

ANIZTASUNA LANDU DESBERDINTASUNAK GAINDITZEKO

Koordinatzailea: Benigno Iturrioz

IRAKASLEEN MINTEGIETARAKO 2001-2002eko DEIALDIA

ARGIBIDEA

Argibidea.	<u>Orria</u> 2
MINTEGIAREN AMAIERAKO MEMORIA/MEMORIA FINAL DEL SEMINARIO.	3
1. Proiektua Garate den inguruaren ezaugarri orokorrak eta bereziak.	4
2. Garatutako curriculum-edukiak eta ikasleekin edo ikaslerik gabe burutu diren egintzak.	5
3. Helburuen lorpenak.	7
4. Proiektua ebaluatzeko erabilitako prozesua.	9
5. Ondorioak.	9
6. Bibliografía.	10
7. Parte hartu duten irakasleen zerrenda.	11
RESUMEN DE LAS REUNIONES.	12
MATERIALES ELABORADOS.	23
A. Bases teóricas.	24
1. Introducción.	25
2. Sociedad de la información: Algunas reflexiones e implicaciones.	27
3. La educación en la sociedad de la información.	37
3.1. Aprendizaje dialógico.	38
3.2. La relación entre culturas desde el enfoque dialógico.	47
3.3. Compensación y aprendizaje dialógico.	55
B. Modelos globales de centro para la superación de desigualdades.	58
1. Experiencias y programas americanos.	59
1.1. Las escuelas aceleradas.	66
1.2. “Sucess for all”. Éxito escolar para todos y todas.	71
2. Comunidades de aprendizaje.	83
2.1. Principios básicos del proyecto.	85
2.2. Fases del proyecto de transformación.	88
2.3. El proyecto en la actualidad.	91
2.4. Experiencias: CEP Lekeitio.	95
C. Modelos referidos a aspectos específicos del centro.	116
1. Tertulias literarias dialógicas.	117
2. Estrategias organizativas para potencias la intervención personalizada.	131
3. Acción tutorial.	147
4. Estrategias con personas adultas.	154
D. Propuestas de proceso de formación y reflexión sobre el cambio de sociedad y el cambio educativo para la superación de desigualdades.	176
E. Bibliografía y documentación.	209
1. Fichas de los libros (lecturas comentadas).	210
2. Artículos de prensa (lecturas complementarias).	225

**ANIZTASUNA LANDU
DESBERDINTASUNAK
GAINDITZEKO**

(MINTEGIAREN AMAIERAKO MEMORIA)

1. PROIEKTUA GARATU DEN INGURUAREN EZAUGARRI OROKORRAK ETA BEREZIAK

Lantaldean, hezkuntza etapa desberdinetan lan egiten dugun irakasleok parte hartu dugu. Etapa desberdinetan daukagun esperientzia oso baliogarria izan da iritziak eta ikuspuntuak eztabaidatzerakoan.

Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan jardunean gauden irakasle garen aldetik, gure ikastetxeetan eta ikasgeletan aniztasunari ekiten diogun eraz nahigabetuta eta kezkatuta, eta norbanako irtenbideak bilatzeak dituen mugaz ohartuta, hausnarketa eta elkartrukerako espazio bat sendotu dugu, irakasleen mintegi bat osotuz.

Zonalde desberdinetan lan egitea da lantaldearen bigarren ezaugarri bat. Gure lanetan ardura desberdinak izatea (irakaskuntza, irakasleon formakuntza, behar bereziei erantzuna, unibertsitatea eta abar), etapa desberdinetan lan egitea (haur, lehen eta bigarren hezkuntza) eta zonalde desberdinetan aritzea (Bilbo inguruan, Gernika eta kostaldean, eta abar) oso aberazgarria da lantalderako.

Beraz, hamabostero behin egin ditugun bileretan oso inguru zabalak aipatu eta aztertu egin dira. Hasieran, hiztegi amankomuna lantzen izan ginenean, gure gizarteari buruzko aipamen orokorrak egiten genituen eta, ikasturtera aurrera joan ahala, inguru zehatzetarako ondorioak kontrastatu egin dira.

Oso baliogarriak izan dira Bilbon ospatu ditugun bilera orokorrak; bertan beti kontatu dugu iritzi desberdinekin planteamendu orokorrak testuinguru desberdinetan aztertzeke eta zehazteko, haien artean hiritar edo nekazal inguruetan.

Honekin batera beste Komunitate batzuetan bizikidetasun solidarioa erdiestekotan zenbait hezkuntza proiektu arrakastatsu ezagutzeko aukera izan dugu. Oso aberazgarria izan da mintegikideen tartean bai Bizkaiko eta Arabako irakasleek parte hartzea bai Barcelonako lankideak ere. Honela, beste herri batzuetan garatzen ari diren esperientziak ezagutu ditugu.

