas que se han implementado en universidades como Harvard o Wisconsin Madison, entre otras, son:

- Colaboración con escuelas e institutos, haciendo reuniones informativas en barrios con población vulnerable, para dar a conocer todas las becas y posibilidades de estudiar en la universidad. Identificación de potenciales estudiantes en estas reuniones, visitas al campus universitario, etc.
- Procedimientos de evaluación comprensiva para el acceso de minorías a la universidad, por ejemplo, teniendo en cuenta la diversidad étnica, historia familiar y otros elementos más allá del resultado en determinadas pruebas. Como dice Gary Orfield, director del Civil Rights Project en la Universidad de California / Los Ángeles, *Las universidades más selectas en los Estados Unidos emplean una gran variedad de criterios para admitir a sus estudiantes, que incluyen actividades extracurriculares, circunstancias personales, la historia familiar y nivel educativo de la familia, localización geográfica de la familia, lengua que se habla en casa, habilidades atléticas, cartas de*

recomendación, y otros factores para conseguir un estudiantado diverso a nivel racial, étnico, de procedencia geográfica y otros tipos de diversidad. Los responsables del acceso a estas universidades saben muy bien que las medias y los expedientes académicos miden sólo ciertos tipos de méritos y potencial, y que unos criterios más amplios son igualmente, y muchas veces más, válidos como indicadores del potencial de cada estudiante a contribuir a la comunidad universitaria. (Orfield & Miller, 1998)

- *Percent Plans*: esta medida, supone, en vez de reservar una cuota de plazas para alumnado de minorías o vulnerable, aceptar los mejores estudiantes de todos los institutos públicos de un Estado. Esto asegura que de todos los centros educativos (también los situados en barrios desfavorecidos) algunos o algunas estudiantes consigan llegar a la universidad.
- Una iniciativa muy interesante es la de la *Posse Foundation*. Ayuda no sólo a que alumnos y alumnas de entornos urbanos periféricos, minorías y bajo nivel socioeconómico lleguen a la universidad, sino a que no abandonen. Surgió del trabajo de doctorado de una estudiante a quien alguien le dijo “nunca habría abandonado si hubiera estado allí con mi pandilla”. “Posse” significa “pandilla”. Y desde entonces la fundación ha hecho posible que miles de estudiantes pobres, negros, de barrios gueto, estén con sus pandillas en las universidades y se gradúen. Una vez más, la fuerza de las interacciones y de la amistad como motor de creación de sentido y de éxito académico.
- En el caso del profesorado, participa toda la comunidad universitaria en el proceso de admisión o de contratación del profesorado y del personal administrativo.

Si las mejores universidades del mundo se plantean la diversidad como un factor clave para su excelencia... ¿cómo vivir la diversidad en nuestros centros educativos como un problema? La perspectiva de Comunidades de Aprendizaje supera tanto el racismo moderno como el postmoderno, abogando por la igualdad de diferencias, el éxito escolar de todos y todas y la convivencia entre culturas. Y además busca proactivamente la presencia y visibilización de la multiculturalidad. Por ello, además de hacer posible que estudiantes de minorías culturales lleguen a la universidad ofreciendo el aprendizaje que necesitan para conseguirlo, en las Comunidades de Aprendizaje se promueve activamente la presencia de diferentes culturas y lenguas. Se invita a las familias gitanas, marroquíes, ecuatorianas, ucranianas, japonesas... y de todos los países, a participar, así como a voluntariado multicultural. Desde esta

igualdad de diferencias todos los niños y niñas aprenden que todas las personas tienen cosas a aportar, que la escuela y el mundo escolar es de todas las culturas, y que el dialogo y el entendimiento es posible. Y así haremos realidad el sueño de Martin Luther King, y el de tener una sociedad en la que las personas convivamos desde el igual derecho a ser diferentes (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001).

Para profundizar

De Botton, L.; Puigvert, L. y Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. & Gómez, J. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Hipatia.

Vargas, J. & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.

5.4. Bibliografía

Directiva 2000/43/CE del consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, 43, (2000a).

Directiva 2000/78/CE del consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación , 78, (2000b).

De Botton, L., Puigvert, L., & Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (Eds.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: Enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Reis*, , 79-103.
- García, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society & Education*, 1, 1-11.
- Hernstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Simon and Shuster.
- Jacoby, R., & Glauber, N. (1995). *The bell curve debate: History, documents, opinions*. New York: Random house.
- Okely, J. (1997). Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of gypsy children. *Childhood*, 4(1), 63-80.
- Orfield, G., & Miller, E. (1998). *Chilling admissions: The affirmative action crisis and the search for alternatives*. ERIC.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.
- Touraine, A. (Ed.). (1997). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Xu, G., Fields, S. K., Laine, C., Veloski, J. J., Barzansky, B., & Martini, C. J. (1997). The relationship between the race/ethnicity of generalist physicians and their care for underserved populations. *Am J Public Health*, 87(5), 817-822.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 6

GRUPOS INTERACTIVOS

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS..... | 3 |
| 6.1. Agrupaciones en el aula..... | 3 |
| 6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture | 4 |
| 6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: streaming | 5 |
| 6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión | 10 |
| 6.2. Grupos Interactivos | 13 |
| 6.2.1. Características y funcionamiento | 13 |
| 6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos..... | 17 |
| 6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo? | 18 |
| 6.2.4. Impacto de los grupos interactivos | 19 |
| 6.3. Bibliografía | 22 |

MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS.

En este módulo presentaremos una actuación educativa de éxito: Grupos Interactivos. Trataremos sobre las organizaciones en el aula que existen en los centros escolares, explicando cuáles de ellas ofrecen más éxito al alumnado. Para ello, se presentan y describen las diferentes tipologías de agrupación del alumnado contrastadas por INCLUD-ED (2006-2011) y se discute el impacto de las distintas formas de agrupación sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula basada en las evidencias aportadas por la comunidad científica internacional y contrastada con la práctica en el aula en múltiples centros y niveles educativos práctica. Se ilustra la definición con ejemplos para clarificar qué son y cómo funcionan, y qué no son.

6.1. Agrupaciones en el aula

La comunidad científica internacional hace tiempo que ha identificado qué tipo de organización del aula resulta más efectiva para generar el máximo aprendizaje para todos y todas; y, por el contrario, qué tipos de organización del aula reproducen el fracaso escolar y las desigualdades sociales que muchos niños y niñas padecen.

El proyecto INCLUD-ED realizó en las primeras fases de la investigación, una revisión de los sistemas educativos europeos. En este análisis pretendía identificar entre otras prácticas educativas, de qué formas se organiza el alumnado en los diferentes sistemas educativos europeos y cuál es el impacto en el rendimiento educativo de las distintas agrupaciones. Tras la revisión, y siguiendo las aportaciones de la comunidad científica internacional, se identificaron tres formas de agrupación del alumnado: *Mixture, Streaming e Inclusion*.

| | MIXTOS (<i>Mixture</i>) | HOMOGÉNEOS (<i>Streaming</i>) | INCLUSION | |
|-----------------------------|---|--|---|-------------------------------------|
| Basados en | Igualdad de oportunidades | Diferencia | Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias | |
| Agrupamiento | Heterogéneo | Homogéneo | Heterogéneo | |
| Recursos humanos | 1 profesor o profesora | Más de un profesor o profesora | Más de un profesor o profesora | |
| ¿Juntos o separados? | Juntos | Separados | Juntos | Separados |
| | 1) Clases con niveles de aprendizaje diversos | 1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento: a) Agrupaciones de nivel en aulas diferentes b) Agrupaciones de nivel en la misma aula | 1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos | 2) Desdobles en grupos heterogéneos |
| | | 2) Grupos de refuerzo y apoyo separados de su grupo de referencia | | |

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:55)

Existen otras investigaciones, como el proyecto I+D+I MIXSTRIN (CREA, 2009-2011), que analizó de qué forma y en qué medida se daba en los modelos de agrupación del alumnado en los centros educativos de enseñanza en España, definidos por la comunidad científica internacional “mixture”, “streaming”, e inclusión. La base teórica del proyecto MIXSTRIN parte de los resultados obtenidos en la investigación INCLUD-ED.

6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture

Todos y todas estamos acostumbrados a la forma más común en que se organizan las aulas en nuestros centros educativos: la típica aula que acoge entre 20-30 niños y niñas de la misma edad. El aula es diversa, pues tenemos alumnado que tiene diferentes niveles de aprendizaje, diferentes dificultades comportamentales, diversidad de culturas, religiones, casuísticas familiares, etc. Hay un único maestro o maestra

llevando la clase. Este formato vendría a representar lo que hemos denominado *mixture* “mezcla”.

Este tipo de organización es la que se da en el aula tradicionalmente, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo en cuanto a nivel de aprendizaje, con un único profesor o profesora. La premisa de la que parte este tipo de organización es la de ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a la educación independientemente de su situación o casuística personal a todos los niños y niñas.

Ahora bien, si nos cuestionamos: ¿es el profesor o profesora solo capaz de asegurar que todos los niños y niñas aprenden?, ¿puede el profesor y profesora gestionar toda la diversidad ofreciendo la atención que su alumnado necesita?, ¿la acción del profesor o profesora llega a los niños y niñas que más dificultades presentan?

Las investigaciones muestran que esta agrupación no permite al profesorado dar respuesta a la cada vez mayor diversidad de necesidades que encuentra en su aula. Así pues, lo que acostumbra a pasar es que aquel alumnado que va bien puede seguir la clase, mientras que aquel que tiene más dificultades se va quedando atrás, se aburre, no entiende, se dispersa, etc., llegando a generar conductas disruptivas dentro del aula, falta de atención, desmotivación, entre otras, hasta que consigue finalizar sus estudios, o bien hasta que acaba abandonando el sistema escolar. Ante estas dificultades se han buscado soluciones alternativas a esta diversidad, que se concretan en dos modalidades de organización del aula: *streaming* e *inclusión*.

6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: *streaming*

Como alternativa a la agrupación mixta, con la intención de atender a las diferencias y la creciente diversidad, algunos países han desarrollado varias formas de agrupamiento homogéneo, el *streaming*. Se define como la forma de *adaptar el currículum a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades dentro de un mismo centro escolar* (European Comission, 2006:19) .

Por ejemplo, en una clase ordinaria con 24 alumnos y alumnas, en algunas asignaturas el profesorado trabajará con los 17 considerados “más fáciles” y otro profesor se ocupará de los siete más “difíciles”, que suelen ser inmigrantes, miembros de minorías o niños y niñas procedentes de entornos desfavorecidos. Otra posibilidad de agrupamiento homogéneo consiste en separar de forma permanente al alumnado según su rendimiento en todas las materias. Si un centro tiene dos grupos de 24 alumnos de la misma edad, los 24 con mejor

rendimiento se agruparán en una clase y el resto en la otra” (INCLUD-ED, 2011:54).

Una de las formas más habituales del *streaming* es la de agrupar por niveles de rendimiento, ya sea dentro o fuera del aula, en todas o en algunas asignaturas, para afrontar y gestionar la diversidad del alumnado. La idea que acostumbra a justificar este tipo de agrupación es que haciendo grupos homogéneos se puede atender mejor a las particularidades de cada estudiante, y ofrecer una enseñanza más “personalizada”. De esa manera, quienes son buenos o buenas estudiantes pueden beneficiarse de un ritmo más intenso, mientras que los estudiantes a quienes les cuesta más, pueden beneficiarse de refuerzos. Estas agrupaciones homogéneas pueden ser de dos formas:

- **Agrupación homogénea fuera del aula.** Tenemos ejemplos de que a aquel alumnado que muestra más dificultades tanto de rendimiento académico como comportamental se les saca del aula durante las materias instrumentales para ofrecerles un refuerzo, o bien directamente se les incorpora en aulas abiertas, unidades de escolarización externa, entre otros recursos, donde la dimensión instrumental no es una prioridad. En los grupos de nivel, la clase se divide en diferentes grupos: grupo A “mejor nivel de rendimiento” y B “peor nivel de rendimiento”. En este caso, el grupo B iría fuera de clase para realizar un refuerzo o simplemente por tener una conducta disruptiva.
- **Agrupación homogénea dentro del aula.** Otras veces se agrupa al alumnado de forma homogénea por niveles de aprendizaje dentro de la misma aula, separando a “los que tienen mejores resultados” de “los que tienen mayores dificultades”. Esto ocurre cuando el centro cuenta con profesorado de apoyo (psicopedagogos/as, logopedas, etc.), que entra en las aulas. Entonces, a cada uno de los grupos se le ofrece un currículum diferente, pues al grupo que muestra más dificultades se les adaptan las actividades y se les reducen los objetivos. La literatura científica llama a esta práctica agrupar al alumnado por *niveles de aprendizaje* en la misma aula.

En el cuadro siguiente se resumen todos los tipos de agrupamientos homogéneos:

| TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| 1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento | La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. |
| | El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en la misma aula o en clases separadas. |
| | El agrupamiento por niveles de rendimiento normalmente se emplea para la enseñanza de materias instrumentales. Aparece más frecuentemente en educación secundaria y suele conducir a distintos itinerarios educativos. |
| | Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social. |
| | La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del centro escolar. |
| | El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo. |
| 2. Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia | Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social. |
| | Estos alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo. |
| | Esta medida se suele adoptar con alumnado que requiere educación especial, así como con inmigrantes, miembros de minorías culturales y aquellos que no dominan la lengua de instrucción. |
| | Una de sus consecuencias es el etiquetado de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida. |
| 3. Adaptaciones curriculares individuales exclusoras | Se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos o alumnas) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos. |
| | Esta medida suele llevarse a cabo con grupos particulares de alumnado: alumnos de educación especial, inmigrantes y quienes han de aprender la lengua de instrucción. |
| 4. Optatividad exclusora | La elección de una materia o de un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro. |
| | Cuando esto sucede, la elección de materias o "itinerarios" suele estar fuertemente asociada al estatus socioeconómico familiar y a las expectativas del profesorado. |

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:47)

¿Qué nos hace pensar que organizando la aulas de esta forma estamos promoviendo que el alumnado de los “grupos C”, de los grupos de refuerzo, de las aulas abiertas, etc., va a conseguir durante su escolarización alcanzar el nivel competencial requerido para finalizar la etapa con éxito, si en estos grupos de nivel se tiende a reducir los contenidos y objetivos curriculares, entre otras prácticas?

Todas estas prácticas lo que hacen es *adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro* (Wößmann & Schütz, 2006). En este sentido, hace décadas que se ha demostrado que el *streaming* genera fracaso escolar y problemas de convivencia (Oakes, 1985).

Flecha (1990), en su libro *La Nueva Desigualdad Cultural*, dedicó un capítulo entero a analizar esa relación con el título *la diversidad por niveles de educación generalista como eslabón de otras desigualdades*. En 1992, Slavin, autor norteamericano fundador del programa escolar *Success for All*, también concluía con esta idea: *se tiene que acabar con las agrupaciones por niveles de habilidad, porque son inefectivas, son inútiles para muchos estudiantes, inhiben el desarrollo del respeto, el entendimiento y la amistad intercultural. Destruyen los valores democráticos y contribuyen a una sociedad estratificada* (Braddock & Slavin, 1992).

De acuerdo con la literatura previa sobre las formas de agrupamiento de los y las estudiantes, en los grupos de nivel “bajo” acostumbran a estar sobrerrepresentados los colectivos sociales más vulnerables. Autores como Dewey, ya indicaban a principios del siglo XX que *dividir el sistema y dar a los otros, los menos afortunados, una educación principalmente concebida como preparación específica para el trabajo, es tratar las escuelas como agencias para la transferencia de la antigua división entre trabajo y placer, cultura y servicio, mente y cuerpo, clase dirigente y clase dirigida* (Dewey, 1930:372). Es decir, no es más que una forma de trasladar la segregación social a las aulas en forma de segregación educativa.

El agrupamiento homogéneo o *streaming* repercute en diferentes aspectos (INCLUDED, 2011:39-45):

1. Efectos sobre el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta.
- El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento.

- Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo.
- El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y al rendimiento del alumnado que obtiene peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción.
- El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje.

2. Efectos sobre las expectativas del alumnado y su autoestima

- El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad.
- El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social.

3. Incidencia sobre el efecto de los compañeros y compañeras en el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje.

4. Efectos sobre la movilidad entre niveles

- El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo.

5. ¿Quiénes resultan más perjudicados?

- El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior.
- La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados.

6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión

Si antes veíamos el caso de un aula donde, o bien todos y todas las estudiantes están juntos y juntas, con un único maestro o maestra, o bien están separados en grupos homogéneos (con personas psicopedagogas, logopedas, etc.), tanto dentro como fuera del aula, ahora veremos cómo el alumnado se organiza de **forma heterogénea**. **Redistribuyendo y reorganizando los recursos existentes** de una manera óptima para dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado de una forma eficiente, sin necesidad de separarlos o segregarlos por niveles de aprendizaje. Si hay especialistas (personas psicopedagogas, logopedas, etc.), entran dentro del aula ordinaria. Si se agrupan a los y las estudiantes, se hace de manera inclusiva y en grupos heterogéneos.

Los agrupamientos inclusivos de alumnos y alumnas están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias) y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011:54).

En este sentido, se entiende que *las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles (INCLUD-ED, 2011:56)*. La inclusión supone:

- No segregación.
- Los recursos que tiene el centro educativo se usan para atender a la diversidad dentro de las aulas, en beneficio de todo el alumnado.
- Todo el alumnado participa activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos; ningún niño o niña se queda atrás.
- La inclusión no sólo proporciona **igualdad de oportunidades**, sino que se compromete firmemente con la **igualdad de resultados** para todo el alumnado.

Podemos distinguir cinco formas de inclusión en las que esa se concreta:

| TIPOS DE INCLUSIÓN | DESCRIPCIÓN |
|--|---|
| 1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos | <p>Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso.</p> <p>En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.</p> |
| | <p>Los Grupos Interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos.</p> <p>En los Grupos Interactivos, las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesorado y/o voluntariado) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso.</p> |
| | <p>En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos y alumnas, como, por ejemplo, los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes y pertenecientes a minorías y aquellos y aquellas que tienen dificultades relacionadas con la lengua. Este apoyo permite a este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.</p> |
| 2. Desdobles en grupos heterogéneos | <p>Distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de doce, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.</p> |
| | <p>Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (por ejemplo, en lenguas y en matemáticas), y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.</p> |
| 3. Ampliación del tiempo de aprendizaje | <p>La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.</p> |
| | <p>Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa y en la oferta de actividades educativas en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.</p> |
| 4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas | <p>La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos se han de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.</p> |
| 5. Optatividad Inclusiva | <p>La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no conduce a un callejón sin salida.</p> |
| | <p>No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que este tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.</p> |

Los efectos asociados a la organización inclusiva del aula son (INCLUD-ED, 2011:48):

1. Efectos sobre el rendimiento

- El aprendizaje dialógico a través del agrupamiento heterogéneo, incide positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados, como del que tiene un menor nivel de aprendizaje.
- El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados.
- Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtiene mejores resultados académicos y desarrolla una mayor autoestima en clases integradas que separado del grupo de referencia.
- La integración del alumnado con discapacidades no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros y compañeras y proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje para todos.

2. Otros efectos

- La relación entre iguales fomenta el respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y nivel de aprendizaje alcanzado) y el aprendizaje de actitudes de colaboración entre todo el alumnado.
- El aprendizaje dialógico favorece un mejor comportamiento, las actitudes de cooperación y el altruismo.
- En grupos heterogéneos el alumnado con discapacidad tiene mayores oportunidades para la interacción, recibe más apoyo, desarrolla mejores relaciones y habilidades sociales y se prepara mejor para desarrollar mayor autonomía en el futuro.

Para profundizar

Molina, S. & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9: <http://www.psyse.org/articulos/Molina.pdf> [consultada abril 2013]

Morán, C.; Siles, G. & Molina, S. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-18.

Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 56: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9818/9017> [consultada abril 2013]

6.2. Grupos Interactivos

Como hemos visto, los Grupos Interactivos son una de las formas de concretar una agrupación inclusora del aula. Además, los Grupos interactivos se basan en el aprendizaje dialógico y sus siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Las investigaciones científicas han constatado los resultados de los Grupos Interactivos, que a su vez han sido publicados en revistas científicas como la Cambridge Journal of Education (Valls & Kyriakides, 2013).

6.2.1. Características y funcionamiento

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula en grupos reducidos y heterogéneos y con una redistribución de los recursos humanos disponibles.

Grupos reducidos y heterogéneos. Los grupos suelen ser de entre 4 y 5 alumnas o alumnos (orientativamente, el tamaño depende del número de alumnado en la clase, personas adultas, criterio del profesorado). Se garantiza heterogeneidad en cuanto a nivel de conocimientos, habilidades, género, cultura, lengua, etc. A más heterogeneidad, mejor. El alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades con la lengua por venir de otro país, por ejemplo, no queda al margen sino

que participa activamente en los mismos grupos interactivos con sus compañeros y compañeras (Molina, 2007)¹.

Redistribución de recursos. En los grupos interactivos participan diversas personas adultas, no para asumir grupos con determinadas dificultades o nivel de aprendizaje, sino para dinamizar las relaciones entre alumnado diverso que se ayuda y aprende dialógicamente. Cada grupo cuenta con la presencia de una persona adulta, que puede ser: profesorado y profesionales especialistas (logopedas o psicopedagogos/as, entre otros), alumnado universitario en prácticas, voluntarios o voluntarias de la comunidad (familiares, ex alumnos y alumnas, etc). De nuevo: a más heterogeneidad mejor; si conseguimos personas de diferentes culturas, experiencias y niveles académicos más incrementa la riqueza de las interacciones.

Esto implica una optimización de los recursos existentes para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado de forma eficiente, sin necesidad de separarlos, dividirlos o segregarlos. La reubicación de los recursos humanos consiste en utilizarlos de forma inclusiva dentro del aula con el fin de maximizar los aprendizajes en beneficio de todos y todas.

Funcionamiento

Los grupos interactivos acostumbran a priorizarse en las asignaturas instrumentales tales como lenguas, lengua extranjera y matemáticas; aunque también existen experiencias de grupos interactivos en otras áreas como educación física.

Con los grupos hechos y cada uno con una persona adulta, la clase se divide en periodos cortos, de 15 a 20 minutos, en cada uno de los cuales cada grupo debe resolver una actividad instrumental determinada. Estas actividades son rotativas, de modo que a lo largo de una sesión cada pequeño grupo ha pasado por unas 4 actividades, cada una de ellas dinamizadas por una persona adulta diferente. Trabajar de esta manera hace posible que se puedan acelerar los aprendizajes y multiplica las interacciones con iguales y con personas adultas diferentes.

¹ Véase para profundizar sobre grupos interactivos y alumnado con necesidades educativas la tesis de Molina, S. (2007) *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Unpublished Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona: Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf;jsessionid=BB949CB7694652A98F477EACA52991F6.tdx2?sequence=1 [Consultada abril 2013]

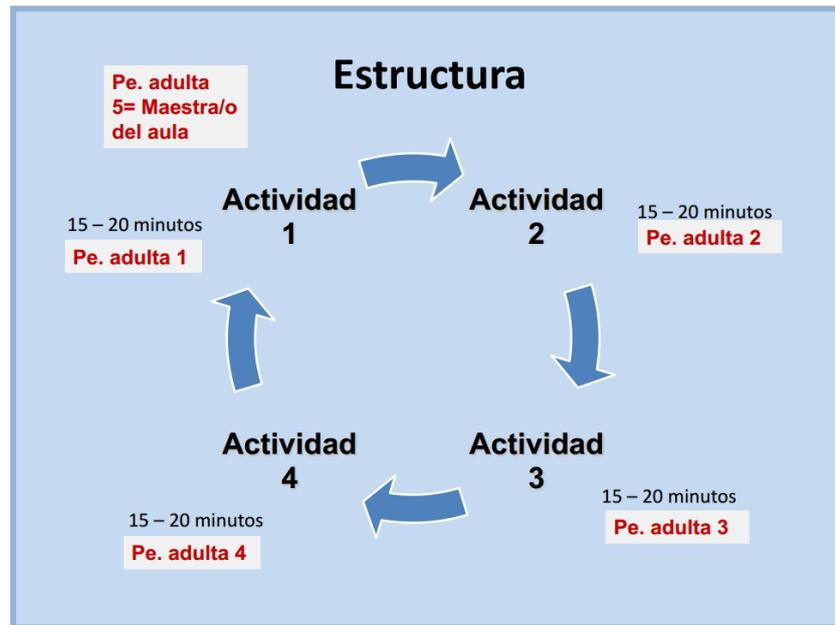


Figura. Estructura de funcionamiento de los grupos interactivos

Siguiendo este esquema,

- Todos los niños y niñas del grupo participan en actividades cortas: de 15-20 minutos.
- Los grupos se relacionan y colaboran a través de la interacción dialógica (diálogo igualitario) para resolver las actividades de aprendizaje; es decir, se potencia que el diálogo se base en el poder de las argumentaciones y no por si es el niño que sabe más o menos.
- El maestro o maestra es el responsable de aula, encargado de coordinar las actividades, gestionar lo que pase en ella y proporcionar el apoyo necesario a quien lo necesite.
- Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas.

El siguiente ejemplo ilustra la dinámica de funcionamiento de los grupos interactivos:

Sesión de grupos interactivos propuesta para el ciclo medio o superior. La maestra ha preparado cuatro actividades diferentes para trabajar aspectos tratados durante la semana en lengua y así reforzar todo lo que se ha explicado. Se trata de una Propone lo siguiente:

(1) *Actividad de comprensión lectora.* Un texto narrativo breve que los y las alumnas leen individualmente y comentan el significado. Después contestan varias preguntas sobre la lectura y las corrigen conjuntamente, dialogando unos con a otros.

(2) *Actividad de expresión oral.* A partir de unos cuadros de pintura que muestran diferentes pasajes del libro de *La Odisea*, el alumnado deberá recordar de qué pasaje se trata y explicar qué sucedía exactamente en esa parte de la historia. Cada cuadro es para un alumno o alumna, él o la cual tendrá que explicar a los otros qué sucede en esa imagen. El resto de los compañeros y compañeras corrigen al que explica fijándose en el contenido de su exposición pero también en la postura, el vocabulario y expresiones que usa, el tono de voz, etc. y le hacen sugerencias para mejorar la expresión oral.

(3) *Actividad de expresión escrita.* Los y las alumnas deben escribir una pequeña carta a Don Quijote de la Mancha para convencerle de que deje de leer libros de caballería. Deben dar consejos, explicaciones y argumentos de los problemas que le puede causar, lo dialogan, lo escriben y a medida que van acabando se intercambian las cartas para corregírselas unos a otros y comentar sus aciertos y errores.

(4) *Actividad de léxico y ortografía.* Esta actividad tiene tres partes: 1) los y las alumnas trabajan con los portátiles y hacen un breve dictado en un documento de Word. Conjuntamente y ayudándose deben corregir las palabras que les salen subrayadas en rojo y en verde y descubrir su escritura correcta. 2) Se comentan las palabras que no se entienden y las que nadie sabe el significado se buscan en diccionarios on-line. 3) El alumno o alumna que primero la encuentra, piensa una frase con esa palabra y la dicta a sus compañeros.

Contamos con una hora y media de clase, así que cada actividad puede durar aproximadamente 20 minutos. La maestra recibe a las personas voluntarias y distribuye las cuatro actividades, preguntándoles cuál prefieren hacer. Resuelven dudas en el caso de que los voluntarios o voluntarias tengan preguntas. Cada voluntario o voluntaria se hace responsable de una de las actividades, se inicia la clase y se sientan cada uno con un grupo diferente. Plantean la actividad a los niños y niñas, les ayudan, dinamizan y potencian que interaccionen entre ellos y ellas; y cuando han pasado los 20 minutos la maestra indica que cambien de actividad, el voluntario o voluntaria se cambia de grupo, o los y las niñas de sitio, y se vuelve a iniciar el proceso.

Ejemplo sobre una experiencia de grupos interactivos del CEP Lekeitio

El CEP Lekeitio, del País Vasco expone su experiencia en grupos interactivos, explicada por el director de la escuela en.

Iturbe, X. (2011). Grupos interactivos en el CEP Lekeitio. Suplemento *Escuela*, 1, 7-8.

6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos

Como hemos dicho, los grupos interactivos tienen como elementos clave las interacciones y el diálogo (aprendizaje dialógico). Autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Freire o Flecha, explicados en el módulo 2, sitúan las interacciones y el diálogo como herramienta que media el aprendizaje. Así los grupos interactivos se convierten en subcomunidades de aprendices mutuos (Elboj & Niemela, 2010) donde predominan los actos comunicativos dialógicos (Oliver, E. & Gatt, S., 2010), que buscan el entendimiento y se basan en las pretensiones de validez.

Comprensión y el entendimiento

Pau y Toni, dos alumnos que participan en GI, nos explican de qué forma buscan llegar todos a la comprensión del problema.

Pau: *Pero en vez de decirle esto es tal, tal, tal... se le ayuda diciéndole a ver, tú esto qué crees que es... Así se va debatiendo la cuestión hasta que se llega a una conclusión buena, con las razones buenas.*

Toni: *O después cuando se corrige, hay uno que ha fallado y no está de acuerdo...*

Pau: *Entonces es decirle: es así... e intentamos hacerle entender que eso es así por esto y por aquello.*

Validez de las argumentaciones

Un niño que participa en GI comenta: *nos hablamos entre todos y ahí vemos en lo que nos habíamos equivocado los demás, y entonces nos reuníamos para repasarlo, para saber en qué nos hemos equivocado, para no volvernos a equivocar más. Nos hablamos todos muy correctamente, nadie grita, ni se pelea, ni nada.*

Las personas adultas que participan enriquecen las interacciones dialógicas, aportando su inteligencia cultural al aprendizaje, potenciando relaciones de solidaridad y de superación de estereotipos. Es frecuente que entren madres o abuelas, por

ejemplo, a hacer grupos interactivos y ayudar alumnado a resolver problemas o tareas de lectura que ellas mismas no podrían resolver. Como su tarea consiste en dinamizar y lograr que el alumnado se ayude entre sí para realizar la tarea, no supone ningún problema el hecho de no dominar materias académicas. En otros casos, tienen conocimientos que de otra manera quedarían desaprovechados, como familiares inmigrantes con dominio del inglés y de otros idiomas, por poner sólo un ejemplo. Pero igualmente su función consiste en promover las interacciones de calidad e igualitarias entre el alumnado para resolver las tareas.

Ejemplo sobre cómo el voluntariado potencia las interacciones

El voluntariado promueve que los alumnos y las alumnas se esfuercen en hacer intervenciones que ayuden a quienes están ayudando a comprender mejor cómo resolver la actividad:

No, pero dile por qué, explícaselo, habladlo, está muy bien que sepas la respuesta, pero deja a los demás que también digan lo que están pensando.

6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo?

El siguiente cuadro esquematiza lo que caracteriza la actuación educativa de éxito de los Grupos Interactivos y características que a veces se confunden con los mismos, para evitar errores tanto en la explicación como en la aplicación de los mismos.

| ¿QUÉ ES? | ¿QUÉ NO ES? |
|---|--|
| 1. Una forma de organización del aula | 1. Una metodología. |
| 2. Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea de niveles de aprendizaje, cultura, género, etc. | 2. Grupos cooperativos. |
| 3. Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario. | 3. Agrupaciones flexibles. |
| 4. Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro o maestra, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende | 4. Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor o profesora. |

| | |
|--|---|
| cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional. | |
| 5. La participación de las personas voluntarias en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo. | 5. Si previamente se ha sacado del aula al alumnado con bajo nivel de aprendizaje. |
| 6. Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea. | 6. Si, sin sacar a nadie del aula, los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo con el nivel de aprendizaje. |
| 7. Tanto el profesorado como las personas voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia el alumnado. | 7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde está el alumnado de mayor nivel de aprendizaje. |
| 8. Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro, implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas. | 8. Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje. |
| | 9. Si no hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras se resuelve la tarea planteada. |

Fuente: página web de Comunidades de Aprendizaje. [Consultada abril 2013]

6.2.4. Impacto de los grupos interactivos

Las actuaciones educativas de éxito son las que consiguen mejores resultados en todo: en aprendizaje instrumental y resultados académicos, y en sentimientos, desarrollo emocional y valores. Grupos Interactivos lo consigue, sea donde sea, en cualquier nivel educativo y contexto.

En cuanto al aprendizaje estrictamente académico, los centros observan las mejoras en las evaluaciones internas y también en las externas, como evaluaciones de diagnóstico:

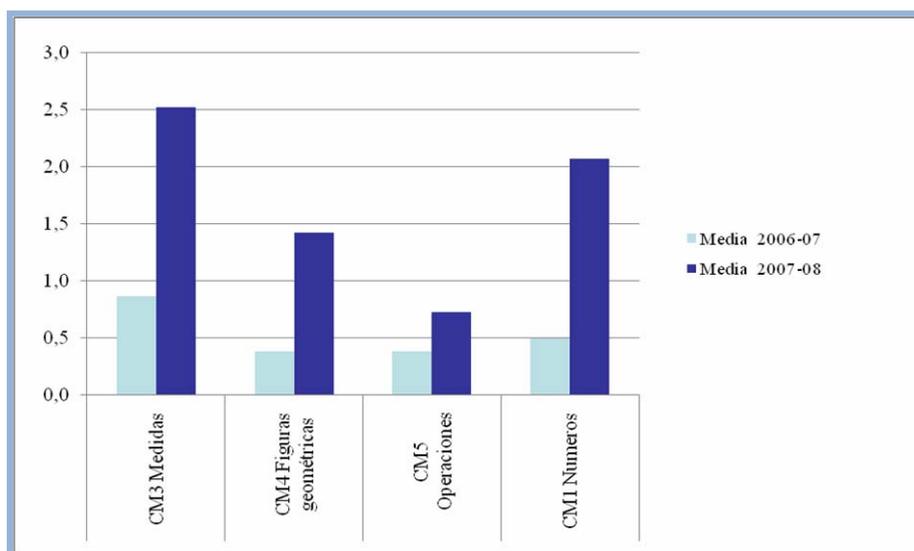
Ejemplo de experiencia del IES Gregorio Salvador

“Las pruebas de diagnóstico reflejan una sustancial mejoría en la competencia lingüística en relación al curso académico 2006-2007 (el proyecto se inició a partir del curso 2007-2008). Idéntica mejoría podemos detectar en el razonamiento matemático y en la competencia en el medio natural y físico.”

Sánchez, J.L. (2011). Actuaciones Educativas de Éxito. Suplemento *Escuela*, 1, 3-4.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en las pruebas externas en la competencia matemática en uno de los estudios de caso del proyecto INCUD-ED, tras empezar a aplicar grupos interactivos y otras actuaciones en 2006-07.

Mejora de los resultados en la competencia de matemáticas



Fuente: obtenida de los resultados de Includ-ed

Para explicar estos resultados debemos volver a los principios del aprendizaje dialógico: es con diálogo que hay más excelencia. Es con diálogo y solidaridad que no sólo aprende y se beneficia de los grupos interactivos el alumnado que tenía dificultades, sino todos y todas. Quienes van mejor, todavía aprenden más porque lo explican a sus compañeros y compañeras. Este ejercicio de metacognición contribuye a consolidar los conocimientos, mientras que gana en competencias comunicativas y en valores.

Ejemplo de experiencia del Colegio Paiduterion

Es muy llamativo en Primaria que, cuando alguien termina la tarea, no se pavonea por ser el primero, sino que pregunta ¿a quién puedo ayudar? Dicho en boca de una voluntaria: Los niños trabajan a un ritmo increíble, intentan no dejar nunca un ejercicio a medias y menos permitir que sus compañeros no terminen el ejercicio, pero eso sale de ellos, sin necesidad de que nadie les diga nada, ni les mande callar ni nada de nada. Es increíble.

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento *Escuela*, 1,5.

Efectivamente, Grupos Interactivos genera una enorme solidaridad en la práctica cotidiana, que no puede compararse a las clases sobre solidaridad o según qué talleres, y que se traslada después al patio, a los pasillos. La ayuda en las tareas, semana tras semana, se va extendiendo a otros espacios mejorando la convivencia dentro del aula, y en el resto de la escuela.

Para profundizar

Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE.

Disponible en:

http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf [consultada abril 2013]

Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 171-181.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

6.3. Bibliografía

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.
- CREA. (2009-2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- European Commission. (2006). *Commission staff working document. accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. efficiency and equity in european education and training systems*.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural* (1a ed.). Barcelona: El Roure.
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. (). (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)

- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Unpublished Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona,
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Oliver, E. & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*,
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in european education and training systems. *Analytical report for the european commission prepared by the european expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the european commission under the same title, 26.4.2006.* ()



Universitat de Barcelona

MÓDULO 7

TERTULIAS DIALÓGICAS

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MÓDULO 7. TERTULIAS DIALÓGICAS | 2 |
| 7.1. Tertulias Literarias Dialógicas | 2 |
| 7.2. Otras tertulias dialógicas..... | 10 |
| 7.3. Bibliografía | 13 |

MÓDULO 7. TERTULIAS DIALÓGICAS

Las tertulias dialógicas son una de las actuaciones de éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje. Consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los siete principios del aprendizaje dialógico y se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.

A lo largo de este módulo presentaremos las principales características de las tertulias dialógicas. La primera parte se centra en las que cuentan con mayor extensión y experiencia en el tiempo: las tertulias literarias dialógicas. En la segunda parte, hacemos referencia a otras tertulias dialógicas en diferentes ámbitos culturales y científicos: tertulias dialógicas de arte, tertulias matemáticas dialógicas, tertulias científicas dialógicas, tertulias pedagógicas dialógicas.

7.1. Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas tienen su origen en los años ochenta en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona, y consisten en encuentros alrededor de la literatura, en los que las personas participantes, leen y debaten de forma compartida obras clásicas de la literatura universal. El libro *Compartiendo palabras* de Ramón Flecha (1997) -que ha sido traducido al inglés y al chino- explica el aprendizaje dialógico y sus principios (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias) a partir de las experiencias y transformaciones de personas que en esa tertulia han completado su proceso de alfabetización o han leído por primera vez un libro, apasionándose por la literatura de Lorca, Cervantes, Joyce o Safo.

A partir de esa experiencia, las tertulias literarias dialógicas se extendieron a otros centros y entidades, primero en el marco de la educación de personas adultas. De hecho, la Confederación de Federaciones y Asociaciones Culturales y Educativas por la educación democrática de personas adultas (CONFAPEA) ha tenido un papel muy relevante en la difusión e impulso de esta actuación: bajo el lema de crear “1001 tertulias literarias dialógicas” ha promovido intercambios, proyectos y congresos de

tertulias literarias dialógicas, reuniendo cientos de personas que querían compartir sus experiencias y que soñaban con que la literatura clásica llegara también a los más pequeños y pequeñas, a los y las jóvenes, a todos los rincones. Y así, desde la educación de personas adultas, las tertulias literarias dialógicas se han extendido también a las aulas de educación primaria, secundaria e infantil, siendo una de las principales actuaciones educativas de éxito que se desarrolla en los centros educativos que pertenecen a la red de Comunidades de Aprendizaje. Además de en las aulas, las tertulias literarias dialógicas se realizan en espacios de formación de familiares y en centros cívicos, bibliotecas, espacios de tiempo libre, en centros penitenciarios (Flecha, García, & Gómez, 2013), etc.