Esperientzia horiek ulertu eta aztertu ahal izateko, eta halaber aniztasunaz, eskola muinbakarraz, bazterketaz, kulturartekotasunaz, gizarte ikuspuntu desberdinez eta egokitasunez berba egiteko idazle diferenteen lanak kontsultatu eta irakurri, Hezkuntza Saileko (ISEI) adituen aholkua eta gai honetan aritzen diren beste erakunde batzuen (Bartzelonako CREA, alegia) laguntza izan dugu.

2. GARATUTAKO CURRICULUM-EDUKIAK ETA IKASLEEKIN EDO IKASLERIK GABE BURUTU DIREN EGINTZAK

Gure Komunitateko eta gure ikastetxeetako inguruak aztertzerakoan oso baliogarriak izan dira Oinarrizko Curriculum Diseinuak eta bereziki Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Hezkuntza Berriztatze Zuzendaritzaren “Aniztasunari arreta” egitasmoak adierazten dituen abiaburuak.

Aurkezten ditugun materialetan ikusten denez, aniztasunarekin zerikusi handia duten edukiak landu ditugu bereziki. Hausnarketarako eta erabakiak hartzeko prestatu ditugun ekintzetan adibide eta eredu batzu aurkezten dira. Ekintza hauen bidez aniztasuna, berdintasuna, bizikidetza, jarrerak eta balioak lan daitezke ikastetxeetan.

Gure lana beraz ez da arlo zehatz batetan kokatzen baizik eta edozein irakasle lantzeko proposamenak dira, beti kontzeptu, prozedurak eta jarrerak landuz eta berrikuntzarako “Aniztasunari arreta” programarekin ados.

BURUTU DIREN EKINTZAK

Aurtengo lana irakasleen tartean burutu da. Beraz, nahiz eta ikasleekin lanerako baliogarriak izan, aurtengo burutu ditugun jarduerak irakasleei zuzenduta doaz.

Lehengorik hiru hilabetearen:

- Oinarrizko hiztegia burutuko dugu, alde batetik, geure lanerako onuragarria delako eta, bestetik, gai honetara hurbildu nahiko lukeen beste edozein irakasleri zeregina errazteko asmoz.
- Oinarrizko bibliografia lantzeaz gain, irakasleentzat gomendagarrienak deritzegun liburuei buruzko komentario adierazgarriak egin ditugu.
- Partaideen aurreiritziak amankomunean jarri.
- Materiala bildu (ikastetxe desberdinetan ditugun materialak, Hezkuntzak Sailak daukana, beste herrietako esperientziak, bibliografia bilatu).
- Materiala antolatu, berrikusi eta sailkatu.
- Bartzelonako Unibertsitateko irakaslea eta CREA ikerketa taldeko partaidea den Ramon Flecha irakaslearekin, eta bertako beste irakasle batzuekin batzartu.

Bigarren hiru hilabetearen:

- Dokumentuen irakurketa eta konklusioak atera.
- Liburuen irakurketa, eztabaidak... Liburuen fitxak egin.

- Oinarrizko hiztegia prestatu.
- Bartzelonako Unibertsitateko irakasleekin eta CREA ikerketa taldeko partaidea diren irakasleekin, batzartu.
- Irakaskuntza Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundean lan egiten duten zenbait partaiderekin elkartu eta eritzia erkatu.
- Talde txikietan lan handia egin dugu (oinarri teorikoak, baliabideak, bibliografía bilduz) eta beste erakunde batzuek antolatutako deialdietan parte hartuz (adibidez ADARRAK antolatutako “Gataztak gainditzeko” ikastaroa, otsailaren 1-2 eta 22-23 asteburuetan).

Hirugarren hiruhilabetea:

- Liburu eta dokumentuen irakurketa pertsonala.
- Irakurritakoaz eztabaidatu, hausnartu...
- Hiztegia eta bibliografia osatu.
- Ikastetxe Hezkuntza Proiekturako eta Ikastetxe Curriculum Proiekturako orientabideak osatu eta eztabaidarako eta erabakiak hartzeko tresnak prestatu.
- Mintegikide ez diren irakasle batzuekin egindako tresnak analizatu.
- Curriculuma Eratzeko Institutuan lan egiten duten zenbait partaiderekin elkartu eta eritzia erkatu.
- Bartzelonako Unibertsitateko eta CREA ikerketa taldeko partaideak diren Ramon Flecha eta beste irakasleekin batzartu.
- Memoria. Aipamen teorikoak, baliabide praktikoak eta bibliografia biltzen duelarik.
- Talde txikietako birerak. Hirugarren hiruhilabete honetan tresna zehatzak borobiltzeko bilera asko egin dugu talde txikitan.

3. HELBURUEN LORPENA

HASIERAN PROPOSATURIKOAK

1.- Gai honetaz arduratuta gauden irakasle batzuek, taldean, formakuntzarako aukera izatea.

1.1.- Taldekide bakoitzak, gaiari buruzko oinarrizko formakuntza lortzea.

1.2.- Gaiari lotuta dauden esperientziak, materialak, bibliografia, e.a. ezagutzea eta aztertzea.

2.- Ikastetxeetan lagungarriak izan daitezkeen eskola materialak sortzea.