Las tertulias literarias dialógicas han despertado el interés de la comunidad científica y de intelectuales de todo el mundo. Saramago, José Luis Sampedro, José Antonio Labordeta, y muchas otras personas, han destacado el valor y su admiración por esta actuación. En una emotiva carta dirigida a CONFAPEA, Saramago expresaba:

Me encanta saber que una Tertulia Literaria interese tanto a las gentes y tenga alcanzado tanto éxito. Me hubiera gustado mucho asistir al Congreso, puesto que vuestro plan de trabajo es tan extraordinario y tan necesario para tornar consciente la individualidad de cada uno en una sociedad que intentamos sea más y más solidaria.

Dos criterios: Literatura clásica, y para todas y todos

Las tertulias literarias dialógicas parten de dos condiciones o criterios fundamentales. El primero, la lectura de literatura clásica universal, y el segundo, la participación tanto de niños y niñas, jóvenes como personas adultas sin titulación académica y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias.

En las tertulias literarias dialógicas solamente se leen clásicos de la literatura universal, obras sobre las cuales existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad independientemente de la cultura y la época. Son obras modelo en su género. También son obras que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independiente de la cultura o la época. De ese modo, la lectura de los clásicos universales nos ayuda a comprender la cultura y la sociedad, a reflexionar sobre el mundo y a comprender la historia. Son obras que no pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años, como la *Ilíada* o la *Odisea* de Homero. Las obras clásicas proporcionan la experiencia de tomar contacto con los referentes culturales más importantes a nivel mundial, y construir conocimiento compartido que

trasciende del argumento de las obras, conectando con cuestiones, debates y problemáticas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos relacionados con nuestras sociedades.

Por otro lado, la clave de las tertulias literarias dialógicas está en que esta literatura clásica se acerca a las personas que no cuentan con una titulación académica o universitaria, a quienes tradicionalmente se ha dirigido otro tipo de literatura, considerada más “fácil”, o los “bestsellers” del mercado.

Personas que nunca han leído un libro antes; niños y niñas de barrios con mucha concentración de pobreza y marginalidad, o personas internas en centros penitenciarios encuentran en la literatura clásica preguntas, respuestas y reflexiones universales y directamente relacionadas con sus propias vidas: con la injusticia, la honestidad, el valor de la amistad, la inmigración, el amor, la violencia..., mientras participan en igualdad de condiciones en debates sobre aquello que a menudo se ha “reservado” para quienes ya contaban con un bagaje familiar y cultural determinado, considerando que los demás no “podrían disfrutarlo”. La lectura de clásicos entre niños y niñas pertenecientes a minorías culturales, por ejemplo, no solo eleva su nivel cultural y de aprendizaje, sino que transforma las expectativas del entorno hacia sus posibilidades académicas, abriéndoles la puerta hacia el éxito académico.

A continuación incluimos un breve fragmento del primer relato incluido en el libro *Aprendiendo Contigo*, dedicado al diálogo igualitario. La transformación que tiene lugar en la clase de Andrei nos permite entender el potencial educativo y emancipador de las tertulias literarias dialógicas:

En una ocasión, vino a la escuela un antiguo presidente de su comunidad autónoma. El político entró en la clase de Andrei y comenzó a hablar al alumnado, que en gran parte era del norte de África, Rumanía, Sudamérica... En sus preguntas manifestaba la imagen estereotipada que da la prensa no especializada en educación sobre estos colectivos. Pero esa imagen dio un giro de 180° al darse cuenta de que en esa aula el alumnado estaba leyendo un libro tan importante como La Odisea. Se quedó encantado oyéndoles contar historias de Ulises, Calipso, Penélope, Circe y otros personajes e incluso intervino en los debates participando de forma igualitaria (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012:20).

Estos dos criterios -literatura clásica universal y participación de personas no académicas- son fundamentales e indispensables. Existen otras experiencias de lectura que incorporan cualquier tipo de literatura o que privilegian la participación de personas con niveles académicos altos. Sin embargo, para que podamos hablar de la

actuación de éxito de las tertulias literarias dialógicas, es necesario utilizar libros clásicos y favorecer la participación igualitaria de personas sin titulación académica y/o neolectoras. Solo así romperemos con el **'elitismo cultural'** que tradicionalmente ha puesto determinados referentes culturales solamente al alcance de una minoría, perpetuando la reproducción de las desigualdades sociales y culturales. Tal y como recoge Flecha *las autoridades académicas construyen muros entre personas con menos formación y determinados tipos de literatura, al considerar que las personas excluidas de esa 'minoría selecta' dan interpretaciones deficientes de los textos, olvidando que también las élites relacionan las lecturas con sus contextos particulares* (Flecha, 1997:62).

Pero para que puedan cumplirse ambos criterios, la tertulia literaria dialógica funciona en base a un diálogo igualitario ente todas las personas, reconociendo el bagaje, las aportaciones, inteligencia y sensibilidad de todos y todas las que participan, como explicamos a continuación.

De la interpretación experta al diálogo igualitario

El siguiente párrafo refleja la vivencia de una madre no académica en una tertulia literaria dialógica, basada en las interacciones del diálogo igualitario y no en la exposición de conocimiento experto que se da en otras actividades literarias:

Una madre que se ha incorporado nueva este curso al grupo de tertulias comentaba que ella había ido a clubes de lectura hace unos años pero que esto es completamente distinto. "Aquello era más literario, más de expertos y en estas tertulias no se trata de saber lo que quiere decir el autor sino manifestar sinceramente, con respeto, lo que te produce una frase, un párrafo, compartirlo con los demás".

Fernández, M.R. & Oviedo, M.J. (2012). Tertulias literarias dialógicas con familias en el CEIP Miralvalle. Suplemento *Escuela*, 4, 4-5.

Metodología de las Tertulias Literarias Dialógicas. ¿Cómo se organizan?

La metodología de las tertulias parte de algunas consideraciones sencillas pero fundamentales. El número de personas, la duración y frecuencia de las tertulia dependerán de las condiciones del grupo donde se vaya a implementar. De igual forma, es el propio grupo el que decide la obra a leer, siempre y cuando se respete el criterio de que ésta sea clásica.

Las personas participantes en la tertulia acuden a ésta con la lectura hecha de las páginas acordadas y, una vez en el espacio de tertulia, dialogan sobre el contenido del texto o de los temas que se derivan de la lectura. Los y las participantes exponen párrafos o fragmentos que han seleccionado porque les han llamado la atención o les

han gustado significativamente, les han traído recuerdos, etc. Se trata de compartir con el resto del grupo el sentido y las reflexiones que les han motivado esos párrafos.

Por otro lado, una persona asume el rol de moderadora de la tertulia. Puede ser la maestra, una familiar, una persona voluntaria, cualquier persona. El moderador o moderadora es una persona más dentro de la tertulia y no puede imponer su opinión ni punto de vista. Su papel consiste más bien en favorecer que todas las personas intervengan y aporten sus argumentos, garantizar el respeto de los turnos de palabra y de todas las opiniones, priorizando a quienes intervienen menos o les cuesta... para que la participación sea igualitaria y lo más diversa posible.

Se abre la tertulia cuando el moderador o moderadora da el turno de palabra a una persona participante que quiere leer un párrafo en voz alta y quiere explicar al resto del grupo el por qué lo ha escogido, la reflexión o aspecto que quiere destacar del mismo. Una vez explicado al resto del grupo, el moderador o moderadora abre el turno de palabras para compartir opiniones y reflexiones conjuntas sobre ese mismo párrafo. Cuando se haya acabado las opiniones sobre este fragmento, se da la palabra a otra persona que quiere leer otro párrafo, y así sucesivamente en el orden de los capítulos o partes del libro. De ese modo se construye de forma dialógica, un nuevo sentido. No se busca llegar a conclusiones u opiniones únicas de cada lectura, sino que lo que se pretende es crear un espacio de diálogo y de reflexión conjunta. Se pone en práctica un diálogo intersubjetivo que ayuda a profundizar conjuntamente sobre temáticas de gran relevancia, conectando a su vez con aprendizajes instrumentales.

La metodología y el proceso que se sigue en las tertulias quedan resumidos en el siguiente cuadro, elaborado a partir del *Manual de Tertulia Literaria Dialógica* elaborado por CONFAPEA (2012):

- 1.- Se escogerá un libro clásico de la literatura universal. Para ello, se presentarán distintas propuestas a los participantes para que se decida entre todos y todas. Cada persona puede realizar una propuesta explicando los motivos por los que le gustaría leer esta obra.
- 2.- Una vez escogida la obra, se acordará con los participantes cuántas páginas se leerán para la próxima tertulia. Así mismo, al final de cada sesión se realizará el mismo proceso.
- 3.- Los participantes leerán en casa las páginas acordadas, señalando aquel párrafo o párrafos que más les haya gustado o llamado la atención.
- 4.- Durante el tiempo de duración de la tertulia, se debatirá la lectura partiendo de los párrafos seleccionados. Las personas que hayan escogido párrafos piden turno de

palabra.

5.- La persona moderadora irá concediendo turnos de palabra a cada participante, que leerá en voz alta el párrafo y explicará los motivos por los que lo ha escogido.

6.- La persona moderadora abrirá un turno para que el resto de participantes pueda comentar cada párrafo expuesto.

7.- Se seguirá sucesivamente con cada uno de los párrafos, siguiendo el orden de capítulos o partes de la obra literaria, hasta que se acabe el libro.

Ejemplo de experiencia sobre las tertulias dialógicas

Seguidamente se presenta una cita de Kaoutar El Bina (Alumna de 5º de Primaria), dónde se ejemplifica el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la tolerancia a partir de las tertulias:

Una cosa muy importante que he aprendido en la tertulia es qué piensan mis compañeros y compañeras y de qué forma piensan. Yo no me imaginaba que pensaban las cosas que dicen en las tertulias. Cuando estamos debatiendo, por ejemplo, yo pienso una cosa y otro compañero piensa otra diferente de esa misma cosa. Yo pensaba que todos pensábamos las mismas cosas. Y me parece bien cada uno tiene su forma de pensar. Nunca nos enfadamos en la tertulia aunque pensemos diferente. Algunas veces he cambiado una idea con la que al principio no estaba de acuerdo. Pero los razonamientos de mis compañeros me han convencido. A veces también me ha pasado que no entendía por qué decían una cosa y escuchando en la tertulia al final lo he entendido. Eso me pasó con la fidelidad, no entendía que quería decir y luego, escuchando en la tertulia, lo aprendí.

El Bina, K. (2012). Las tertulias literarias son fantásticas porque salen debates de los grandes. Suplemento *Escuela*, 4, 3-4.

Aprendizajes y transformaciones

Las tertulias literarias dialógicas no solamente constituyen una oportunidad de acercarse a la literatura clásica. Al fomentar el diálogo e intercambio de interpretaciones derivadas de la lectura de la obra, se construye conocimiento compartido a partir del texto leído, se refuerza una lectura crítica y la comprensión lectora, mejoran habilidades cognitivas en relación con la lectura.

Esta mejora de aprendizajes globales y de comprensión lectora se acompaña de mejoras en aspectos más “técnicos” como vocabulario, ortografía, hechos históricos, formas de narración, etc. El diálogo también incrementa enormemente las competencias comunicativas, tanto en el respeto a los turnos de palabras y a las opiniones de las demás personas, como en la expresión de las propias reflexiones y

argumentos.

Además, a través de las interacciones diversas que se producen en las tertulias y su participación activa en la construcción compartida de conocimientos, se va creando un ambiente en el que se valora y respetan todas las intervenciones. Son un espacio dónde todos y todas sienten que pueden ayudarse y compartir valores como la convivencia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Resúmenes o diálogos

El siguiente fragmento del libro *Aprendiendo Contigo*, ejemplifica cómo, a partir de la lectura de *La Peste*, de Albert Camus, se construye conocimiento compartido y se ponen en funcionamiento procesos de transformación. La cadena de diálogos e interacciones que se establece en las tertulias se convierte en una cadena de solidaridad y de ayuda mutua.

Una tarde, Lourdes, la profesora y coordinadora de las tertulias, sorprendió a Kepa comentando con su cuadrilla que uno de los libros que más le había gustado había sido La Peste, de Albert Camus. ‘Fue difícil de entender, pero escuchando a los compañeros, uno a uno, me fui aclarando’. (...) ‘A mí también me gustó mucho, y lo que me pasa es que cuando me voy a casa, me llevo la tertulia conmigo, en mis pensamientos. A menudo pienso en todas las reflexiones y diálogos que tenemos. La verdad es que recuerdo lo que hemos comentado y entonces me acuerdo de la historia. Es como si toda la clase estuviera dentro de mí’. (...) De alguna forma, entre Luis Alberto y Kepa esa cadena de diálogos que se establecía (...), se convertía en una cadena de solidaridad y ayuda mutua. Lourdes aprendió que no era necesario presentar resúmenes de los textos literarios de obras, ¡de hecho no era muy útil hacerlo! Compartiendo las lecturas colectivamente conseguía que sus alumnos leyeran libros enteros de literatura clásica universal (Racionero et al., 2012:120).

Las tertulias literarias dialógicas promueven el aprendizaje lector más allá del aula. Además de las conversaciones que los niños y niñas llevan a sus casas y contextos después de participar, muchos centros han abierto esta actividad a profesorado, familiares y a otras personas adultas de la comunidad, o bien han creado diferentes grupos, con sesiones y lecturas conjuntas. Las tertulias con familiares contribuyen a generar nuevas experiencias educativas que transforman las propias expectativas así como el clima de aprendizaje en la familia. La participación de familias no académicas de distinta procedencia cultural en las tertulias enriquece los debates y el aprendizaje de los niños y niñas.

Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje el grupo de sexto de primaria y un grupo de madres leyeron y compartieron la obra de “Romeo y Julieta” de Shakespeare. Esto les permitió debatir conjuntamente sobre amor, deseo, familia... En otra Comunidad de Aprendizaje, la tertulia dialógica sobre “Rebelión en la Granja”

de Orwell, compartida por familiares y alumnado, no conseguía acabarse, dado que todo el mundo tenía más cosas a comentar, a compartir, preguntar, aportar...

A continuación se muestra una tabla resumen donde queda explícito lo que es y lo que no es una tertulia literaria dialógica.

| TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS | |
|---|--|
| ¿QUÉ ES? | ¿QUÉ NO ES? |
| 1. Se basan en la lectura dialógica e implican un proceso de lectura e interpretación colectiva y dialógica de textos en un contexto donde prima la validez de los argumentos de los y las participantes en lugar de las pretensiones de poder. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario. | 1. Si no se lleva a cabo la lectura de libros, y tan sólo supone una reunión formativa sobre algún tema de interés, donde hay un experto que transmite conocimiento. |
| 2. Se leen libros de la literatura clásica universal. | 2. Si no se leen libros de la literatura clásica universal. |
| 3. La comprensión colectiva de los textos se produce a través de un proceso de interpretación colectiva que está mediado por el diálogo igualitario entre todas las personas participantes en la tertulia. | 3. Si el diálogo está basado en pretensiones de poder y no de validez, siendo las personas con mayor estatus académico las que monopolizan el debate o imponen sus interpretaciones. |
| 4. El diálogo igualitario promueve el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad. | |
| 5. Se puede llevar a cabo con familiares, miembros de la comunidad, profesorado, voluntariado y estudiantes desde Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato hasta la educación de adultos. | |

Fuente: página web de Comunidades de Aprendizaje [consultada abril 2013].

7.2. Otras tertulias dialógicas

Como hemos explicado, los resultados y el entusiasmo de las personas participantes en tertulias literarias dialógicas han extendido esta actuación a otros ámbitos de las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos, incluyendo el arte, la música, la ciencia.

Tertulias dialógicas musicales. La capacidad comunicativa y expresiva de la música es diferente a la de las palabras (muchas veces comentamos: *esto no se puede expresar con palabras*). Profundizar en la música es una gran aventura. En las tertulias musicales dialógicas se escucha y se habla de la música clásica. Todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir a través de la música clásica. Las óperas de Mozart o Verdi; las cantatas de Bach, los conciertos de Beethoven, las sinfonías de Mahler... son sólo algunos de los ejemplos a compartir. Por ejemplo, en el Congreso de tertulias literarias y musicales dialógicas que se celebró en el barrio de las 3000 viviendas de Sevilla en 2009, jóvenes y personas adultas escucharon, se emocionaron y dialogaron sobre algunas de las arias más bonitas de *La flauta mágica* de Mozart. El coro *Va, pensiero* de *Nabucco* de Giuseppe Verdi resuena a situaciones presentes más de 150 años después de componerse y lleva a acalorados debates sobre la crisis, el pueblo, el racismo y las injusticias.

Tertulias dialógicas de arte. En estas tertulias, las personas dialogan sobre obras de arte, como las obras pictóricas de Picasso o Van Gogh. Así, los debates sobre las pinturas de Frida Kahlo llevan a la historia de México, al feminismo, a la maternidad, a la historia de la pintura...

Tertulias matemáticas dialógicas. ¿Qué enigmas encontramos en las obras literarias más famosas?, ¿cómo resolver algunos problemas matemáticos? En estas tertulias, se trata de debatir sobre matemáticas y problemas matemáticos.

Tertulias científicas dialógicas. Avances en ámbitos como la nanociencia y nanotecnología, que están cambiando el futuro de la humanidad, quedan demasiado frecuentemente fuera del alcance de las personas con menos acreditaciones académicas. Las tertulias científicas dialógicas fortalecen el diálogo entre ciencia y sociedad, estrechan las relaciones y refuerzan la capacidad de todas las personas de interrogarse, buscar información y discutir los grandes misterios por resolver.

Tertulias pedagógicas dialógicas. En estas tertulias, tanto profesorado como familiares y otras personas leen y discuten las obras originales más relevantes para la

educación: Lev Vygotsky, John Dewey, Paulo Freire... En otro módulo nos detenemos en estas tertulias.

En todos los casos se potencia el acercamiento directo a las obras literarias, artísticas y científicas, y no a lo que otras personas han escrito sobre las mismas. En todos los casos, las personas participantes exponen su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica (un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc.) y el funcionamiento se basa en el aprendizaje dialógico. Aunque ya se han expuesto los principios del aprendizaje dialógico en otro módulo (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008), los recordamos aquí en relación con las tertulias dialógicas:

- **Diálogo igualitario.** En la tertulia se respetan todas las aportaciones y opiniones de manera igualitaria, es decir, nadie puede imponer su opinión como la única o la más válida, ya sea porque se considera una persona más experta, porque tenga una formación específica en el tema del que se trata, o porque es la opinión aportada por el moderador o moderadora. Todas las aportaciones son aceptadas y válidas, así se respeta todo lo que se dice y se puede aprender los unos de los otros.
- **Inteligencia cultural.** Todas las personas tienen inteligencia cultural, conocimientos y experiencias diversos adquiridos a lo largo de la vida que permiten interpretar y valorar desde diferentes puntos de vista las obras culturales o conocimiento científico del que se está hablando. El diálogo igualitario permite poner en valor la inteligencia cultural de todos y todas, a través del respeto a la diversidad de opiniones.
- **Transformación.** Esta manera de aprender dialogando y valorando todo lo que se aprende a lo largo de la vida demuestra la capacidad transformadora de las personas, siendo un proceso continuo. Los aprendizajes que se adquieren en las tertulias permiten cambiar las vidas personales y las relaciones con las personas del entorno. Participar en las tertulias permite leer, dialogar y reflexionar para superar barreras y estereotipos sociales.
- **Dimensión instrumental.** Con la tertulia se adquieren conocimientos académicos e instrumentales de todo tipo: historia, lectura, vocabulario, aspectos técnicos, etc. Además de los debates compartidos, las personas a menudo se animan a ampliar la información por su cuenta (internet, con compañeros o compañeras, familia, etc.). Estos aprendizajes pueden compartirse luego con el grupo.