2.1.- Irakasleen prestakuntzarako txostenak prestatzea:

2.1.1.- Oinarri teorikoak eta kontzeptu garrantzitsuenak azalduz txostena prestatzea.

2.1.2.- Bibliografia orokorra batzea.

2.1.3.- Funtsezko bibliografia komentatua osatzea.

2.2.- Ikastetxean haunasketak, eztabaidak eta erabakiak hartzeko tresna egokiak diseinatzea.

LORTUTAKO HELBURUAK

Mintegikideen eritzien arabera, helburuen lorpen maila altua izan da: Norberak lortutako formakuntza maila, nahiz eta gaia oso zabala izan eta argi eduki hasi besterik ez dugula egin, nahiko ona izan da eta sortzen hasia ditugun materialeak ikastetxeetarako baliagarriak izan daitezkeelakoan gaude. Gainera "aniztasuna eta berdintasuna" binomioa zertan datzan hobeto ulertzen lagungarria izan daitekeen programatuta ez genuen ekintzetan parte hartu dugu (unibertsitateko deialdietan, Pedagogi Berrikuntzarako Mogimenduek antolatutako lantaldeetan...).

1.- Gai honetaz arduratuta gauden irakasle batzuek, taldean, **formakuntzarako** aukera izatea.

1.1.- Taldekide bakoitzak, gaiari buruzko oinarrizko formakuntza lortzea.

1.2.- Gaiari lotuta dauden esperientziak, materialak, bibliografia, e.a. ezagutzea eta aztertzea.

Formakuntza helburuari dagokionez, irakurritako liburu, erabilitako material, izandako eztabaida, CREAko irakasleekin izandako saio, ISEIko teknikariekin izandako bilera, Euskal Herriko Unibertsitateko irakasleekin izandako hartuemanek aukera eman digute gaiari buruz genituen ezagupenak zabaldu eta sakontzeko.

Gaiari lotuta dauden esperientziak, materialak, bibliografia, e.a. ezagutzen eta aztertzen jarraitzea komenigarria litzateke. Bereziki “Ikas-komunitateak” ezagutzen, aztertzen eta Gure Elkarkidegoan eta kanpoan egiten ari diren esperientziak hurbiletik ezagutzen interesatuko litzaiguke.

2.- Ikastetxeetan lagungarriak izan daitezkeen eskola materialak sortzea.

2.1.- Irakasleen prestakuntzarako txostenak prestatzea:

2.1.1.- Oinarri teorikoak eta kontzeptu garrantzitsuenak azalduz txostena prestatzea.

2.1.2.- Bibliografia orokorra batzea.

2.1.3.- Funtsezko bibliografia komentatua osatzea.

2.2.- Ikastetxean haunasketak, eztabaidak eta erabakiak hartzeko tresna egokiak diseinatzea.

Materialaren ekoizpena helburuari dagokionez, lorpen maila ona izan dela esan dezakegu. Gure proiektuan agertzen zen bezala, irakasleen prestakuntzarako izan daitezkeen eskola materialak sortzeko ikastetxean hausnartzeko tresnak diseinatzeari baino denbora gehiago eman diogu, beraz, ekoizpena ere desberdina da. Hala ere Oinarri teorikoak eta kontzeptu garrantzitsuenak azalduz txostena prestatzeko jarraipena eman beharko genioke. Bibliografia osatzea interesgarria litzateke eta era berean bibliografia komentatua.

Ikastetxean hausnarketak, eztabaidak eta erabakiak hartzeko tresna egokiak diseinatzearekin segitu beharko genuke baina ikastetxean metodologiari buruzko hausnarketak egiteko tresnak diseinatzeari hasiera eman ere. Beste aldetik ikastetxean adostutako metodologi ereduak ikasgelako praktikara tresnak diseinatu eta esperimentatzearekin hasi beharko ginateke.

4. PROIEKTUA EBALUATZEKO ERABILITAKO PROZESUA

- Taldelanaren bilera bakoitzaren ostean partaideen eritziak eta balorazioak jaso eta beharrezkoak ikusi diren aldaketak hurrengo saioetan ezarri dira.
- Partaide bakoitzaren eritzia (aurreritziaren aldaketak, ikasitakoak, elkartrukearen aberastasuna, harremanak, satisfazioa...) ikasturtearen amaieran elkarjarri dira.
- Sortutako materialeak: bibliografia orokorra, bibliografia komentatua, tresnak eta materialeak ikastetxeetan lan egitekoak errebisatu egin dira eta, saiatzen kritikoak izaten, baloratu egin dira.
- Egindako lanari buruz, Irakaskuntza Sistema Ebauatzeko erakundean lan egiten duten zenbait partaideen eta Bartzelonako Unibertsitateko CREA ikerketa taldeko partaideen eritziak jaso egin ditugu.
- Memoria osatzerakoan partaideen satisfazioa baloratu egin da eta bilerekin jarraitzeko asmoak seinalea da (guretariko batzuk parte hartu dugu Euskal Unibertsitateko Udako Jardunaldietan eta gure idatziak bidali ditugu zenbait aldizkarietara)

5.- ONDORIOAK

- Proiektuaren lorpenak.
- Ikasgelan ezartzeko estrategiak.
- Ikasgelan ezarri izanaren emaitzak eta ikaskuntza prozesuan duen eragina.

Lortutako helburuak komentatzean aipatu dugunez, taldekideen formakuntza maila ona izan dela eta edozein irakasle formatzeko sortutako materialeak oso egokiak eta erabilgarriak direlakoan gaude.

Beste aldetik, taldeak bi ikasturte hauetan ekoiztutako materialeak oso erabilgarriak izan daitezke ikastetxeetan, hausnarketa prozesuari hasiera emateko. Gure ikastetxeetan egindako materialeak frogatzen hasi gara eta metodologia esparrua bereziki landu dugu bigarren ikasturte honetan. Gaitera, bai hausnarketarako bai aspektu batzuk lantzeko, tresnak diseinatu eta esperimentatu hasi gara.

Aipamen bereziak merezi du iaz “Desberdintasunak gainditzeko” ihardunaldietan taldeak izandako lana.

Aurten oso baliagarriak izan dira lantaldean izandako eztabaidak, gure ikastetxeetan hasitako formazio prozesuak eta bildutako tresnak. Memoria honi erantzita doazen materialak zehatzak eta praktikoak dira, bai irakasle bai aholkularientzat

baliogarriak. Eurretako batzuk diseinatu eta gero prektikan egokituta izan dira (nagusien formaziorako eginda daudenak bereziki).

6. BIBLIOGRAFIA

Sortutako materialen artean bibliografia aipatu eta komentatu egiten da. Horretarako txosten honen amaieran atal zehatza sartzen da eta, honekin batera idatzizko prentsan zein interneten argitaratu diren zenbait artikulua interesgarri ere bildu dira eta eranskin gisa eskaintzen dira.

7. PARTE HARTU DUTEN IRAKASLEEN ZERRENDAA

PARTAIDEAK:

XABIER ITURBE GABIKAGOGESKOA
LOREA ARETXAGA BEDIALAUNETA
PILAR ALTUZARRA ARTOLA

7225583L
14959006
30580148

KOORDINATZAILEA:

BENIGNO ITURRIOZ FDEZ. DE RETANA

14927795

BILEREN LABURPENA

Atal honetan ikasturtean zehar burutu diren bilera orokorren berri ematen da. Bilera hauek talde osoko bilkurak izan dira, hots, haietan eztabaida nagusiak, erabakiak, segitzeko lan-proposamenak eta abar egin diren bilerak.

Horietaz gain, osoko bilkurak prestatzeko, materialak lantzeko eta azken ekoizpenak prestatzeko beste bilera batzuk egin dira une desberdinetan. Eta, noski, bileren burutzapena ezinezkoa izan litzateke, lehenago banakako lana egin ez balitz.

Ondoren, bilera orokor hauen garapen laburra ematen da:

Noiz. 2001eko azaroaren 7.a, asteazkena.
Non. Bilbon, La Bolsan
<p>Zertaz.</p> <p>Bileraren hasieran taldearen lan orokor batzuk aipatzen dira eta curriculum materialak biltzen hasteko batzordeak osatzearen beharra.</p> <p>Bileraren bigarren zatian irakurrita daukagun Foucaulten “Esto no es una pipa” liburua komentatzen hasten gara. Gaur CREA taldeko aditu bat daukagu gurekin eta Foucaulten testuari buruz hizketan hasteko gogo handia dago.</p> <p>Bilera nahiko berezia da Ernest Alcobak ederto prestatu duelako bere aurkezpena. Beraz, entzuteko, ondo dokumentatzeko eta eztabaidatzeko aukera ematen da, baina Ernestek darama bileraren ildoak.</p> <p>Aurreko ikasturtean, hainbeste eztabaida sortu ziren (gehienbat Weber eta Habermasen eskutik) etika eta etikari buruz eta horregatik gaur etikari buruz, arteari buruzko bilera bat egiteko gelditu ginen, hain zuzen.</p> <p>Ernestek, Foucaulten Las meninas eta Esto no es una pipa abiapuntutzat hartuta, arteari buruz eta pentsamenduari buruz bere ideiak ordenatu eta azaldu egiten ditu. Foucault bere denboran kokatzen du eta Magritten koadroak erabiltzen dituela dio Ernestek. Irudietan eta testuetan erreferentzien falta agertzen da, hutsunearen ideia, pentsamendu hermetikoa, sujetuaren kritika. Bere ustez, Foucaultek sujetua baztertu egiten du eta ixilunea proposatzen du, sujetua desagertu egiten da eta ideia guztiak norberaren inguruan biltzen dira, erreferentziak galdu egiten dira eta gauzak ez dira agertzen diren bezala. Ideia hauek ez doaz ados Habermasen intersubjetibitatearekin eta postmodernismoak demokratizazioaren kontra jotzen du.</p> <p>Bileraren hirugarren zatian museoei buruz hitz egiten dugu, arte obrak ikutu hala ez ikutu, zer den ezagutzea eta zer den artelan baten bidez gozatzea.</p> <p>Komunikazio dimentsioari buruz hitz egiten dugu eta artista, ikuslea eta obraren garrantzia komentatzen ditugu.</p>
Erabilitako materiala.