- Creación de sentido. La conexión de los debates y del conocimiento con las propias experiencias personales (sentimientos, vivencias, historia personal, familiar...), sea explícita o no, aporta creación de sentido a las personas que participan en las tertulias. Se da a la vez aprendizaje y deseo de aprender, reflexión y sentido sobre el pasado y nuevas expectativas hacia el futuro, reafirmación personal, mejora de relaciones sociales.
- Solidaridad. Las tertulias están abiertas a todas las personas, no hay ningún obstáculo, ni a nivel económico, ya que son gratuitas, ni a nivel académico, puesto que se prioriza la participación de personas sin titulación académica. Las relaciones igualitarias son las que generan relaciones más solidarias. La solidaridad implica el respeto, la confianza, el apoyo y la no imposición. Se aprende de todas las personas, y se generan relaciones de solidaridad por encima de divisiones de edad, de etnia o religión, que se extienden más allá de la actividad.
- Igualdad de las diferencias. Todas las personas de las tertulias son iguales y diferentes. Uno de los principios más importantes es la igualdad de las personas y ésta significa el derecho de todas a vivir de manera diferente. Todas las personas sin exclusión de cultura y con el mismo derecho a sus diferencias construyen su manera de vivir.

Para profundizar

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

CONFAPEA. (2012). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. <http://confapea.org/tertulias/wp-content/uploads/2012/02/manual.pdf>. [Consultada abril 2013]

Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.

Vídeo sobre Tertulias literarias dialógicas: Aina Ballesteros. Conferencia final del proyecto INCLUD-ED. Parlamento Europeo. Diciembre 2011. <http://vimeo.com/34810056> [Consultada abril 2013]

7.3. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista De Educación*, 360, 140-161.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 8

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| MÓDULO 8. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD | 3 |
| 8.1. Participación de la comunidad | 3 |
| 8.1.1. Tipos de participación de las familias en los centros educativos | 4 |
| 8.2. Actuaciones de éxito en la participación educativa de la comunidad | 10 |
| 8.2.1. Lectura dialógica | 10 |
| 8.2.2. Extensión del tiempo de aprendizaje..... | 14 |
| 8.2.3. Las comisiones mixtas de trabajo | 17 |
| 8.3. Bibliografía | 17 |

MÓDULO 8. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

El aprendizaje depende de todas las interacciones que se establezcan, tanto dentro del aula como fuera de ella. Y en la sociedad de la información, el número y pluralidad de agentes se ha multiplicado. No podemos conseguir aprendizajes de máximos sin contar y coordinarnos con las familias y el entorno, con el conjunto de la comunidad. El conocimiento científico disponible de evidencias de la importancia de la participación de las familias, de otras personas de la comunidad en los centros educativos, de los acuerdos y coordinación entre todos los diferentes agentes educativos.

En este módulo se presentan los diferentes tipos de participación educativa de la comunidad y el potencial impacto que tienen en la educación de los niños y niñas. Se centra en una de las formas de participación que da mayores resultados educativos: la participación educativa de familias y otros miembros de la comunidad educativa: vecinos y vecinas, asociaciones y entidades culturales, personal no docente, voluntariado, etc. En la segunda parte, se explican en detalle tres maneras de actuaciones educativas de éxito: lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje y comisiones mixtas.

8.1. Participación de la comunidad

Desde hace décadas, numerosas investigaciones internacionales han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación (Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005; Weiss, 2005). El proyecto INCLUD-ED ha revisado las investigaciones disponibles, de las que se concluye que la participación de la comunidad en los centros educativos mejora el rendimiento académico del alumnado (INCLUD-ED, 2011:76). La colaboración con las familias contribuye a transformar las relaciones dentro de los centros escolares, ayudando a superar desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad. Por otra parte, esta participación resulta especialmente beneficiosa para el alumnado con más riesgo de exclusión social y educativa, el alumnado perteneciente a minorías y el alumnado con discapacidad (INCLUD-ED, 2011:21).

La participación de la comunidad en los centros escolares también juega un papel muy importante en la superación de las desigualdades de género en educación, sobre todo a través de la colaboración de los miembros femeninos de la familia y de otras mujeres de la comunidad (INCLUD-ED, 2011:79).

Sin embargo, el impacto que realmente acaba teniendo la participación de la comunidad educativa depende del grado y la forma en que se concreta esta. El proyecto INCLUD-ED ha identificado 5 tipos de participación de la comunidad educativa: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. De estos tipos de participación, los tres últimos son los que tienen un impacto potencial en el éxito escolar. Las características de cada modelo se resumen en la siguiente figura:

8.1.1. Tipos de participación de las familias en los centros educativos

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Participación Informativa | Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. | Menos probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias |
| | Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. | |
| | Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones. | |
| Participación Consultiva | Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. | |
| | La participación se basa en consultar a las familias. | |
| | La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro. | |
| Participación Decisoria | Los miembros de la comunidad y de las familias participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. | Más probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen. | |
| Participación Evaluativa | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. | |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro. | |
| Participación Educativa | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. | |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades. | |

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:76)

Participación informativa y participación consultiva

Son las dos formas más comunes de participación en los centros escolares: las familias son convocadas a las reuniones informativas (participación informativa) o a órganos del centro para consultarles (participación consultiva).

La participación estrictamente informativa no implica un posicionamiento por parte de las madres y padres, simplemente se les transmite la información y las decisiones que el profesorado va tomando en relación con la educación de sus hijos e hijas.

La participación consultiva se da fundamentalmente a través de órganos escolares en los que las familias están representadas, como el Consejo Escolar. Sin embargo, en muchas ocasiones su papel en estos órganos está limitado a expresar la opinión o, en todo caso, aprobar o denegar propuestas que por parte del claustro. A menudo el papel de las familias que están como representantes y en una proporción determinante, no es decisivo o vinculante en relación con las decisiones que se alcanzan. Por otra parte, algunas investigaciones señalan que este modelo no es accesible a todos los padres y madres, y que suelen ocupar los puestos de representación los familiares con un cierto nivel de estudios.

Estas dos formas de participación, por sí mismas tienen pocas probabilidades de influir en el éxito escolar del alumnado. Las otras formas de participación que ahora veremos van más allá de la información y de la consulta, se abren al conjunto de la comunidad y tienen un mayor impacto en los resultados académicos, de desarrollo emocional y social, de cohesión social.

Participación decisoria

La participación decisoria consiste en la participación de las familias y la comunidad en los procesos de toma de decisión sobre cuestiones del centro educativo. No nos referimos a cuestiones periféricas, sino a cuestiones relevantes como actividades lectivas y no lectivas, proyectos y prioridades del centro, normas, etc.

Con este tipo de participación se generan espacios en los que las familias y otras personas de la comunidad se sientan libres de hablar, expresar su opinión, debatir y llegar a consensos con las otras personas, incluido el profesorado, en relación al tipo de educación que se quiere para los niños y niñas. Además, cuando se ofrece este tipo de participación, las familias y la comunidad educativa también participan en la supervisión de los acuerdos y actuaciones de la escuela, así como de los resultados académicos obtenidos. El diálogo igualitario es fundamental en la participación

decisoria: lo que cuentan son los argumentos de las personas y no el cargo o la posición que ocupan en la comunidad. Así se dan procesos de deliberación en los que el diálogo está orientado a buscar los mejores acuerdos para la educación de los niños y niñas.

Las asambleas de familiares son un ejemplo de participación decisoria: una organización democrática que invita a participar a todas las personas de la comunidad para decidir cuestiones relevantes sobre el funcionamiento del centro.

Algunos ejemplos sobre asamblea de familiares

Asamblea del Colegio la Paz (Albacete):

<http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/asamblea.pdf>

Asamblea del Colegio Andalucía (Sevilla):

http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP_ANDALUCIA%20Sevilla.pdf

[Consultadas abril 2013]

Participación evaluativa

Esta forma de participación involucra a las familias y otros miembros de la comunidad en la evaluación, tanto de los procesos educativos del alumnado, incluyendo cuestiones del currículum y el aprendizaje, como del centro en su conjunto. Su participación hace que se contemplen diferentes puntos de vistas sobre la evolución del alumnado individualmente y también sobre los resultados alcanzados por la escuela. Estas evaluaciones conjuntas permiten la mejora diaria de las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas y en el centro.

El centro educación infantil “Laakavuori”. Helsinki (Finlandia)

El centro de educación infantil Laakavuori está situado en Helsinki (Finlandia). De sus 67 niños y niñas, el 52% son inmigrantes. El centro trabaja en colaboración con el centro de educación primaria. Las personas educadoras parten de la premisa de que la comunicación es la clave para el entendimiento y su lema es “negociar, negociar y negociar”. En este sentido, una de las muchas responsabilidades que las familias tienen en el centro es la elaboración de planes individualizados para el alumnado de pre-escolar, en colaboración con los y las educadoras. Además la escuela y las familias forman parte de un exhaustivo proceso de evaluación de los aprendizajes y de otras cuestiones del funcionamiento del centro (Lastikka & García Carrión, 2012: 62-63).

Lastikka, A. L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículum y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 62-63.

Participación educativa

La familia y otros miembros de la comunidad participan activamente en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas (por ejemplo, dentro del aula en horario lectivo, en actividades fuera del horario lectivo...) y en su propia formación (en cursos o procesos de formación que respondan a sus intereses y necesidades).

Este tipo de participación significa ganar más recursos humanos que sirven de apoyo en el aprendizaje de los niños y niñas, permitiendo poner en marcha actuaciones inclusivas que contribuyen a mejorar el rendimiento y la convivencia escolar. También refuerza el interés y el esfuerzo por el aprendizaje de toda la comunidad, y resulta en mejores aprendizajes para todos y todas como veremos después.

Impacto de la participación decisiva, evaluativa y educativa

La participación decisiva, evaluativa y educativa incide en cuestiones fundamentales de la vida escolar y conlleva un impacto potencial importante en el aprendizaje y en todos los resultados. Ante todo, y dado que las personas aprendemos en diversidad de espacios y a través de interacciones diversas, los alumnos y alumnas tienen muchas más probabilidades de aprender, ya que pueden recurrir a interacciones diversas y a diferentes discursos. Esta diversidad proporciona referentes con los que las niñas y niños pueden sentirse identificados, algunos de los cuales (como, por ejemplo, es el caso de minorías étnicas) no se encuentran habitualmente en los centros.

Por otra parte, la participación de las familias facilita la coordinación de los discursos entre las familias, la escuela y otros agentes educativos del barrio. Juntos toman decisiones con un mismo fin, mejorar el rendimiento educativo y contribuir a que todo el alumnado tenga la oportunidad de obtener éxito educativo. La participación de las familias y la comunidad en la organización del centro y en los propios procesos educativos mejora la relación entre familiares, entre la escuela y el barrio. Se refuerzan relaciones de solidaridad, complicidad y amistad que benefician al alumnado, a las familias y al conjunto de la comunidad. Esto permite prevenir y resolver los conflictos de manera más efectiva, ya que el alumnado, el profesorado y las propias familias u otros agentes de la comunidad, disponen de otros recursos e interaccionen para dar respuesta a problemas de convivencia o de otra índole. Por otra parte, las relaciones más igualitarias con las familias y otros agentes contribuyen a superar desigualdades y promover modelos de género alternativo. Con la participación de la comunidad se puede detectar, prevenir y actuar en casos de violencia y problemas de convivencia.

Esta transformación de las interacciones en la escuela, supone una fuente de motivación y de creación de sentido para los niños y niñas, todavía más acentuada en el caso de minorías y grupos vulnerables, y en último término, esta implicación afecta de un modo positivo al rendimiento académico, la inclusión social del alumnado y la cohesión social.

Ejemplo de relación igualitaria

El cambio de perspectiva es tan grande que la relación con las maestras cambia totalmente. Cuando ves que te tratan como a una igual, te sientes a gusto y valorado. Ya no hay tensión al hablar con ellas, te sientes útil. Vemos como trabajan las maestras y aprendemos a valorar su esfuerzo.

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

¿Cómo facilitar la participación?

Todas las personas que quieran mejorar la educación de los niños y niñas pueden participar en la escuela. Por ello, la escuela debe ser flexible -en cuanto a horarios, espacios, intereses, etc.- con los miembros de la comunidad que participen.

Debemos estar especialmente atentos a incorporar la voz y participación de las familias que tradicionalmente no han participado en estos espacios como, por ejemplo, las minorías, o las familias no académicas. Cuando existe un vínculo participativo entre lo que sucede en los hogares de estas familias y la escuela, se puede responder a las necesidades de los niños y niñas y comunidad. Al mismo tiempo, ayuda a superar dificultades, prejuicios y estereotipos que se asocian muchas veces a estos grupos.

Este hecho es especialmente relevante, ya que la participación se convierte, en muchas ocasiones, en un espacio donde siempre participan los mismos o los que se han considerado más capaces por disponer de la lengua propia del centro, habilidades académicas, etc. Muchas veces las familias o personas de la comunidad de otras culturas o que no tienen estudios no participan porque, además de que no se les ha invitado o no se les ha considerado relevantes, temen no saberlo hacer o tener que responder al perfil que habitualmente está en el centro. La única forma de dar respuesta a este riesgo es permitiendo a las familias participar dentro de la escuela y reconociendo que lo importante de su participación es precisamente su diversidad. En definitiva, debemos potenciar la participación de quienes nunca han participado creando un clima de altas expectativas, y así fomentar una participación democrática e igualitaria.

Para transformar los obstáculos que puedan acontecer en la participación de las familias y la comunidad, es necesario:

- Ajustar los horarios a las posibilidades de los y las personas de la comunidad.
- Contar con la comunidad a la hora de tomar decisiones, lo que implica pasar de llamarlas para reuniones informativas a llamarlas para tomar decisiones conjuntamente. Así se ofrece la posibilidad de participar a aquellas personas cuyas voces no se tienen en cuenta habitualmente. Las decisiones se tomarán a partir de argumentos de validez y no de poder, ya que da igual el cargo o la posición de quien opine, lo que importa son los argumentos.
- Crear un clima de confianza y diálogo, utilizando un lenguaje no excluyente, donde se establezcan conversaciones en un plano horizontal y de igualdad, lejos de planos verticales donde la escuela es la experta y los familiares los que no entienden.
- En las reuniones y asambleas que se organicen se debe fomentar que todo el mundo intervenga, así como establecer un diálogo igualitario, huir del lenguaje experto e incluso proporcionar traducción para los y las asistentes que no dominen el idioma. A medida que participan, las personas que no son del centro se familiarizan y aprenden términos técnicos sobre el centro, el currículum, etc. Pero esto se debe ir explicando sin hacer del lenguaje y vocabulario una barrera para las personas que empiezan a participar.
- Las reuniones deben ser productivas, y nadie debe sentir que está perdiendo el tiempo, deben tomarse el máximo de decisiones instrumentales.
- Se debe garantizar la máxima difusión entre la comunidad, utilizando todos los canales posibles. Por ejemplo, hablando con las familias en la puerta del colegio, utilizando las asociaciones y recursos del barrio, y no únicamente enviando cartas a las familias o llamándolas por teléfono.
- Se ha de valorar la participación existente, por lo que no debemos caer en el error de la “queja” por la poca participación o de la “descalificación” de quienes no participan, ya que estas actuaciones desmotivan y no invitan a participar.
- Cuando llamemos a las familias, debemos enfatizar aspectos positivos de sus hijos e hijas, con el fin de evitar hacer intervenciones únicamente para quejarnos o tratar temas negativos o problemáticos.

- Tener altas expectativas sobre la capacidad de las familias para decidir y formar parte de la escuela. Ellas son necesarias para mejorar la calidad de lo que la escuela ofrece.

8.2. Actuaciones de éxito en la participación educativa de la comunidad

Hemos visto cómo la participación educativa de la comunidad se centra en la implicación de familias, voluntariado, profesionales y otras personas de la comunidad en espacios formativos y en tomas de decisión sobre aspectos que inciden en el aprendizaje del alumnado. No consiste en convocatorias puntuales o frecuentes para transmitir información a las familias, ni en las consultas que pueden hacerse en los órganos en los que las madres y padres están representados. Tampoco consiste en la colaboración de las familias en la realización de fiestas, jornadas, o disfraces de carnaval, por poner algunos ejemplos frecuentes. La participación educativa de la comunidad supone pasar de la queja y la desconfianza en la capacidad e interés de las familias por la escuela (especialmente de las que menos han participado) a la búsqueda, altas expectativas y valoración de sus aportaciones. No se da participación educativa de la comunidad si el diálogo con el profesorado no es igualitario, basado en pretensiones de validez. Sí se da cuando todos y todas colaboran y se unen para un objetivo común: el mejor de los aprendizajes y la mejor experiencia educativa para sus hijos e hijas.

A continuación se explican tres actuaciones de éxito vinculadas a la participación educativa de la comunidad: **lectura dialógica**, **extensión del tiempo de aprendizaje** y las **comisiones mixtas**.

8.2.1. Lectura dialógica

Valls, Soler y Flecha (2008) definen la lectura dialógica como *el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo* (Flecha, Soler, & Valls, 2008:73).

La lectura dialógica va más allá de las concepciones del aprendizaje lector basadas en la relación entre la persona que lee y el texto escrito, que se centran en analizar y potenciar los procesos cognitivos individuales de la lectura. La perspectiva de la

lectura dialógica se sitúa en el marco de las teorías del aprendizaje y la psicología de la educación que enfatizan las interacciones e incluye, además de la relación lector o lectora y el profesorado, a otras personas del entorno.

En este sentido, la lectura dialógica proporciona una comprensión social del acto lector, concibiéndolo como un proceso intersubjetivo y compartido, que incluye a otras personas y contextos presentes en la vida de los niños y niñas más allá de la escuela. Por tanto, el aspecto central serán las interacciones y diálogos que se produzcan entre los lectores y lectoras a partir del texto. Lo que posibilitará reforzar su comprensión lectora, profundizar en la interpretación literaria y reflexionar críticamente sobre la vida y la sociedad. A su vez genera posibilidades de transformación personal y social.

Ejemplo aumento de las interacciones, espacios y tiempos de lectura

[...] No entiendo qué quiere decir la frase se va apagando poco a poco, comenta Nihad. (...). Jesica la ayuda gracias a la lectura que ha hecho con su padre. Yo tampoco lo entendía, pero mi padre ha leído el libro conmigo y me ha dicho que eso significa que el cansancio le va dejando sin fuerzas. De esta forma, con la intención de ayudar a Nihad, Jesica traslada a la tertulia los diálogos mantenidos con su padre durante la lectura en casa de El Quijote.

Ortega, S. (2011). Leyendo juntos. Suplemento *Escuela*, 2, 7-8.

El modelo de lectura dialógica supone más espacios de lectura y escritura en más tiempos y con más personas.

En el aula (grupos interactivos, lectura compartida...), en el centro (biblioteca tutorizada, aulas de estudio, aulas digitales tutorizadas...) y en la comunidad (formación de familiares, lectura en el domicilio...), se concreta la práctica de la lectura dialógica de un modo más diversificado, compartido y coordinado entre el centro educativo, las familias y la comunidad educativa en general.

En más tiempos, incluyendo ser una prioridad desde los 0 a los 18 años y organizar actividades también fuera del horario lectivo, en fines de semana y vacaciones; actividades voluntarias para el alumnado y familias...

Este aumento de las interacciones, los espacios y los tiempos de lectura tiene un efecto crucial en el desarrollo de las habilidades comunicativas, que repercute de forma beneficiosa en el aprendizaje de otras áreas del currículum.

En definitiva, la lectura dialógica supone pasar de una experiencia individual a una experiencia intersubjetiva a partir de las interacciones con las personas que forman el

grupo u otras del entorno, multiplicando los espacios y las relaciones en las que se produce dicha lectura, creando situaciones más diversas y más enriquecedoras.