“Esto no es una pipa” liburua irakurtzeko gelditu ginen. Bileran beste material batzuk banatu egiten dira: Walter Benjamin “Discursos interrumpidos” liburuaren “*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*” atala eta Michel Foucault (Planeta, 1984) “Las palabras y las cosas” liburuko “*Las meninas*” atala.

Honekin batera, Ernestek gardenkiak, irudiak eta beste material batzuk erabiltzen ditu.

Erabakiak eta ondorioak.

Curriculum materialen ardatza komunean jartzeko eta batzordeak osatzeko beste bilera bat egitea erabakitzen da.

Datorren bilerarako Touraineren “¿Podremos vivir juntos?” liburuaren lehenengo atalak irakurtzea erabakitzen da.

Noiz. Azaroaren 27.a, asteartea.

Non. Bilbon, La Bolsan.

Zertaz.

Aurtengo materialeak biltzeko eta egin behar dugun lana antolatzeko bilera izan da.

Iazko lana kontuan izanda, aurtengo helburuak zehaztu ditugu eta lana banatu dugu.

Aurtengo eskaeran jarritako xedeak birpasatu egin dira eta arduradunak izendatu ditugu.

Hasieran, ikastetxeetako eguneroko lana hobetzeko tresnen garrantzia eta taldekideen hausnarketaren beharra azpimarratu dira.

Hezkuntza materialak egiteko bigarren urtean gaudenez, hemendik aurrera elkartuko diren batzordeak izendatu egin ditugu.

Batzorde batek ardatzak eta oinarri teorikoak jaso eta ordenatu egingo ditu, beste batzorde batek irakasle taldeek erabiltzeko tresnak asmatu eta bilatu egingo ditu eta hirugarren batzordeak liburuen erreferentziak eta liburuetatik sorteen diren proposamenak ordenatu egingo ditu. Azken batzorde hau bileren laburpenak egingo ditu ere.

Alde batetik, liburu zehatzen inguruan bilera orokorrak egingo dira. Hauxe izando da gure lanaren oinarria: ideia eta aditu batzuen testuak ezagutu eta aztertu.

Beste alde batetik, beharrezkoa denean, bilera orokorrak izando dira irakasleentzako baliogarriak izan daitezkeen materialak ordenatzeko.

Saiatuko gara bilera orokorrak testu baten inguruan edo aditu baten inguruan egiten.

Lan zehatzetarako batzordeak erabiliko ditugu eta azken trimestrean material guztia komunean ipiniko dugu.

Erabilitako materiala.

Iazko lanaren memoria.

Aurtengo eskaera-proiektuaren kopiak banatu egin dira.

Erabakiak eta ondorioak.

Taldea nola antolatu erabakitzen da. Hiru batzordeak osatu ditugu.

Batzordeetako koordinatzaileak izendatu ditugu.

Lana borobiltzeko epeak jarri ditugu.

Noiz. 2002eko urtarrilaren 14.a

Non. Bilbon, La Bolsan.

Zertaz.

Bileraren hasieran Touraine kokatzen dugu, gizarte mugimenduren erreferentia dela, Castells bere ikaslea izan zela eta antiautoritarismoren tradizioetik datorrela. Nola erabiltzen dituen “ni” eta “ego” hitzak eta nola pertsona “gizarte” bihurtzen du.

Touraini buruz, bere pentsamendua eta, hiru parte-hartze edo izan dira bileran; gure ideiak ordenatzeko oso lagungarri.

Liburuaren lehenengo atal hauek korapilotsuak egin dira batzuentzat, ilunak... eta bide batez kritikoak, konpromisodunak.

Bileraren zehar ideia batzuk sortu dira eta, liburuaren parrafo zehatzak irakurritik, argitzen saiatu gara.

Alde batetik sujetuaren ideia, “egoa” desagertu behar da eta sujetua erreibindikatu behar da, sujetuen protagonismoa komunitatea eraikitzen da. Honekin batera Habermasen komunikazioaren garrantzia baztertu behar da sujetua eraikitzeko.

Beste alde batetik, kultura da garrantzitsua, eta gizarte mugimenduek unibertsoa helburuen alde borrokatu behar dute. Bestea etsaia bezela ez ikustea... Honetan gelditzen gara nazionalismoak komentatuz eta “elkarrekin ez bizitzearen” arriskua aipatzen da.

Tourainek disidenteak izan behar dugula dio, sujetua oreka eta gatazka bilatzea dela.

Bilera amaitzeko, partaide batek Machadoren “La otredad del uno” poesia irakurtzen du. Eskertzekoa da honelako bilera “bero” bati amaiera gozoa jartzeko.

Erabilitako materiala.

Touraine (1997) ¿Podremos vivir juntos? eta Machadoren Juan de Mairena.

Erabakiak eta ondorioak.

Beste bilera bat honetaz egiteko eta liburua amaitzeko gelditzen gara.

Noiz. 2002eko otsailaren 26.a

Non. Bilbon, Ekoetxean.

Zertaz.

Aurreko bilera korapilotsua izan bazen, honetan oso proposamen zehatzak agertu dira. Beti liburuaren orriak aipatuz, eskolarekin zerikusi handia daukaten zenbait gaietaz hitz egin dugu.

Lehenengo interbentzioak lengoaiari buruzkoak izan dira: komunikazio trebetasunak, ahozko lengoaia, telebistaren eragina, hizkuntza komunikazio trenza bezela, landu behar diren trebetasunak, zentsua, komunikazioa eta ikasketak, eskolako printzipioak eta marko orokorra...

Taldeakide batzuk aurreko asteburuetan gatazkak gainditzeko ikastaro batetan parte hartu dutenez Adarran, gai honetaz eztabaidatu dugu ere.

Hortik aurrera beste eduki batzuk aipatu dira: eskola harremanetarako sare bezala, irakasle eta ikasleen artean ematen den gizarte urruntasuna, egoera hau transformatzeko beharra eta kexka (Tourainek Habermasi egiten dion kritika), bultzatu behar diren gaitasunak, dekretuen bidez aldaketak egiteko zailtasuna, ideia berriztatzaileak...

Eztabaida txiki bat sortu da 389. orriari buruz, funtzionarioak, irakasle-taldeak zelan osatzen diren... Hemendik aurrera aipatzen da Tourainen iritzi positiboa ikasketa-komunitateak eta literatur tertuliei buruz. Ramonek komentatzen du Pariseko unibertsitatean izandakoan, eta Tourainek sujetua eta akzioa aipatzen dituela, baina oraindik “intersubjetibitate” kontzeptua falta dela bere liburuetan eta “komunikazio-instituzioak” barik (Habermasen modura) sistema ideia erabiltzen duela.

Bileraren azken zatian utopia, gizartea justizia, tentsioa, gizarte mugimenduak, sujetuak, demokrazia, gizarte ideala... eta beste zenbait gaietaz mintzatzen gara.

Erabilitako materiala.

¿Podremos vivir juntos? Liburuaren azken atalak.

Erabakiak eta ondorioak.

- Bibliografia lantzen duen batzordeak aipatutakoa landu behar du irakasleentzako tresna bezala jasotzeko: lengoaia tresna bezala, landu behar diren trebetasunak...
- Austinen “Cómo hacer cosas con palabras” liburua irakurtzea.

Noiz. 2002eko apirilaren 25a.

Non. Bilbon, La Bolsan.

Zertaz.

Liburua irakurtzea astuna egin dela komentatzen da hasieran. Testuaren azterketan sartzen garenean Austinen ideiegandik pragmatika eta komunikazio enfokea sortu zela azpimarratzen da. Liburuan batzen dena Austinek emandako hitzaldiak dira eta, nahiz eta gogorra izan, baliogarria izan da iturrietara jotzea (askotan aurkitu dugu aditu hau aipatuta eta).

Foucaultentzat lengoaia boterea da, Chomskyrentzat gaitasuna eta Humboldtentzat pentsamendua.

Austinek, Habermasek bezala, “lokuzioa” erabiltzen du jarduera, ekintza definitzeko. Beraz, lengoaia, komunikazioa eta jarduera batera doaz.

Esaldi bakoitzak, gizarte testuinguru desberdinetan, zentzu desberdinak ditu. Egoerak errepikatzen direnez (bizitzan, eskolan), lengoaiaren azterketa eginda izango bagenu, errezago erantzungo genuke bi edo hiru hipotesien arabera.

Bileraren zehar egoera zehatzak deskribatu egiten dira. Oso egoera motibagarriak dira taldekideentzat: nagusien bikoteetan sortutakoak edo eskolan kokatuta eta neskek sufrizten dituzten adin berbera daukaten mutilengandik bortzakeriak.

Egoera zehatzak aurkeztu, eztabaidatu eta gero, lengoaiaren azterketa errazteko zenbait faktore aipatzen dira, haien artean:

- besteen behaketa.
- umeez itzuntzen diguten izpilua (gure jarrerak eta esaldiak errepikatuz).
- hizkuntza iluna ez egitearen beharra (artearen critican, adibidez).
- egoera desberdinak.

Hezkuntzan, eskolan hizkuntzaren bidez garatzen diren egoerak aztertu beharko genituzke.

Amaitzeko, Habermasen “*acto ideal de habla*”, utopia beraz, zeozer esaten denean (adibidez “ez dut nahi eskolara joan”) hori izatea da (eta ez, adibidez, ez dut nahi lagunik ez daukadalako edo sufritzen nagoelako) eta ez beste sentimendu edo ideia bat izkutatzea esaldiaren atzean.

Erabilitako materiala.

Cómo hacer cosas con palabras. J.L. Austin (1998).

Denok irakurrita ekarri dugu liburu hau eta batzuek beste liburu batzuetako apunteak erabili dituzte, baina ez dira banatu.