Algunos espacios de multiplicación de la lectura:

- Grupos Interactivos con lectura
- Actividades de interacción con la lectura en el aula (entre alumnado del mismo curso, de otros cursos, con voluntariado...)
- Actividades en biblioteca tutorizada, aulas de estudio tutorizadas, aulas digitales tutorizadas, tanto en horario lectivo como no lectivo, con personas de la comunidad
- Actividades de promoción de la lectura en las familias

Ejemplo de lectura dialógica de refuerzo a la lectura

Esta actividad de refuerzo a la lectura se realiza en horario escolar con voluntarios y voluntarias que acuden a la escuela una hora semanal (mínimo) en un curso determinado. (...). Diana, en este caso una madre voluntaria (...), se sitúa en la mesa que se ha preparado (...) para que puedan estar tres personas leyendo conjuntamente. (...). Primero realizan la lectura en silencio, después, cada uno de ellos, alternativamente, van leyendo en voz alta. Diana repasa que las palabras sean correctas, (...) cuando terminan de leer el artículo, entre los dos, comentan aquello que más les ha interesado, cuál es el significado de aquella lectura, cómo lo relacionan con su vida cotidiana, con las cosas que pasan hoy en el mundo, etc. al terminar hacen una autoevaluación. (...). Finalmente, se realiza una evaluación compartida de cada uno de los alumnos y las alumnas por parte del otro estudiante y de la voluntaria. Al terminar Diana manifiesta su satisfacción por el esfuerzo y la mejora realizados por las niñas y niños que cada semana leen con ella. Les recomienda leer en casa (...).

Ymbert, M. & Rodríguez, J. (2011). La lectura dialógica en la Comunidad de Aprendizaje Amistat. Suplemento Escuela, 2, 3-4.

La lectura dialógica se sustenta en el marco amplio de las bases teóricas que fundamentan el aprendizaje dialógico. Como hemos visto en otros módulos, las ciencias del aprendizaje (Vygotsky, Wells, Rogoff o Bruner, entre otros) enfatizan el papel del diálogo y las interacciones en todo el aprendizaje, incluyendo la lectura.

Por otra parte, las aportaciones de Noam Chomsky (1977), en su *Teoría de la Gramática Universal*, justifican una concepción universalista del lenguaje según la cual todos los niños y niñas al nacer cuentan con el mismo equipamiento lingüístico de base (*gramática universal*).—Niños y niñas de familias con diferentes niveles socioeconómicos tienen las mismas capacidades de entender el significado de todas

las frases y, por tanto, de responder y participar en cualquier diálogo sobre cualquier área de conocimiento. Puesto que el conocimiento de la lengua está grabado en la mente de todas y todas, no existe ninguna limitación lingüística para entender la lengua (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008:96).

En la misma línea, resultan cruciales las aportaciones del filósofo Jürgen Habermas. En su *Teoría de la Acción Comunicativa*, (Habermas, 2001) destaca cómo todas las personas, independientemente de su formación, nivel académico, etc., tienen capacidad de lenguaje y acción, por lo que pueden establecer interacciones comunicativas con otras personas y aportar argumentos al diálogo para llegar a entendimientos y alcanzar acuerdos.

Otra aportación teórica viene de Mihjail Bakhtin (1986). Este plantea que las personas no existimos fuera del diálogo, y que en cada diálogo aportamos a su vez los diálogos que hemos tenido con otras personas previamente, y el nuevo diálogo que tenemos formara parte del siguiente, creando una cadena de diálogos. Esta cadena nos tiene que recordar que nuestro alumnado entra en clase con los diálogos que han tenido. En la lectura, las personas ponen en diálogo sus diálogos previos; los significados los creamos en esta experiencia dialógica en torno a un texto. La lectura y la interpretación se enriquecen en esta interpretación individual conectada a la colectiva, a los diálogos de las demás personas.

Además de estas referencias teóricas, contamos con un número creciente de investigaciones sobre la importancia de la relación de las familias y la comunidad con la escuela en el proceso de aprendizaje lector. Por ejemplo, desde el año 1983 se está desarrollando el Harvard Family Research Project¹ en la Universidad de Harvard. Se trata de un estudio centrado en analizar los beneficios que tiene la participación familiar y comunitaria en el éxito académico de todo el alumnado, especialmente en el caso de los niños y niñas que provienen de entornos más vulnerables. A través del estudio *Home School Study of Language and Literacy Development*, se ha demostrado que el apoyo familiar dentro y fuera de la escuela tiene más influencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas tempranas que el nivel socioeconómico de las familias o el entorno cultural de origen.

Éste es un aspecto clave. Desde los enfoques reproductivistas se negaba la capacidad de la educación para transformar y superar las situaciones de desigualdad. Al contrario, se consideraba que la educación no hacía más que reproducirlas o

¹ Véase página web del Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org/>

reforzarlas. Los resultados de estudios como el desarrollado desde la Universidad de Harvard rompe con este determinismo: la participación y la cooperación entre familia y escuela y comunidad pueden marcar la diferencia, elevar los niveles educativos, acelerar el desarrollo de las competencias para la lectura del alumnado.

En resumen las investigaciones de primera línea a nivel mundial ya han demostrado que la promoción de actividades culturales que incrementen las interacciones entre el alumnado, así como con el profesorado, la familia y otros miembros de la comunidad repercute de forma crucial en la aceleración del aprendizaje y en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa entre los niños y las niñas.

Para profundizar en lectura dialógica

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M.A. *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010), 67 (24,1), 31- 44:
<http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/207675/Revinterformprof.pdf?sequence=1> [consultada abril 2013]

8.2.2. Extensión del tiempo de aprendizaje

La extensión del tiempo de aprendizaje consiste en una actuación educativa de éxito para la inclusión educativa (INCLUD-ED, 2011:63-64).

Estudios previos como el realizado por Creemers y Reezigt (1996) evidencian una correlación positiva entre el aumento del tiempo de aprendizaje, sobre todo el destinado al aprendizaje instrumental (matemáticas, lengua, ciencias,...), y los resultados académicos de los niños y niñas. En su trabajo (realizado hace ya casi veinte años) muestran que las escuelas más efectivas son aquellas que garantizan el mayor tiempo de aprendizaje.

En las Comunidades de Aprendizaje la extensión del tiempo de aprendizaje es aquella que va más allá del horario escolar ordinario a través de ofertas formativas para todo el alumnado en actuaciones de éxito (tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada donde realizar tareas escolares, resolver dudas, mejorar su aprendizaje en algún aspecto o materia concreta, etc.). Esto ofrece la posibilidad de acelerar aprendizajes para todo el alumnado, a la vez que ayuda al alumnado más desaventajado o con mayores dificultades a obtener mejores resultados. En estos espacios participan personas adultas (profesorado y/o voluntariado) que favorecen el aprendizaje ya que se incrementa el número y calidad de las interacciones. Esta extensión contribuye

decisivamente a superar la segregación al superar retrasos y realizar en tiempos no lectivos las actividades en las que a veces se segrega parte del alumnado fuera del aula.

Es el caso de las bibliotecas tutorizadas, que se abren fuera del horario escolar ordinario (por la tarde o durante los fines de semana), para que los niños y las niñas (y sus familias) dispongan de un espacio de aprendizaje, accesible libremente y gratuito. Aunque puede presentar varios formatos, el aspecto importante es que se crea un espacio abierto a la comunidad, donde todas las personas (sobre todo, los niños y niñas) pueden encontrar recursos para aprender y trabajar las materias instrumentales con el apoyo de todas aquellas personas que colaboran en este espacio.

Si, por ejemplo, un centro que se transforma en Comunidad de Aprendizaje sueña con disponer de un espacio para que los y las estudiantes puedan hacer los deberes, la comunidad educativa puede acordar por consenso que se trata de una prioridad debido a que no existe ningún espacio como éste en el barrio. Entonces, abrir la biblioteca del centro al barrio puede ser una manera de garantizar que la escuela pone sus recursos a disposición de los niños y niñas y sus familias para que esos estudiantes puedan acudir a ese espacio después de la escuela, para hacer los deberes.

En este ejemplo, puede ocurrir que las familias acudan al centro (a la biblioteca) para hacer acompañamiento de sus hijos e hijas mientras hacen los deberes. En otros casos hay centros que son Comunidades de Aprendizaje y cuentan con personas voluntarias, que se encargan de abrir la biblioteca tutorizada, para ayudar a quien lo necesite.

Los horarios pueden ser muy diversos, al igual que sus actividades. Algunas bibliotecas tutorizadas abren los fines de semana. Además, las actividades pueden ser desde leer un libro, hacer deberes o consultar dudas, hasta jugar al ajedrez, aprender idiomas, etc.

Ejemplos en la mejora de los aprendizajes

[...] *María, una alumna con problemas en su equilibrio emocional, consiguió, con las actividades complementarias que realizó en la biblioteca tutorizada, adquirir las destrezas lectoescritoras que no había podido alcanzar durante las actividades en el aula.*

[...] *Jesús, un alumno un poco “movidillo”, por medio de lecturas compartidas de cuentos tradicionales andaluces con un docente, normalizó su fluidez lectora. Además, coincidió en varias sesiones con su madre que asistía a la biblioteca tutorizada para mejorar sus niveles lectores.*

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. Suplemento *Escuela*, 2, 6-7.

Cuanto más actividades de aprendizaje instrumental se implementen en el centro, más tiempo pueden los y las estudiantes dedicar al aprendizaje y así obtener mejores resultados y éxito educativo.

Ejemplo de la biblioteca Fantasía del CEIP Andalucía

Un ejemplo de biblioteca tutorizada lo encontramos en el CEIP Andalucía. En este centro se decidió que una de las actuaciones que querían poner en marcha tras convertirse en Comunidad de Aprendizaje era la extensión del tiempo de aprendizaje. Para ello decidieron que querían convertir la biblioteca del centro en un espacio abierto a la comunidad. Y eligieron la “biblioteca tutorizada” para hacerlo. Los ejes de actuación que decidieron para organizar las actividades y los recursos disponibles a través de la biblioteca fueron:

- Biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollo de alfabetización informacional y de habilidades de investigación.
- Promoción y fomento de la lectura y de la escritura.
- Apoyo y asesoramiento al currículo.
- Biblioteca como espacio compensador de desigualdades, centro de dinamización y de extensión cultural.
- Organización y gestión de la biblioteca escolar.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. Suplemento *Escuela*, 2, 6-7.

8.2.3. Las comisiones mixtas de trabajo

Como se explicó en el módulo 3, las comisiones mixtas están formadas por alumnado, familias, profesorado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación (integrando la diversidad de perfiles que componen la comunidad educativa). Las comisiones mixtas se encargan de llevar a cabo las transformaciones hacia las actuaciones de éxito que se ha planteado desarrollar el centro. Estas comisiones, aprobadas por el Consejo Escolar, se organizan teniendo en cuenta las prioridades y necesidades que el centro se ha planteado hacia el desarrollo de las actuaciones de éxito y se encargan de realizar, coordinar, supervisar y evaluar de manera constante algún aspecto o actividad concreta. Recordamos algunas de las comisiones mixtas que puede haber:

- Comisión de voluntariado, Comisión de aprendizaje, Comisión de convivencia, Comisión de comunicación, Comisión de ambientación, Comisión de relación con el entorno, Comisión de reivindicaciones, Comisión de biblioteca, etc.

Las comisiones mixtas permiten una apertura continuada a nuevas propuestas y cambios, mediante debates, consensos, diversidad de opiniones desde todas las posiciones, sin ser impuestas desde los puestos de poder o personas profesionales de la educación.

Para profundizar

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.

Padrós, M., García, R., de Mello, R. & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 304-312

8.3. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de dostoievski*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.

Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71.

García, E. (2002). *Student cultural diversity. understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. volumen I: Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus.

Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.

Lastikka, A. L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. In Cuadernos de Pedagogía (Ed.), *Claves para conseguir el éxito educativo* (pp. 61-63). Madrid:

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot., & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.

Weiss, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?*. Montreal: Annual American Educational Research Association.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 9

FORMACIÓN DE FAMILIARES Y FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO

Formación en Comunidades de Aprendizaje

© Junio 2013. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades - CREA (Universitat de Barcelona)

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MÓDULO 9. FORMACIÓN DE FAMILIARES Y FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO..... | 3 |
| 9.1. Formación de familiares..... | 3 |
| 9.2. Formación dialógica del profesorado..... | 8 |
| 9.3. Bibliografía..... | 15 |

MÓDULO 9. FORMACIÓN DE FAMILIARES Y FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO.

En la sociedad de la información, la educación de los niños y niñas avanza mucho si todos los agentes educativos mejoran también su propia formación. Este módulo presenta dos actuaciones educativas de éxito: la formación de familiares, y la formación dialógica de profesorado. A pesar de la importancia que se reconoce a la familia en la educación de los niños y niñas, la formación a los agentes educativos ha sido dirigida exclusivamente al profesorado, siendo estos los únicos beneficiarios de la mayoría de las ofertas formativas. Asimismo, muchos estudios se han centrado en analizar la formación del profesorado, sin prestar atención a la formación para los y las familiares y para otros miembros de la comunidad. La formación de familiares permite mejorar la formación de las personas adultas que conviven diariamente con el alumnado y tiene un impacto relevante en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Por su parte, en la formación dialógica del profesorado, este actualiza y debate sus conocimientos en las teorías y las investigaciones educativas más relevantes, incluyendo la comunidad en los espacios de formación.

9.1. Formación de familiares

Frecuentemente oímos que el éxito escolar del alumnado depende del nivel formativo de sus progenitores: los padres y madres con titulación universitaria tienen una mayor probabilidad de que sus hijos e hijas acaben en la universidad, tengan menos abandono y mejores resultados. Sin embargo, el hecho de que se den unas correlaciones estadísticas entre unos niveles formativos de los padres y madres y los resultados académicos del alumnado no establece una causalidad, ni es determinante.

Si, como las perspectivas reproductivistas han pretendido demostrar, la escuela poco puede hacer ante las desigualdades de entrada de las familias, deberíamos esperar a que poco a poco las generaciones vayan ganando formación para que quienes han nacido en entornos poco privilegiados consigan llegar a la universidad. Hoy sabemos que esta relación entre los títulos de los padres y madres y los resultados educativos de sus hijos e hijas puede cambiarse, y que todo padre o madre, tenga el nivel educativo que tenga, puede aspirar a que sus hijos e hijas estudien en las mejores universidades del mundo. Las investigaciones han puesto en evidencia

que lo que influye en el aprendizaje de los hijos e hijas, más que el nivel educativo que tengan las familias, es el tipo de actividades y de formación en que participen estas. Por esto, una actuación educativa de éxito consiste precisamente en la Formación de familiares, en acercar y facilitar la formación de las familias en aquellos contenidos y habilidades que elijan, priorizando la formación instrumental.

Pero, de nuevo, hay que clarificar qué tipo de formación de familiares y distinguirla de algunas prácticas: en efecto, en los últimos años ha ido siendo frecuente la realización de “escuelas de padres” que consisten, generalmente, en charlas de “expertos” sobre temas relativos a la educación de los hijos e hijas (la alimentación, normas, etc.). Aunque se establezca un espacio de intercambio, el planteamiento implícito consiste en que una persona experta les dice a las madres y padres cómo educar a sus hijos e hijas.

Con formación de familiares no nos referimos a estas prácticas. Tampoco a programas de formación decididos por el profesorado en base a sus propias opiniones, sin tener en cuenta las demandas y necesidades de las personas participantes.

La actuación educativa de éxito de formación de familiares supone que son ellos y ellas (madres, padres, tíos y tías, abuelos y abuelas, etc.) quienes deciden qué necesitan aprender, cuándo hacerlo y cómo organizarse. Las familias se reúnen, recogen las demandas, estudian las posibilidades de empezar la formación, deciden el horario y los días en que se realizará, etc. Son las mismas familias las que dialogan y deciden qué formación desean hacer y las condiciones en las que se llevará a cabo. Por ejemplo, en una comunidad de aprendizaje, las madres árabes estaban interesadas en clases de alfabetización y después de debatirlo decidieron que las clases fueran sólo para mujeres y que, en todo caso, se organizara otro grupo para hombres.

Es posible superar las desigualdades sociales fomentando la educación de las familias y demostrando que el entorno familiar también puede transformarse (INCLUD-ED, 2011:73).

Tipos de actividades

Las actividades de formación pueden ser muy variadas. Sin embargo, es recomendable –y las familias lo prefieren– que la formación esté dirigida a mejorar habilidades y conocimientos útiles y necesarios en la sociedad actual, lo que les supondrá una posibilidad de poder ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes, a leer conjuntamente, a aconsejarlos sobre temas académicos, etc. De hecho, una de

las motivaciones más comunes para la implicación en este tipo de formación reside en el deseo de poder ayudar a sus hijos e hijas en los deberes o, en general, en su proceso de aprendizaje.

Tertulias literarias dialógicas (ver más información en el Módulo 7). Miembros de la comunidad de muy diverso perfil (con o sin titulación académica, de diferentes culturas, edades, procedencias, formas de vida, religión, ideología, etc.) comparten diálogos, desarrollan reflexiones críticas y construcción de conocimiento en torno a una obra de la literatura clásica universal. De este modo, personas que nunca habían leído este tipo de libros, o ningún tipo de libro, muestran una gran satisfacción y entusiasmo por la lectura de obras literarias como las de James Joyce, Cortázar, Safo, o Las mil y una noches, El Ramayana o La Odisea, etc.

Tecnologías de la información y la comunicación. Resulta ser una demanda frecuente de los familiares, donde realizan desde cursos y talleres de programas específicos como el Word, Excel, etc., hasta el uso de plataformas sociales como el Twitter. En algunas ocasiones pueden participar conjuntamente familiares y alumnado, de forma que se ayuden mutuamente en el uso de determinadas herramientas y programas.

Lenguas. En centros con presencia de población inmigrante, las familias optan por aprender la lengua del país de acogida. Además de adquirir una herramienta clave para contribuir al aprendizaje de los hijos e hijas, esto les ofrece mayores oportunidades sociales y económicas. También se realizan clases y formación de otras lenguas extranjeras, como el inglés o el francés.

Alfabetización. En los centros donde hay familias no alfabetizadas, este tipo de formación es, sin duda, una prioridad. Existen experiencias de formación en alfabetización y de la lengua española; por ejemplo, en una escuela fue impulsada mayoritariamente, por mujeres marroquíes que decidieron hacer el grupo de mujeres y tener un espacio en el que aprender y compartir y hablar de temas que les interesaban.

Experiencia de clases de alfabetización

[...] La escuela de Lucía lleva organizando las clases de alfabetización para mujeres con una participación tan grande que incluso se ha tenido que desdoblar el grupo. Muchas de ellas no sólo se alfabetizaron, sino que enseguida empezaron a participar en la tertulia literaria dialógica (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012:141).

Matemáticas. A algunos familiares les resulta una dificultad poder ayudar a sus hijos e hijas en el área de matemáticas. Con esta finalidad priorizan una formación en matemáticas.

Beneficios de la formación de familiares

La formación de familiares beneficia a las personas adultas que participan directamente en ella, a sus hijos e hijas y al conjunto de la comunidad, y se convierte en una actuación de superación de desigualdades sociales y educativas.

A las personas adultas que participan, la formación les proporciona conocimientos y herramientas que pueden aplicar en el ámbito personal, familiar y social. Aprender a leer, mejorar el idioma o la lectura, aprender a utilizar internet... es un enriquecimiento y un logro personal, que se transmite en todas las actividades diarias que se hagan. También aporta mayor seguridad y autoconfianza, y mayor capacidad de intervenir en discusiones y debates. Abre nuevas oportunidades en el mercado laboral debido a una mejor formación académica. Por ejemplo, en una escuela se decidió hacer una formación para conseguir el Graduado en Educación Secundaria y la adquisición de la titulación ayudó a acceder a nuevos puestos de trabajo.