Erabakiak eta ondorioak.

- Hezkuntzarako ondorioak borobiltzea.
- Foucaulten beste liburu ezagun bat irakurtzea.

Noiz. 2002eko ekainaren 4.a

Non. Bilbon, La Bolsan.

Zertaz.

Bilera hau ere oso interesagarria suertatu da. Ordua heldu denean, oso zaila egin zaigu eztabaida moztea eta hizketan jarraitu dugu.

Foucaulten testua irakurri eta gero, ikuspuntu desberdinak azaldu dira bileran. Aurreko bileretan agertutako ideia batzuk: sujetua, gizartea, norberaren ardurak, konpromisoak..., baina bilera honetan bereziki arauari buruz eta disziplinari buruz aritu gara.

Egile honen hitzak askotan erabiltzen dira boterearen kontrako jarduerak ordenatzeko, baina, bilera honetan, bere idatzi zehatzen arabera, Foucault edozein arauaren kontra dagoela azpimarratu da.

Gizartean eta eskolan, arau batzuk beharrezkoak izaten dira baztertuta dauden eskubideak defendatzeko. Arauak batzuetan beharrezkoak dira abusuak frenatzeko, gutxiengoak defendatzeko... eta egile honen iritziz, boterea positiboa da beti. Egiten duen eskolako deskribapenean ez du kontuan izaten eskola aldatzeko izan ziren mugimenduak.

Bileraren azken zatian, R. Flechak berak jasotako datu eta irudi batzuk erakusten dizkigu. Foucault bere denboran (Derridarekin postestrukturalismoa egin zuela), bere

ikasketak (Althusseren ikaslea izan zen), bere oinarriak (Heidegger, Nietzsche) eta abar.

Honekin batera filosofo hauek guztiak non kokatzen diren eztabaidatzen dugu eta ideiak aldatzea, ikasleekin eztabaidak nola bideratzea, irakasleen taldeetan aurreiritziak eta okertuta dauden ideiak aldatzea... aipatzen dugu.

Erabilitako materiala.

Michel Foucault (1ª edición en castellano 1976). Vigilar y castigar liburua. Egileari buruzko zenbait artikulua.

Erabakiak eta ondorioak.

Uztailan beste bilera bat egitea.

Umberto Ecoen “Apocalípticos e Integrados” liburutik hartutako Cultura de masas atala irakurrita.

Beste alde batetik, ekainaren 12an curriculum materialak borobiltzeko egindako testu guztiak hiru koordinatzeileei pasatu behar dizkiegu.

Ekainan memoria osotu eta landu egin behar dugu.

OINARRI TEORIKOAK SENDOTZEKO BATZORDEA

Noiz. Hiruhilero birritan elkartu dira batzorde honetako partaideak.
Non. Batzuetan Magisteritzan, beste batzuetan ikastetxeren batetan.
Zertaz. <ul style="list-style-type: none"> • Informazio gizartea. • Ikasketa dialogikoa. • Kulturarteko hezkuntza. • Ikasketa komunitateak. • Literatur tertuliak.
Erabilitako materiala. <p>Iazko memoria, iaz Desberdintasunak Gaindituz jardunaldietan bildutako txostena, zenbait liburu, ikasturte honetan zehar argitaratu diren zenbait artikulua, egileek beste deialdi batzuetarako borobiltzen ari diren txostenak...</p>
Erabakiak eta ondorioak. <p>Txostenean bilduta gelditzen dira.</p>

EGUNEROKO LANERAKO TRESNAK BILTZEKO BATZORDEA

Noiz. Hiruhilabetero birritan gutxienez.
Non. Adarran, La Bolsan...
Zertaz. <ul style="list-style-type: none"> • Hausnarketa eta prestakuntza prozesuak ikastetxeetan. • Desberdintasunak gainditzeko antolaketa-estrategi zehatzak. • Ikastetxe eta ikasgelan erabiltzeko baliabideak. • Orientazioa, tutoretza, nagusiekin lana.
Erabilitako materiala. Iazko materiala, aurtengo eztabaidetatik sortutako ideiak eta testuak. Eskemak, gidoiak...
Erabakiak eta ondorioak. Txostenean bilduta gelditzen dira.

IRAKURRITAKO LIBURUEI BURUZKO TRESNAK BOROBILTZEKO BATZORDEA

Noiz. Hiruhilabetero birritan lana antolatzeke eta egindakoa komunean jartzeko.
Non. Nonbaiten.
Zertaz. Hiru ataletan ordenatu da lana. <ol style="list-style-type: none">1. Egindako bileren laburpenak prestatu dira.2. Irakurritako liburuen laburpenak bildu dira.3. Irakurritako liburuetatik irakasle taldeentzako tresnak ordenatu dira.
Erabilitako materiala. Zenbait dokumentu.
Erabakiak eta ondorioak. Txostenean bilduta gelditzen dira.