A su vez, las personas adultas transmiten la satisfacción e interés por lo que están aprendiendo y por la educación en general a sus hijos e hijas, y tienen más posibilidades de ayudarles en las tareas escolares, de preguntar por sus actividades o de compartir actividades y momentos conjuntos de trabajo en sus casas. De este modo los niños y niñas transforman la visión de sus familiares, y los ven como personas a quienes pueden preguntar sus dudas, con las que pueden compartir sus aprendizajes, creando un mayor sentido en torno al hecho de aprender.

La formación de familiares también hace cambiar las relaciones entre la escuela y el entorno. Se produce un acercamiento entre el mundo familiar y el escolar que genera una gran creación de sentido entre el alumnado hacia el esfuerzo y la motivación por asistir a la escuela y superarse día a día. Este acercamiento también influye en las

expectativas de las y los familiares respecto al futuro educativo de sus hijas e hijos. La participación en actividades formativas hace aumentar la confianza, creando nuevos vínculos -entre familias, profesorado y, en general con la escuela- de mayor comprensión y tolerancia. Además, su implicación amplía las expectativas y, en consecuencia de percibir mayores expectativas, los niños y niñas generan mayores motivaciones para seguir estudiando.

En este sentido, en las escuelas donde se implementa formación de familiares los resultados del alumnado mejoran significativamente:

- Incrementando los recursos humanos que sirven de apoyo al aprendizaje del alumnado.
- Incrementando el nivel educativo de las familias.
- Incrementando la participación en otras áreas de la escuela además de los espacios educativos.
- Transformando las relaciones dentro de la familia.
- Incrementando la valoración de las familias hacia la escuela y las actividades que se llevan a cabo (relación escuela- hogar); promoviendo la cohesión social entre familias inmigrantes y autóctonas, ofreciendo una imagen de escuela al servicio de la comunidad.

Ejemplo de la influencia de la formación de las familias en el rendimiento académico

Cuando Karim empezó 3º de Primaria no sabía leer ni escribir. Había llegado a Terrassa el curso anterior. Hizo amistades en su nueva escuela y aprendió rápido a hablar, pero los aprendizajes académicos le motivaban poco y le costaban bastante. Una mañana, justo antes de empezar la clase, su maestra le sorprendió leyendo el libro de ciencias. Después de año y medio de su llegada al barrio, Farida, su madre, se había apuntado a clases de alfabetización. Llevaba una semana viniendo a la escuela de su hijo para aprender. Ese cambio había provocado otra transformación más profunda todavía: ayudó a Karim a encontrar el sentido para aprender. Ahora, le encanta ver a su madre por su escuela y cada mañana que Farida tiene clase le dice: "Venga mamá, coge la carpeta que nos vamos a la escuela". Por las tardes, cuando Karim vuelve a casa, hacen juntos los deberes y leen juntos los cuentos que Karim coge prestados de la biblioteca. Él sabe que a ella le gusta y que así aprenden más los dos.

Ortega, S. (2011). Leyendo juntos. Suplemento *Escuela*, 2, 7-8.

En resumen, y tal y como nos comenta Arantza Pomares Zulueta, coordinadora de la comunidad de aprendizaje del CPI Sansomendi:

Experiencia sobre formación de familiares en CPI Sansomendi

[...] Cada año que pasa, la formación que se ofrece es más extensa, y cubre siempre las necesidades educativas de las familias, sus intereses y demandas. Las familias sienten que pueden participar en la propuesta de las actividades de formación del centro. Las familias realizan cursos de informática, graduado en Secundaria, alfabetización, castellano para extranjeros, cerámica y tertulias literarias, siempre en horario escolar, y de forma gratuita. La participación de forma activa en estos cursos de formación crea en las familias sentimiento de que el centro escolar es de todos, incidiendo de forma positiva en la transformación del entorno con la relación a la escuela y en la implicación que tienen en el proceso educativo y de aprendizaje de sus propios hijos/as.

Pomares, A. (2011). Familias en el CPI Sansomendi. De las dificultades a las posibilidades. Suplemento *Escuela*, 3, 5-7.

9.2. Formación dialógica del profesorado

Profesores y profesoras de educación infantil, de primaria, de secundaria, de educación de personas adultas, implementan en Comunidades de Aprendizaje actuaciones educativas de éxito que brindan las máximas oportunidades para cada una de las niñas y niños, los y las adolescentes y las personas adultas que tienen en sus aulas. Pero también desarrollan su propia profesionalidad en un sentido profundo, riguroso y ético. Y ello pasa por participar en una formación continua de calidad, basada en evidencias, planteada desde el diálogo, en línea con las mejores prácticas de formación del profesorado de nivel internacional.

Es imprescindible en la formación del profesorado

Profundizar en las aportaciones de la comunidad científica internacional en las que se sustenta Comunidades de Aprendizaje. Como hemos mencionado en el Módulo 1, la comunidad científica internacional es la que está presente en las principales revistas científicas, programas de investigación internacional (como el Programa Marco en Europa), las mejores universidades de mundo. La comunidad científica internacional no es la prensa, ni la televisión, ni Google, ni las tertulianas y tertulianos, ni personas que plantean ocurrencias y opiniones personales. Aunque la prensa cumple funciones muy importantes en las sociedades democráticas, no es ni tiene que ser el referente del conocimiento científico. No podemos pensar que sabemos cómo funciona el

sistema educativo de un determinado país porque hemos visto un reportaje sobre el mismo en un canal de televisión; tampoco se puede fundamentar la formación del profesorado en discusiones a partir de recortes de prensa (aunque lamentablemente aún es práctica en algunas facultades de formación del profesorado: ¿qué pensaríamos si los médicos se formaran sobre las últimas novedades en el tratamiento del cáncer a partir de recortes de prensa?). Así mismo, cada cual puede utilizar sus opiniones personales para tomar decisiones sobre cómo educar a sus hijas e hijos, pero nadie debería plantear sus opiniones personales como conocimiento científicamente válido para basar la educación de las hijas e hijos de otras personas.

El profesorado tiene el cometido de incluir en su formación esta actualización de los conocimientos científicos, de la misma manera que esperamos que el médico o la médica que nos atiende no hayan dejado de actualizarse desde que se graduó en la universidad. Cuando la formación del profesorado se reduce sólo a actividades complementarias y no científicas, se quita valor al papel del profesorado y se olvidan las consecuencias que la falta de rigor conlleva para las vidas de las y los jóvenes para quienes trabajamos.

Las bases científicas permitirán también al profesorado plantear argumentos desde las evidencias frente a las ocurrencias, y hacerlo en diálogo con familias, inspección, administración, profesorado universitario, alumnado. Sin las bases y las evidencias científicas, sólo podemos aportar a todas estas personas nuestras opiniones frente a las suyas. Con las evidencias, podemos entablar un diálogo con las familias, que también entienden, valoran y agradecen la oportunidad de ampliar su conocimiento sobre educación, dado que quieren la mejor educación para sus hijas e hijos.

También podemos preguntar a las personas que hacen formación o charlas sobre educación, en qué teorías y evidencias están basadas sus propuestas, dónde están validadas por parte de la comunidad científica internacional. En las charlas de formación sobre Comunidades de Aprendizaje, de hecho, cada vez más personas (tanto profesorado como familiares) buscan información por internet sobre las actuaciones que se están planteando, directamente en revistas científicas o en bases de datos.

Si es cierto que el profesorado necesita conocer las mejores teorías en educación, también es cierto que debemos clarificar qué es y qué no es teoría. Lamentablemente, a menudo se identifica teoría con aburrimiento, con “bla, bla, bla” y con distanciamiento de la práctica. Nada de esto es real. La teoría aporta conocimientos, contenidos. Y las y los mejores autores en educación son siempre personas que

constantemente están en las aulas sobre las que reflexionan, investigan, avanzan. Investigadores internacionales como Gordon Wells, Courtney Cazden (Universidad de Harvard) o la profesora Linda Hargreaves (Universidad de Cambridge), por poner tres ejemplos, han aprovechado sus viajes de 3 o 4 días a España para ir a visitar Comunidades de Aprendizaje y conectar los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas con sus propias investigaciones, realidades y aportaciones teóricas.

Si queremos mejorar la base teórica como profesorado, debemos leer. Y dado que el tiempo y el ritmo del día a día lo dificultan, conviene elegir muy bien los libros a leer. Merece la pena apostar por autores fundamentales a lo largo de la historia, como Vygotsky o Freire, o que son referentes actuales a nivel internacional, como Bruner o Habermas. Y así nos situamos, como decía Robert Merton, “a hombros de gigantes”. No necesariamente tienen que ser obras sobre educación: si nos preocupan temas de género podemos elegir las autoras más citadas en feminismo, como Judith Butler, o Lidia Puigvert, que además de escribir con Butler y tener reconocimiento internacional conoce muy a fondo las Comunidades de Aprendizaje.

Otro aspecto imprescindible de la formación del profesorado en las Comunidades de Aprendizaje es conocer directamente, a través de otros profesores o profesoras o de la red, las Actuaciones educativas de éxito allí donde se estén implementando y por tanto, mejores resultados estén dando. En estos momentos ya hay muchos centros y personas que se presentan como Comunidades de Aprendizaje o como expertas en el tema. Pero en las páginas oficiales del proyecto puede encontrarse la relación de los centros que son Comunidad de Aprendizaje y que lleva a cabo las actuaciones de éxito, así como los nombres de las asesoras y asesores que se han formado siguiendo las bases científicas del proyecto. La implementación de estas actuaciones educativas debe analizarse desde las teorías e investigaciones en que se basan (por ejemplo, cómo se aplican los principios del aprendizaje dialógico en los grupos interactivos).

La información disponible en la red también permite consultarla y estar al día, convertir estas informaciones en temas de conversación en los centros. Si sabemos que el aprendizaje depende de las interacciones, el aprendizaje del profesorado también. Por lo tanto, fomentar la dinámica de comentar, reflexionar, preguntar y compartir informaciones asegura una continua autoformación del profesorado. Por ejemplo:

- Dos profesores han ido a una ciudad cercana, junto con dos madres, a explicar su centro, coincidiendo allí con otra Comunidad de Aprendizaje y entablándose un debate muy rico. Al día siguiente, es importante compartir los comentarios que hicieron las madres del propio centro, las personas de la otra escuela, las

preguntas del público, las respuestas que se dieron... Todo ello es formación continua para el resto del profesorado, una conversación que alimenta la ilusión por el proyecto y el fomento de nuevas transformaciones.

- Diferentes profesores y profesoras están leyendo un libro para una tertulia pedagógica, concretamente “Democracia y Educación” de John Dewey. Cuando se encuentran a la hora de comer un día antes de la tertulia, en las noticias aparece el debate público sobre políticas educativas que se está dando en la actualidad, no pueden evitar compararlo con el libro y comentar ya algunas de sus impresiones. Al día siguiente, la tertulia es todavía más intensa y llena de argumentos.
- El *twitter*, el *facebook* y otras redes y páginas dan muestras continuas de avances, resultados, noticias, de diferentes Comunidades de Aprendizaje. Hay quienes no sólo comparten opiniones y materiales con cientos de seguidores y seguidoras, sino que además dan vida a los pasillos, al saludo matinal o a la conversación del mediodía comentando las últimas novedades en la red.

Estas conversaciones llevan al profesorado a reflexionar sobre su práctica desde las actuaciones educativas de éxito. De hecho, maestras y maestros se preocupan, reflexionan y hablan continuamente de su práctica, a veces como “desahogo”, a veces buscando soluciones. Pero si esta reflexión se hace sin tener como referencia clave las actuaciones que mejoran los resultados y la convivencia, da lugar a ocurrencias y genera fracaso. Sólo desde la referencia de las evidencias y de las actuaciones educativas de éxito, la reflexión sobre la práctica sirve para mejorar lo que estamos haciendo y para mejorar, por tanto, los resultados.

Por otro lado, es imprescindible que la formación del profesorado incluya el saber practicar el diálogo igualitario con las familias, con otro profesorado y con el alumnado. Tradicionalmente, el profesorado – como otros grupos profesionales – ha planteado la comunicación con las familias desde una posición desigualitaria, desde su estatus (más todavía con familias no académicas). Pero el rigor profesional y el objetivo de mejorar la educación requieren un diálogo más igualitario, no con actos comunicativos de poder, sino en base a argumentos, con actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010) con las familias, con otro profesorado y con el alumnado. En Comunidades de Aprendizaje el funcionamiento en las comisiones mixtas y en las asambleas, también en aulas en las que entran personas con diferentes formas de pensar y diferentes formaciones, requiere y a la vez mejora día a día la capacidad de dialogar igualitariamente.

Ejemplo de formación conjunta del profesorado y familiares

Todas las formaciones estaban abiertas también al voluntariado y a otras personas trabajadoras, como el conserje o la cocinera. Tenía claro que la única forma de conseguir las transformaciones que deseaba era implicando a todo aquel que tuviera alguna relación con el alumnado y con las familias. Los debates se enriquecían mucho más si se abría la formación a estos otros perfiles de personas. Además, la investigación científica ha demostrado que la formación de las personas adultas que se relacionan con las niñas y niños de una forma no profesional, como familiares y amigos, es mucho más productiva (desde el punto de vista de mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico) que la formación del profesorado. Había que incluir a todas y todos en la formación (Racionero et al., 2012).

Este diálogo igualitario también está relacionado con otro aspecto imprescindible: no agredir los valores de las comunidades y sus grupos vulnerables. Los valores del profesorado no son mejores ni peores que los del resto de la comunidad. A menudo, inconscientemente, el profesorado parte del convencimiento de tener una manera “mejor” de ver determinadas cosas, y pretende imponer valores arbitrarios desde el poder del estatus. Este tipo de comportamiento es frecuente en relación a aspectos de género, por ejemplo. Algunas profesoras y profesores piensan que tienen valores más “feministas” o más “liberados” que los de las madres y familias con las que trabajan, y que deben por lo tanto fomentar esta “liberación”.

¿Un grupo de alfabetización sólo de mujeres?

Un grupo de madres magrebíes de una escuela se animan a crear un grupo de alfabetización. Eso sí: sería sólo de mujeres, no quieren que en el mismo espacio pueda venir un hombre. Entre el profesorado, surgen voces contrarias, que consideran que supondría permitir una práctica basada en la no igualdad entre hombres y mujeres. Para el profesorado crítico, hacer el grupo de alfabetización mixto debería ser una condición, y también serviría para “superar” valores anclados en una tradición machista.

Otras profesoras les hacen ver que las mismas que están imponiendo esta actividad como mixta reivindican sus salidas de amigas por la noche, acuden a fiestas de soltera, o tienen parejas nada igualitarias. Hacer un curso de formación de familiares como lo decidan ellas y ellos es lo que promoverá éxito, y en todo caso no excluye la posibilidad de hacer otras actividades, mixtas o no mixtas. Al cabo de poco, algunas de las madres magrebíes que han empezado a hacer alfabetización entran como voluntarias en grupos interactivos, a participar en comisiones mixtas y una sale elegida en el Consejo Escolar. No son mujeres ni sumisas ni pasivas, defienden su derecho a la educación y el de sus hijos e hijas y toman sus propias opciones personales o colectivo, sin frenar ni obstaculizar las de otros. El consenso es posible.

La formación del profesorado en Comunidades de Aprendizaje debe evaluarse en función de su incidencia en la mejora de los resultados, de qué bases se han aportado, de la actualización de conocimientos y cómo contribuye a mejorar prácticas que a su vez incrementen todo tipo de resultados (convivencia, valores, sentimientos, aprendizajes instrumentales). La evaluación basada estrictamente en el nivel de satisfacción del profesorado asistente obvia la finalidad final de esta formación y lleva a que, a veces, se valore más a quien ha sabido hacer más bromas o ha realizado más dinámicas de grupo. Los centros de profesorado, equipos directivos y responsables de formación pueden introducir preguntas en los cuestionarios de evaluación que hagan que la valoración de la formación vaya coincidiendo cada vez más con la mejora de resultados.

Si hasta aquí nos hemos referido a aspectos imprescindibles, a continuación apuntamos otras tres cuestiones que serían deseables y mejoran esta formación del profesorado.

Aspectos que mejoran la formación del profesorado

Siguiendo el mismo formato que las tertulias literarias, de arte, matemáticas, etc.¹, las tertulias pedagógicas acercan a profesorado y familias, de un modo más directo y profundo, las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito. Equipos de personas muy diversas implicadas en la educación de los niños y niñas, especialmente profesorado, asesores y asesoras, orientadores y orientadoras, etc., leen conjuntamente los libros más relevantes a nivel internacional recurriendo, siempre, a las fuentes originales.

Conocidos también como “seminarios con el libro en la mano”, permiten evitar una práctica recurrente en educación que ha sido hablar y escribir sobre aquello que no se ha leído, dando lugar a interpretaciones apócrifas de las aportaciones teóricas y ocurrencias sobre las prácticas educativas. En este caso, la construcción colectiva del conocimiento se basa en el diálogo igualitario sobre la lectura, en el que siempre se indican el número de página y párrafo de aquello a lo que se está refiriendo en su comentario, crítica o análisis.

A través de la lectura dialógica se descubren las actuaciones educativas que actualmente están generando mayor éxito y equidad. Este ejercicio de lectura

¹ Véase bases científicas y metodología de tertulias dialógicas en el Módulo 7.

compartida contribuye a que el profesorado pueda tener la oportunidad de discutir sobre las prácticas educativas recurriendo siempre a evidencias y a las fuentes primarias.

Cuando se plantea la formación desde una visión dialógica, el conocimiento resulta del diálogo igualitario y de las interacciones entre los miembros del grupo que imparten dicha formación. Las reflexiones conjuntas permiten incorporar al debate diferentes puntos de vista, referentes, conocimientos, siempre expuestos a través de argumentos con pretensiones de validez. De esta manera todas las personas que participan en el proceso de formación generan entre ellas una mayor comprensión intersubjetiva del conocimiento que está siendo discutido. Este proceso de comprensión hace posible vincular la teoría con la práctica, obteniendo estrategias y competencias útiles para la práctica docente. *La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de formación, para ir buscando la razón de ser de las cosas. La formación continua como reflexión crítica de la práctica se apoya en esa dialéctica entre la práctica y la teoría* (Freire, 1994).

La lectura dialógica permite, a través de la interacción con el texto, relacionar aspectos teóricos con la práctica y vivencias llevadas a cabo en la vida cotidiana del centro. Al mismo tiempo, se pueden buscar soluciones colectivas en base a lo aprendido en los textos y a las propias experiencias. Un proceso de reflexión y diálogo profundo, que hace que el profesorado vaya construyendo conocimiento y dando un mayor sentido al quehacer docente.

Ejemplo de tertulia pedagógica dialógica del CEP de Sevilla

Hemos leído a Freire, Flecha, Vygotsky, Bruner, Touraine, Apple y otros autores que probablemente en soledad no habríamos leído. Hemos compartido visiones diferentes de las mismas lecturas; pero, lo más importante ha sido descubrir el potente carácter formativo de la tertulia por la reflexión teórica y práctica compartida. Las tertulias dialógicas son un instrumento de transformación social y personal.

López, G. & Nogales, F. (2012). Formadores para transformar. El origen de las Comunidades en Sevilla. Suplemento *Escuela*. 1, 6-7.

En segundo lugar, además de buscar, encontrar y comentar noticias y materiales sobre Comunidades de Aprendizaje en la red, es muy recomendable hacer accesibles nuevas explicaciones y materiales, contribuyendo al desarrollo de más conocimiento,

ampliando el debate, aportando a otras escuelas y otros profesionales las experiencias que ya se han llevado a cabo.

En tercer lugar, esforzarse por llevar a la práctica de manera coherente los valores en los cuales pretendemos educador al alumnado. No se enseñan valores en una clase sobre valores, sino en todos los momentos de la jornada y en todos los espacios, al menos en la vida profesional. Y mejor todavía si también se llevan a la vida comunitaria y en todo momento los valores de respeto, de solidaridad, de libertad, de igualdad, camaradería, escuchar. Eso es la mejor educación en valores que podemos ofrecer y también una formación profesional continua para mejorar la manera de estar y de ejercer el importante rol de profesor o profesora.

Para profundizar

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission, Estudios CREADE.

9.3. Bibliografía

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission, Estudios CREADE.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.



U



B

Universitat de Barcelona

MÓDULO 10

MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Formación en Comunidades de Aprendizaje

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| MÓDULO 10. MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS..... | 3 |
| 10.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos | 3 |
| 10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género..... | 10 |
| 10.3. Bibliografía | 20 |

MÓDULO 10. MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Necesitamos que los centros educativos sean espacios seguros para todas las niñas y niños, espacios en los que puedan aprender, crecer y relacionarse en libertad que permitan así que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas. El modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos permite una mejora de la convivencia tanto dentro del propio centro como en el conjunto de la comunidad educativa. Este modelo está basado en el diálogo y el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia.

En este módulo, inicialmente se presentan los modelos que abordan la prevención y resolución de conflictos, que se pueden simplificar en tres: el disciplinar, el mediador y el dialógico. Detallaremos después cómo se concreta la organización del modelo dialógico a través de un ejemplo de aplicación en el consenso de una norma.

Aunque a menudo no lo sepamos identificar, la mayoría de los problemas que ocurren en los centros tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales. Por este motivo, la segunda parte de este módulo se centra en la socialización preventiva de la violencia de género y clarifica algunos errores importantes en el tratamiento de esta temática.

10.1. Del modelo disciplinar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Desde la sociedad industrial, el modelo más extendido para hacer frente o evitar la conflictividad en los centros educativos ha sido el **modelo disciplinar**, basado en unas jerarquías establecidas y el papel de una autoridad (el profesorado), en quien recae la responsabilidad de mantener la convivencia.

En este modelo, las normas son definidas y establecidas por parte de las figuras que ostentan la autoridad. El profesorado y la institución a la que representa imponen una normativa diseñada sin la participación del alumnado. Esta normativa se aplica verticalmente, de arriba abajo, es decir, la autoridad toma las decisiones y las demás personas deben comportarse de acuerdo con las mismas.

En la sociedad industrial, el modelo disciplinar encajaba con el funcionamiento del resto de instituciones. Por ejemplo, el “cabeza de familia” (hombre) tenía la autoridad y decidía qué se veía en la televisión o qué horarios hacían los hijos e hijas; o la autoridad del médico tampoco se cuestionaba. En la sociedad de la información las jerarquías no desaparecen, pero son cuestionadas y se ven interpeladas continuamente. Si no estamos de acuerdo con un médico solicitamos una segunda opinión. Las y los adolescentes negocian sus planes y horarios y las familias, mucho más diversas, no se sientan alrededor de un televisor a ver lo que el hombre de la casa decide con el mando. En este sentido, las personas participan y dialogan para decidir conjuntamente en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la negociación de planes y comportamientos en la familia, o el cuestionamiento o búsqueda de segundas opiniones en medicina.

Por este motivo, el modelo disciplinar no puede funcionar en la sociedad actual. Aunque es frecuente escuchar propuestas para devolver a la escuela y al profesorado una autoridad cuestionada, no podemos pretender que esto –contrario al funcionamiento general de la sociedad actual- baste para reducir los conflictos y garantizar la convivencia en los centros.

Por otro lado, para garantizar el cumplimiento de las normas, el modelo disciplinar adopta sanciones contra quienes las infrinjan o tengan conductas disruptivas. Las medidas pueden consistir, entre muchas otras, en la suspensión de la asistencia de clase durante unos días, la derivación a programas alternativos o la expulsión del centro.

Las medidas sancionadoras y descalificadoras frecuentemente tienden a etiquetar a determinados alumnos y alumnas que ya sufren una estigmatización (como el alumnado gitano o de minorías étnicas, alumnado en zonas pobres, etc.) como “conflictivos”, “violentos” o “torpes” y refuerzan estereotipos y bajas expectativas hacia ellos, que van internalizando como propias las características que se les atribuyen. Además, sean de tipo temporal o permanente, estas medidas incrementan las dificultades del alumnado por distanciarlos del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. El alejamiento de las aulas o del centro no supone una solución al problema sino que lo que realmente consigue es acentuarlo, sin ofrecer la posibilidad de reflexión sobre actuaciones que se podrían haber acordado conjuntamente, y provocando que estos alumnos y alumnas actúen de la misma forma en el futuro.

El **modelo mediador** supone una mejora respecto al modelo disciplinar, ya que incluye a las personas implicadas en la resolución del conflicto y la gestión de la convivencia. Este modelo se caracteriza por la incorporación de una persona experta para mediar en el conflicto entre ambas partes y ofrecer respuesta dentro de una determinada normativa establecida. Este modelo implica una solución reactiva, es decir, crea una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido y no tanto una prevención del mismo. Aunque las normas generalmente siguen siendo definidas por la autoridad, su aplicación ya no es vertical sino que se introducen procesos de diálogo y una función arbitral. En vez de poner el foco en las sanciones y las expulsiones, se promueve el apoyo entre iguales y la superación de la culpabilidad.

El problema de este modelo consiste en el hecho de limitar la responsabilidad en la convivencia a determinadas personas, como expertas que deben mantener imparcialidad y por lo tanto una marcada distancia personal, utilizando para ello un lenguaje y técnicas de comunicación específicas. La profesionalización o especialización de las tareas de mediación puede generar diferentes tipos de respuestas. Por un lado, la aceptación por ambas partes del servicio ofrecido, a pesar de –a veces- cierta incertidumbre o escepticismo ante el proceso, pero también fingir aceptarlo por las consecuencias que puede tener en la intervención real. Se llega a la conclusión de que estas actuaciones, en ocasiones, no tienen sentido, que los niños y niñas o familiares no resuelven las situaciones problemáticas y que no se comparten las mismas percepciones del problema expuestas por la persona experta.

Finalmente el **modelo dialógico** involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite *descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan* (Flecha & Garcia, 2007). Este enfoque se centra, por lo tanto, en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la creación de normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos, creando un mayor entendimiento y sentido por todas las personas implicadas.

En este modelo, se facilitan los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones conjuntas. Para hacer posible este diálogo, se considera que todas las personas, sea cual sea su cultura, su nivel de estudios, etc. tienen la capacidad para intervenir, opinar y participar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención de conflictos. La responsabilidad y la capacidad de gestionar la convivencia no se limita ni a una figura con autoridad, ni a

personas expertas en mediar, sino que se extiende a todas las alumnas y alumnos, profesorado y personas de la comunidad. Se trata de superar las pretensiones de poder (tan presentes en el modelo disciplinar) para dejar paso a las pretensiones de validez y las relaciones igualitarias.

El diálogo está presente en todo el proceso normativo, tanto en la elaboración de las normas como en su posterior aplicación, respondiendo a los enfoques de la ética procedimental y la democracia deliberativa (Elster, 2001). La ética procedimental establece que la bondad de las decisiones o de los acuerdos, no depende tanto de su contenido en sí (una norma u otro) sino del procedimiento con que se ha llegado a consensuar una determinada norma. Cuantas más personas y más diversas, más argumentos, y en consecuencia más posibilidades de conseguir mejores normas válidas para todas y todas. La democracia deliberativa, por su parte, se basa en la idea de que el diálogo y el consenso superan la votación y confrontación entre diferentes opciones. En una votación, dos o más posturas se enfrentan y se establece democráticamente la mayoritaria. Sin embargo, en una deliberación, a través de los argumentos se pueden modificar las posturas iniciales de las personas que están implicadas en la toma de decisiones, o incluso pueden aparecer alternativas a aquellas posturas iniciales, y así llegar a un consenso.

Generar espacios de diálogo previene los conflictos. Para ello es necesaria la implicación de toda la comunidad, para que todas las opiniones sean escuchadas y consideradas cuando se trata de establecer las causas y orígenes de los conflictos y en su solución, mientras el conflicto todavía es latente.

El modelo dialógico representa un paso más para prevenir problemas de convivencia. Ello no significa que sustituya completamente los modelos anteriores, sino que éstos por sí solos no erradican los problemas de convivencia. Cuando alumnado, familiares y profesorado tienen la oportunidad de opinar y participar conjuntamente en la gestión de los centros, la creación de normas y resolución de conflictos, mejoran cualitativamente la convivencia tanto en los centros como en toda la comunidad educativa. Y, finalmente, en el modelo dialógico la participación de toda la comunidad no se contrapone al aprendizaje, sino que acompaña y promueve el aprendizaje instrumental.

El siguiente cuadro resume las ideas que hemos expuesto sobre los diferentes modelos:

| MODELO DISCIPLINAR | MODELO MEDIADOR | MODELO COMUNITARIO |
|---|--|---|
| Eliminar la situación de conflicto mediante actuaciones punitivas. | Resolver la situación de conflicto una vez ha aparecido. | Prevenir la situación de conflicto. |
| Autoridad. | Mediador/a. | Comunidad. |
| Normas verticales. | Diálogo sobre la aplicación de las normas. | Diálogo en todo el proceso normativo (ética procedimental y democracia deliberativa). |
| Sanciones, expulsiones, etc. | Superar la culpabilidad, apoyo entre iguales. | Participación. Ligado al aprendizaje. |

En las Comunidades de Aprendizaje, la participación de la comunidad en la prevención de conflictos se fomenta en muchos espacios cotidianos. En las comisiones, la formación de familiares, las asambleas, entrando en el aula, en la biblioteca... las diferentes personas de la comunidad se conocen y establecen relaciones de confianza que permiten actuar previniendo los conflictos antes de que se manifiesten más duramente. El centro educativo abierto a las familias facilita una relación abierta, no limitada principalmente a la comunicación de problemáticas, y más inmediata cuando se dan inicios de situaciones conflictivas. La presencia de familias y otros agentes educativos en las aulas reduce los conflictos en las mismas y consigue resultados que el profesorado sólo no logra.

Algunas Comunidades de Aprendizaje tienen una comisión mixta centrada en la convivencia. En esta comisión, alumnado, familiares, profesorado y otros profesionales hacen el seguimiento de posibles situaciones conflictivas. Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje, la comisión mixta comentó que en el curso de tercero de educación primaria había un niño que actuaba como líder despreciando a una parte de la clase. Algunos niños y niñas se le sumaban, en parte por evitar ser víctimas de su desprecio, y otros estaban a disgusto en numerosas situaciones. La comisión de convivencia decidió hablar con los padres y madres del curso y, en concreto, con la madre del niño que actuaba como líder. La madre, acostumbrada al carácter dialogante de la dirección y la comunidad escolar, reconoció que su hijo tenía ese tipo de comportamiento. Los padres y madres del curso en concreto decidieron, en vez de castigar a este niño o de establecer mecanismos de mediación, ir al aula hablar con

los niños y niñas y participar en diversas sesiones de grupos interactivos, promoviendo cambios en las diferentes relaciones dentro del grupo.

El modelo dialógico puede organizarse en un procedimiento concreto para consensuar una norma entre toda la comunidad, como se explica a continuación.

Consenso de una norma

El procedimiento del consenso de las normas consiste en una deliberación del conjunto de la comunidad educativa alrededor de la creación de normas, empezando por una sola que todo el mundo se comprometa a cumplir.

Características de la norma a consensuar

Existen diferentes ejemplos de aplicación de normas que los centros de Comunidades de Aprendizaje han acordado. Para elegir una norma adecuada y que incluya todas las visiones es importante que ésta cumpla unas determinadas condiciones. Las ilustraremos con el ejemplo de una de las normas adoptadas en una Comunidad de Aprendizaje: *Que ningún niño o niña pueda ser insultado o agredido por su forma de vestir.*

1. *Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.* Aunque una persona no esté de acuerdo con el uso de determinadas piezas (por ejemplo, la minifalda, o el velo, o una gorra), puede estar de acuerdo en que ello no sea un motivo de agresión.
2. *Que tenga relación directa con un tema importante en la vida de los niños y niñas.* Se trata de buscar normas que incidan directamente en las vidas de los niños y niñas, que ayuden a resolver problemas reales de convivencia. La mayoría de normas que proponemos están centradas en necesidades percibidas por el profesorado o demás personas adultas (como, por ejemplo, la puntualidad o el respeto al material). Aunque son importantes, para la elección de una norma a consensuar, debe ser relevante en primer lugar para las niñas y niños. Ser insultado u agredido según la ropa que se lleve (o ver cómo otros y otras sufren una agresión) supone un malestar emocional evidente y tiene consecuencias en el comportamiento, seguridad e inhibición en diferentes contextos distintos de la escuela. .
3. *Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.* Que, al menos a nivel de discurso, en el conjunto de la sociedad (más allá del centro o la clase) se manifieste el apoyo a esta norma. En el caso del vestir, la sociedad

en conjunto está en contra de las agresiones (aunque haya controversias por el vestir).

4. *Que se incumpla reiteradamente.* Y sin embargo, a pesar del apoyo verbal, hay normas que se incumplen reiteradamente. En las escuelas, lamentablemente es muy frecuente que algunos chicos levanten las faldas a las niñas, otras reciban insultos racistas si llevan velo, o se hagan desprecios por el estilo o la calidad de la ropa.
5. *Que responda a un comportamiento posible de eliminar.* La norma debe ser suficientemente acotada para que sea posible de eliminar, es decir, hay que concretar en comportamientos claramente identificables y cambiables (es más difícil eliminar sentimientos o comportamientos muy generales como “cualquier desprecio verbal”, por ejemplo).
6. *Que, con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.* Con el consenso de una norma, no sólo se soluciona un conflicto concreto, sino que la comunidad aprende que es capaz de resolver cualquier conflicto en próximas actuaciones futuras, siendo un buen punto de partida para crear otras normas y saber que el entendimiento es posible.

Pasos para asegurar el diálogo y participación de toda la comunidad

Para decidir y respetar la norma, se propone un proceso dialógico que puede durar unas semanas, basado en siete pasos y en la participación de toda la comunidad.

1. Una comisión mixta (profesorado, familiares y alumnado) debate y propone una norma para el conjunto de la comunidad.
2. Se expone la propuesta de la norma en el claustro y en una asamblea de la comunidad. Se debate entre el profesorado y en la asamblea de la comunidad con la máxima participación posible.
3. Miembros de la comisión mixta difunden la norma pasando por todas las clases, donde los delegados de las clases van recogiendo los comentarios, reflexiones, propuestas de cambios y los mecanismos para que se pueda asegurar el cumplimiento de la norma.
4. Las delegadas y delegados del alumnado debaten la concreción de la norma y su aplicación con el apoyo de los miembros de la comisión mixta.
5. Se convoca una asamblea donde las delegadas y delegados del alumnado explican al profesorado, familiares y comunidad el resultado de sus

deliberaciones. También recogen las valoraciones de todos ellos esos agentes, que devuelven a sus respectivas clases en presencia de la profesora o profesor tutor/a y de una representación de la comisión mixta.

6. Toda la comunidad vela por la aplicación de la norma y su revisión continúa, seguimiento que se pone en común, sin delegar. Todo el proceso es llevado a cabo a través de los representantes de aulas y de la comisión mixta.
7. El proceso se acompaña con formación mediante tertulias dialógicas, debate de textos, videofóruns y otras actividades que se decidan.

Ejemplo

Ejemplo del modelo prevención y resolución de conflictos por el colegio la CEP San Antonio explicados por las coordinadoras del proyecto del centro, M^a Carmen Vega Lorente y Marta Sánchez-Beaskoechea Gómez: http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/CEP_San_Antonio_prevenccion_de_conflictos.pdf [consultada abril 2013]

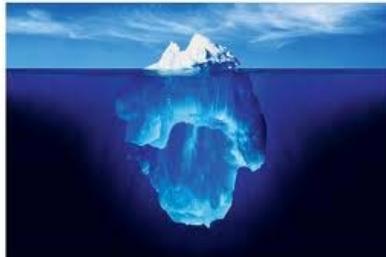
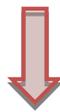
10. 2. Socialización preventiva de la violencia de género

La mayoría de problemas de convivencia que acontecen en los centros educativos tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales entre chicos y chicas, aunque al profesorado y, en conjunto, a la “sociedad oficial” (profesorado, educadores y educadoras, padres y madres) se les aparecen como otro tipo de problemas.

Tomemos un ejemplo frecuente. Marta, una chica de 13 años, tiene una relación esporádica con Toni, uno de los chicos más populares de su clase y que antes salía con otra chica del grupo. En un primer momento se siente afortunada por haber “conseguido” estar con un chico tan deseado. Incluso cuando Toni se desentiende, enseguida, de ella, Marta siente –y quiere sentir- que ha entrado en la esfera de las chicas que tienen éxito, ya que pronto otros se interesan por ella. Haciendo caso de algunas amigas, se “lanza” a hacer cosas de las que en un principio no habría hecho, y sale con diversos chicos de su curso y de otros, accediendo también a hacerse fotos “atrevidas” para ellos. Sin embargo, no pasa mucho tiempo para que la sensación de éxito de Marta se convierta en amargura y sufrimiento, porque tanto chicos como chicas empiezan a hablar mal de ella, a escribir por las paredes que es una guarra y una puta, a mandar mensajes ofensivos por el móvil, pasarse fotos, y hacer bromas groseras en el *Facebook* y en aplicaciones como *gossip*. Cuando Toni empieza a salir con otra chica, la situación se vuelve todavía peor, y para Marta ir al instituto se

convierte en una pesadilla. Un día, en la hora del recreo, los insultos se hacen públicos y ella intenta defenderse gritando a las que antes eran amigas suyas.

El profesorado interpreta esta situación sólo como un conflicto puntual entre las chicas, y la actitud de Marta como desinterés por el colegio y peor comportamiento. Puede que les pidan que hagan las paces, o que las castiguen a todas. Pero la pelea es sólo la punta de un iceberg. Al no darse cuenta de toda la situación que está por debajo, el profesorado puede hacer bien poco para ayudar a resolver el conflicto y los sentimientos reales.



La ceguera del profesorado ante los procesos de socialización en las relaciones afectivo-sexuales de los chicos y chicas impide tanto identificar correctamente los problemas que acontecen en las aulas a diario, como dar respuestas adecuadas a los mismos. A su vez, dificulta que las niñas y niños tengan la oportunidad de vivir relaciones libres de violencia, con la relevancia que ello tiene para su aprendizaje y para el resto de su vida. Como decía Jesús Gómez:

Todas las chicas y chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas antesala de una vida insatisfactoria (2004: 139).

Para ofrecer esta educación, debemos considerar lo que la investigación y el feminismo internacional plantean sobre las relaciones afectivas y sexuales entre los y

las jóvenes, y evitar las ocurrencias y errores, frecuentes y nefastos, que encontramos en este ámbito.

En efecto, existe una grave confusión generalizada tanto en los programas de promoción de la convivencia escolar (que no identifican la raíz afectivo-sexual de la inmensa mayoría de los conflictos existentes) como en los programas de prevención de la violencia de género para adolescentes y jóvenes acerca de la violencia de género.

Estos errores empiezan en la propia concepción de la violencia de género y su incidencia entre las personas jóvenes. Incluso en la definición de la violencia de género que establece la Ley Española contra Violencia de Género de 2004 (a pesar del indudable avance que esta Ley supuso) ésta se limita a la que se da en relaciones estables, sean presentes o pasadas.

Artículo 1. Objeto de la Ley

- 1. La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.*

Sin embargo, la comunidad científica internacional no establece que la violencia de género sea propia de relaciones afectivas estables, sino que es propia de todo tipo de relaciones, estables o esporádicas, y que se aprende fundamentalmente en las citas, relaciones esporádicas o “*dates*” (en inglés) en el término mayormente usado.

Si los asesores o asesoras que participaron en hacer la Ley (de diferentes partidos políticos) hubieran consultado o tenido en cuenta las evidencias científicas existentes habrían incluido, sin duda, las relaciones esporádicas o “*dates*”) en la definición de violencia de género. De hecho, posteriores leyes autonómicas han incorporado ya esta forma de violencia de género.

El profesorado debe conocer que las evidencias científicas demuestran que la violencia de género es frecuente y abundante entre chicos y chicas muy jóvenes, y que se da en muchas situaciones de ligue y relaciones esporádicas (Oliver & Valls, 2004). Además de la gravedad de las agresiones, abusos y malestar que causan, esta violencia de género tiene una enorme influencia en relaciones posteriores. Así,

diversas investigaciones han concluido que la violencia crea más violencia, que quienes han sufrido violencia en su adolescencia tienen más riesgo de sufrirla en su juventud y adultez; que la posibilidad de ser víctima de violencia de género en la juventud tiene más que ver con las primeras experiencias afectivas que con los posibles malos tratos infantiles (Oliver & Valls, 2004; Smith, White, & Holland, 2003).

Socialización afectivo-sexual

¿Cómo evitar que otras Martas se “enganchen” de quienes después las insultan, que otras tengan primeras experiencias frustrantes y humillantes, que en nuestros centros educativos se den comportamientos sexistas y agresiones a la libertad de las niñas y adolescentes, que situaciones como estas puedan acabar trágicamente o impedir la felicidad de nuestros alumnos y alumnas actuales?

Igual que la pelea en el recreo representa sólo la punta de un iceberg, cuya base no conseguimos ver los y las profesionales, de la violencia de género que afecta a jóvenes y adolescentes vemos sólo a veces una pequeña punta de iceberg, cuando se da alguna situación más pública. Debajo de casos tristemente conocidos como el asesinato de una chica de 17 años por parte de su ex novio en 2009 o el de otra joven en una relación esporádica de una noche de verano, están procesos profundamente arraigados en nuestra sociedad que, sin embargo, frecuentemente no sabemos ver. Y el hecho que los asesinos de estas chicas jóvenes lleguen a tener clubes de fans, como en el caso del asesino confeso de Marta del Castillo, refleja el enorme trabajo que queda por hacer.

Por suerte, las ciencias sociales y el feminismo nos dan ya elementos para intervenir: las ciencias sociales llevan décadas demostrando el carácter social del amor. Es decir, nos enamoramos de unas personas o de otras no por un determinismo biológico sino en función de las interacciones sociales y culturales, de lo que aprendemos en nuestra socialización.

La investigación pionera de Jesús Gómez (2004) sobre la socialización en el amor y en la atracción, especialmente en jóvenes y adolescentes, plantea por primera vez que la atracción es fruto de las interacciones sociales. Su estudio demuestra la existencia de una socialización mayoritaria (aunque no única ni exclusiva) que promueve una vinculación entre atracción y violencia. Esto significa que desde muchos agentes socializadores, entre ellos los *mass-media* (anuncios, películas, canciones, etc.) se transmite que los modelos de relación violentos o potencialmente violentos son perjudiciales pero excitantes, mientras que los modelos de relación igualitarios son

convenientes pero más aburridos. Pensemos por un momento,... el modelo masculino que una serie televisiva “nos vende” como el atractivo ¿cuántas veces es el más solidario y dialogante?, ¿cuántas veces es el más conflictivo o incluso violento? Si pensamos en cualquier película, pero también novela en la que nos presentan relaciones “apasionadas”, ¿cuántas veces son relaciones conflictivas o incluso violentas?, ¿cuántas veces son relaciones basadas en el diálogo y el respeto? Los *mass-media* son un ejemplo muy claro, pero son sobretodo reflejo de esta socialización mayoritaria en la que influyen todas las interacciones, también la familia, el centro educativo y, principalmente, el grupo de iguales y las propias relaciones afectivo-sexuales que las personas van estableciendo.

Ahora bien, partiendo de que el amor y la atracción son fruto de las interacciones sociales, esto significa que esta socialización mayoritaria que vincula atracción y violencia puede cambiarse. Frente a la socialización en la violencia de género, Gómez planteó como modelo alternativo la unión de la ternura y amistad con excitación y deseo en una misma relación (o relaciones), independientemente de su duración. El autor nos lo explica como: *La insatisfacción de las relaciones basadas, bien en ligar (pasión sin amor), bien en la estabilidad (amor sin pasión), sólo puede superarse uniendo en la misma persona ternura y excitación, amistad y pasión, estabilidad y locura* (Gómez, 2004:99).

La socialización preventiva de la violencia de género consiste en generar interacciones sociales que promuevan la atracción hacia los modelos igualitarios y el rechazo hacia los modelos violentos. De hecho, no todas las personas están socializadas en la atracción hacia la violencia aunque ésta sí sea la socialización mayoritaria. Se trata, por tanto, de potenciar esa socialización que transmite la igualdad como atractiva y excitante. La socialización preventiva de la violencia de género permite además influir y modificar las preferencias y gustos de las personas que están socializadas en la atracción hacia la violencia. Si el amor y la atracción son sociales, los diálogos permiten transformar el deseo existencia hacia la violencia en deseo hacia los modelos más igualitarios.

Lenguaje de la ética y lenguaje del deseo

Sin embargo, esto no puede conseguirse únicamente desde el lenguaje de la ética. Otro error de los programas educativos en coeducación y prevención de la violencia consiste en pretender fomentar relaciones igualitarias y chicos igualitarios únicamente desde el lenguaje de la ética, de los valores, de lo que está “bien” y lo que está “mal”. Mientras desde el lenguaje de la ética nos centramos en cómo ser no sexista, repartir

igualmente las tareas domésticas entre chicos y chicas, respetar, etc., desde el lenguaje del deseo y al mismo tiempo que se desarrollan estos programas, la mayor parte de la socialización (de los medios, películas, redes, conversaciones informales) refuerza la atracción por la violencia y hacia chicos y hombres violentos. La vinculación entre atracción y violencia se fomenta en parte, como decíamos anteriormente, por esa separación entre lo “conveniente” pero aburrido y lo “no conveniente” pero excitante. Si sólo utilizamos el lenguaje de la ética es decir “lo conveniente” y lo “no conveniente” no atacamos la raíz del problema que está en qué nos resulta excitante y atractivo.

Esta cita referenciada en la investigación de Gómez (2004) refleja muy bien esta dicotomía entre el lenguaje de la ética y el del deseo, con las declaraciones de una adolescente en “Ragazza”:

Mis papás me dicen que me case con un chico bueno. Y yo les hago mucho caso; hasta que me tenga que casar, me dedico a divertirme con chicos malos.

Este ejemplo expresa claramente la doble moral: por un lado, está el lenguaje de la ética de lo que representa que está “bien” y lo que dicen el padre y la madre, y por otro, lo que en este caso esta chica desea y cómo se actúa en consecuencia. El lenguaje del deseo se refiere a lo que “gusta”, lo deseable, atractivo. Este se transmite en películas, anuncios, canciones, etc. y también en muchas interacciones personales. Es por ello, que es necesario trabajar desde el lenguaje del deseo para poder vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo los modelos igualitarios alternativos. El objetivo no es que las personas “repriman” sus deseos aceptando lo que “les conviene” pero no les atrae porque es “lo bueno”, sino que se trata de que la socialización preventiva genere deseo y atracción hacia estos modelos “convenientes”, que “lo bueno” sea lo excitante. Pero, por supuesto, el lenguaje del deseo no lo cambian los profesionales o expertos en sus programas de formación, sino que estos deseos se pueden cambiar en las interacciones con el grupo de iguales, como son los amigos y amigas, hermanos y hermanas de edad cercana, voluntarios y voluntarias jóvenes, etc.

Por este motivo, para el desarrollo de una socialización preventiva de la violencia en las relaciones, se destaca la importancia del modelo dialógico, en el que mediante la participación y el dialogo de todos los agentes educativos (compañeros y compañeras, familiares, voluntariado, hermanos y hermanas), se pueden crear espacios en temas que tienen una relación directa en las vidas de los niños y niñas. El diálogo

transformador se da cuando participan mujeres diferentes (Oliver, Soler, & Flecha, 2009), que introduzcan no sólo el lenguaje de los valores (necesario) sino también el del deseo. Este diálogo con múltiples voces es el que mejor favorece la educación de las emociones y los sentimientos, aunque contradice enfoques que se están divulgando como educación emocional

Errores comunes en la educación emocional

Resulta sorprendente que la literatura actual tan abundante sobre educación emocional deje de lado los sentimientos. Aunque en inglés no hay una traducción exacta (ya que *feelings* no corresponde a sentimiento), los sentimientos son diferentes de las emociones. Para muchas otras lenguas una diferencia fundamental entre sentimientos y emociones es la duración: las emociones pueden ser puntuales, mientras que los sentimientos suelen tener una mayor permanencia en el tiempo.

A veces se refuerza una dicotomía entre intensidad (de las emociones) y permanencia en el tiempo (de los sentimientos). Parece entonces que donde hay sentimientos (amistad, amor duradero) no existe o hay menos intensidad emocional. Esta perspectiva errónea obliga a elegir entre una cosa y la otra (o vivir al margen) como las dos caras de la doble moral. Las emociones que se oponen al amor y a la amistad hasta el punto de enfrentarse a estos sentimientos generan rápidamente cada vez más emociones negativas (celos, frustración, desconfianza) que deterioran las relaciones de las demás personas, la propia vida de quien las experimenta y la esperanza en ese otro mundo posible libre de sexismo y violencia de género. Las emociones positivas no necesitan de ninguna duración, pueden ser instantáneas, pero sí necesitan no enfrentarse al amor y amistad. Por lo tanto, la educación emocional que contribuye a la superación del sexismo y la violencia de género es la que va inseparablemente unida a la educación de sentimientos como la amistad y el amor.

En consecuencia, todavía más importante que las emociones son los sentimientos, que incluyen y refuerzan las emociones positivas. Las amistades y amores (sentimientos) que tengan las niñas y niños tendrán una influencia enorme en su posterior vida personal, académica, profesional. Es por ello que el sentimiento de amistad es el más importante que hay que fomentar en la escuela. Y la amistad no se “enseña” en sesiones especiales, sino que se genera en las actividades ordinarias como los grupos interactivos, en los que las alumnas y alumnos se conocen y ayudan diariamente. Cuando después están fuera del aula, aquel a quien han estado ayudando o de quien han recibido ayuda ya no es “otro” de quien puedan desentenderse, sino un amigo o una amiga, a quien proteger y acoger. Todos los

niños y niñas que participan en grupos interactivos explican cómo esta actividad les ha ayudado a ser más amigos y amigas entre ellos, y ha mejorado las relaciones en todos los espacios dentro y fuera del centro escolar.

Las emociones y sentimientos que se generan en los grupos interactivos y en el resto de actuaciones educativas de éxito se basan en el diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. No tiene nada que ver con algunos programas y actividades que pretenden “educar emocionalmente” forzando a niños y niñas a tocarse y masajearse como forma de comunicación y expresión emocional, aun cuando no estén cómodos y cómodas con ello o con quienes les tocan. Estas actividades van totalmente en contra de la libertad de los niños y las niñas y favorecen los acosos y la violencia. Es fundamental que en los centros educativos fomentemos la libertad de elegir quién, cuándo y cómo toca el cuerpo de cada niño o niña.

El ideal del amor romántico

En cuanto al sentimiento del amor, también aquí encontramos una nefasta confusión basada en ocurrencias, y no en evidencias científicas, en muchos de los programas de coeducación e incluso de prevención de la violencia de género. El error en que caen consiste en responsabilizar al amor romántico o los cuentos de “príncipes y princesas” de la violencia en las relaciones de las chicas y chicos. No existe ninguna prueba de ello, es decir, revisando literatura científica sobre amor romántico, no encontramos ninguna evidencia de que el amor romántico promueva violencia de género (CREA, 2010-2011). Y si revisamos los cuentos de príncipes y princesas desde la perspectiva de la socialización hacia la atracción hacia la violencia, vemos que no hay ningún príncipe de ningún cuento de amor romántico que pegue o maltrate a la chica de la que está enamorado. No hay ninguna princesa en ningún cuento de hadas que se enamore de alguien que la maltrata.

Otro tema diferente es si los cuentos de hadas responden a modelos estereotipados respecto a los roles de mujeres y hombres, potencien relaciones tradicionales, etc. Pero los roles de género tradicionales, son otro tema a trabajar no directamente relacionados con la violencia de género, no relacionados con la atracción hacia la violencia. Las víctimas de violencia de género son mujeres de todos los perfiles, no son exclusivamente mujeres que siguen un modelo tradicional de feminidad. Muchas mujeres que han vivido en un modelo tradicional de familia y del rol de mujer han sufrido violencia de género y muchas no; muchas mujeres que han roto con esos modelos tradicionales han sufrido violencia de género y muchas no. De hecho, todos los años de programas de prevención de violencia de género centrados

exclusivamente en superar estereotipos sexistas no han conseguido erradicar la violencia de género. La existencia de violencia de género entre jóvenes y adolescentes educadas en escuelas coeducativas, educadas en superar los roles tradicionales femeninos, es un hecho evidente.

Además, las mismas personas y programas que critican el amor romántico a menudo defienden modelos violentos que aparecen en muchas películas, libros, canciones, tales como por ejemplo, “El perfume”, que exalta un asesino de mujeres, o la película “Tres metros sobre el cielo”, entre otros. Se considera “sumisa” a la princesa del cuento de hadas que se entrega a quién la ama y la trata bien, mientras se considera “liberada” a la protagonista de “50 sombras de Grey” que firma un contrato de sumisión.

El amor romántico ha sido una conquista de la humanidad frente a relaciones y sexualidades impuestas. Sobre la base del respeto, previene, y no fomenta, la violencia de género. Las adolescentes que buscan encontrar chicos que se enamoren de ellas (independientemente de la duración de la relación) y que creen en ese ideal tienen más probabilidades de hacerse valer y de no rebajarse a relaciones humillantes que las chicas que, desengañadas, creen que el amor no existe o asocian la pasión a la violencia.

Masculinidades alternativas

La prevención de la violencia de género también pasa por trabajar el tema de la masculinidad desde un rechazo hacia los modelos violentos de masculinidad y una promoción de masculinidades no violentas. Pero este tema de nuevo ha sido trabajado desde el lenguaje de la ética, resultado poco atractivo para muchos chicos y chicas y nada efectivo en la superación de la violencia de género.

Si partimos de que la existencia de una socialización que promueve la atracción hacia el modelo masculino violento y por otro lado trabajamos en programas coeducativos la promoción de masculinidades igualitarias, obviando la existencia de esta atracción hacia la violencia, el resultado es nefasto. Estos programas promueven masculinidades con comportamientos igualitarios (repartición de tareas, no violentos, etc.) que no resultan atractivos ni excitantes. Consecuentemente, se transmitirá de nuevo desde el lenguaje de la ética que el chico “conveniente” que evidentemente es el igualitario, no es el excitante. Como consecuencia, muchos chicos no querrán ser el chico igualitario al que las chicas ignoran sino el “no igualitario” al que socialmente se le considera más atractivo. Cómo comentaba un adolescente después de un taller

sobre masculinidad en el que se le enseñaba a no ser violento, realizar tareas domésticas y tratar bien a las chicas, él después planteaba *A mí todo eso me parece muy bien. De hecho, yo ya lo hago, pero mi pregunta es: ¿por qué no ligo?*

Para poder trabajar la masculinidad desde la socialización preventiva de la violencia de género es necesario primero partir de unas premisas básicas. En el terreno de las relaciones heterosexuales, se distinguen tres tipos de modelos: masculinidad tradicional dominante, masculinidad tradicional oprimida y nuevas masculinidades alternativas (Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013). La masculinidad tradicional dominante se basa en el dominio y menosprecio hacia las mujeres. Es la masculinidad creadora de la violencia de género y de la doble moral. La vinculación de este modelo con la atracción genera relaciones basadas en la violencia de género. La masculinidad tradicional oprimida describe a los hombres que tienen relaciones igualitarias con las mujeres pero sin pasión. Las teorías y actuaciones que se basan sólo en el lenguaje de la ética, olvidando el lenguaje del deseo, promueven este tipo de masculinidad. Estas dos masculinidades tradicionales (dominante y oprimida) han existido siempre. Ambas pueden tener elementos tradicionales de no repartición de tareas domésticas, de roles tradicionales de género, etc., pero una es violenta y la otra no. A veces, esta masculinidad oprimida, no violenta, se ha identificado equivocadamente como nueva masculinidad, cuando en realidad ha existido siempre, por lo tanto, no es nueva. Tampoco se trata de una masculinidad alternativa porque es la otra cara de la misma moneda que representa la masculinidad tradicional dominante. La masculinidad oprimida no es la causante de la violencia de género, no es culpable, como no lo son las víctimas de dicha violencia. Sin embargo su posición de oprimida, la lleva a no contribuir a la superación de la violencia de género, a alimentar la existencia de la masculinidad dominante. Para que haya masculinidades violentas atractivas ha de haber también masculinidades igualitarias no atractivas. Para que haya hombres “no convenientes” que se consideren excitantes ha de haber hombres “convenientemente” a los que se vacíe de excitación. Sin embargo, las nuevas masculinidades alternativas rompen con esta dicotomía de opresor y oprimido pues son un modelo “convenientemente” y excitante, igualitario y atractivo, todo en el mismo modelo. Estas masculinidades representan un modelo diverso de hombres que tienen relaciones igualitarias basadas en el deseo y el amor. Son hombres atractivos que no ejercen la dominación ni el desprecio, son hombres igualitarios que no aceptan ser el grupo oprimido ni por la masculinidad dominante ni por las mujeres. Son hombres que no rechazan valores como la fuerza ni la valentía porque parezca que sean elementos propios de modelos dominantes. De hecho son fuertes y valientes frente a situaciones de violencia de

género, ya que defienden a las víctimas y se posicionan en contra de los agresores. Además, en el terreno de las relaciones afectivo-sexuales son hombres que no aceptan relaciones con mujeres que los buscan como chicos “buenos” después de “divertirse con los malos” (cómo hace la masculinidad oprimida). Es un modelo masculino que sólo mantiene relaciones con las mujeres que les desean y a las que les excita su trato igualitario. Este modelo de masculinidad alternativa es el que realmente rompe con la violencia de género, ya que rompe la vinculación entre atracción y violencia. De nuevo, nos encontramos con la necesidad de trabajar desde el lenguaje del deseo. La promoción de masculinidades alternativas desde únicamente “lo bueno” y “lo malo”, el hombre que “te conviene” y que “no te conviene” no genera en las chicas deseo hacia la masculinidad no violenta ni genera en los chicos deseo de ser este tipo de masculinidad.

Para profundizar

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

Oliver, E. & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

Oliver, E, Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.

10.3. Bibliografía

CREA. (2010-2011). *Miratge de l'ascens i amor ideal [espejismo del ascenso y amor ideal]*. Institut Català de les dones. Investigadora Principal: Dra. Elena Duque.

- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa* (Publicación original: 1998 ed.). Barcelona: Gedisa.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s, Revista Del Centro De Estudios Sobre La Mujer De La Universidad De Alicante*, 6, 107- 120.
- Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista De Educación De Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. doi:10.1080/01425690802700313.
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla* [Gender violence. Researchers about who, why and how to overcome it]. Barcelona: Hipatia.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 97(7), 104-110.