MATERIALES
ELABORADOS

A) BASES TEÓRICAS

1. Introducción

2. Sociedad de la información: algunas reflexiones e implicaciones

3. La educación en la sociedad de la información

 *Aprendizaje dialógico*

 *La relación entre culturas desde el enfoque dialógico*

 *Compensación y aprendizaje dialógico*

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la sociedad de la información en la que estamos inmersos nos vemos afectados por los fenómenos que se están dando a escala mundial, como son la movilidad laboral, el aumento de las diferencias económicas entre los diversos sectores sociales, la menor movilidad social especialmente en los sectores más desfavorecidos y los fenómenos de inmigración.

Todo esto está dando lugar a una gran diversidad social y cultural en la sociedad. Esta diversidad, cuando se refiere a culturas o personas con un estatus igual o superior al medio puede llegar a ser fácilmente entendida como una riqueza. Pero tiende a ser considerada como problema cuando están en situación de marginación y mucho más cuando las personas se encuentran en situación de pobreza, situación que frecuentemente está relacionada con la desigualdad o inferioridad en que socialmente se ubica a dichas culturas.

Cuando nos centramos en el ámbito educativo la problemática se traduce en aumento del fracaso escolar y de la conflictividad en relación con alumnado perteneciente a sectores más desfavorecidos. En ambos casos, no se cuestiona la responsabilidad que los diversos agentes educativos tienen con relación a esta temática, sino que se tiende a culpabilizar a las personas, colectivos y contextos afectados.

Desde el planteamiento de la LOGSE se suponía que la educación, con los cambios metodológicos y didácticos adecuados, y aumentando los periodos educativos tanto en Infantil, como con la obligatoriedad hasta los 16 años iba a ser suficiente para compensar las desigualdades. Sin embargo siendo estos mecanismos necesarios, el tiempo ha demostrado que no son suficientes y que incluso se puede ahondar en la desigualdad si se apuesta por la adaptación a la diversidad. Esta adaptación puede resultar válida cuando nos referimos a diversidad de intereses o estilos de aprendizaje, pero resulta inadecuado y contraproducente para abordar la diversidad social y cultural. En este caso en lugar de la adaptación al entorno lo que se necesita es la transformación del mismo.

Entonces, ¿Cómo se construye una sociedad donde vivir juntos?, ¿A partir de qué procesos y valores construimos realidad? ¿Cómo incluir y no excluir?

La diversidad es una realidad y hemos de plantearnos su reconocimiento, la vida conjunta y el respeto a la diferencia desde la igualdad. A través de este seminario hemos

intentado reflexionar teóricamente en torno a estas cuestiones para desde ahí intentar desarrollar herramientas teórico-prácticas que ayuden a los diferentes agentes educativos en la tarea de articular teoría y práctica y poder generar una dinámica en los centros, en primer lugar, de sensibilización respecto a la temática de diversidad-igualdad-desigualdad con relación a la sociedad de la información y al proceso de globalización en el que nos encontramos para, en un segundo término, generar procesos educativos y organizativos que actúen en contra de la exclusión social.

2. Sociedad de la información: algunas reflexiones e implicaciones

La naturaleza de la sociedad en la que nos encontramos, conocida como sociedad de la información, ha supuesto tener que enfrentarnos a una verdadera revolución, la transformación o el paso de sociedad industrial a sociedad de la información. Esta está cambiando rápidamente nuestras vidas, desde la economía, formas de relación y los ámbitos cotidianos públicos y privados. El nuevo mundo plantea nuevas fuerzas de producción y el desarrollo de nuevas capacidades. En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario, la industria, y un crecimiento del terciario, servicios, en detrimento del sector primario. Actualmente, aunque siguen dándose estos tres sectores se está desarrollando uno nuevo, el cuaternario o informacional. En la sociedad de la información la generación de conocimiento es la fuente de productividad y crecimiento económico, la información es la materia prima y su procesamiento constituye una de las bases en las que se asienta la economía

La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales, del motor de vapor a los combustibles fósiles, e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y distribución de energía fue el elemento clave subyacente en la sociedad industrial (Castells 1997: 57).

Además los sectores primario, secundario y terciario se ven afectados por los procesos informacionales que son incluidos en sus respectivos procesos productivos.

Es por todo ello por lo que la sociedad de la información da prioridad al dominio de ciertas habilidades. El desarrollo de las nuevas tecnologías y el acceso a la información han transformado el mercado de trabajo y se requieren otras competencias y habilidades para acceder a él. Ya no se trata de acumular información o acceder a la misma. Esta se encuentra cada vez más y de forma más barata al alcance de todas las personas. De lo que se trata es de seleccionar y aplicar la que sea más adecuada a cada situación, la más relevante a cada momento.

Tal como fue previsto por Bell, se da un paso de los recursos materiales a los intelectuales como factores determinantes de la sociedad de la información. Los

Rockefeller amasaron su fortuna con petróleo; Bill Gates o Case lo han hecho mucho más rápidamente seleccionando y procesando información. Una imagen de la sociedad industrial la compondría Detroit o las grandes empresas de automóviles, una imagen de la sociedad informacional nos la darían la virtualidad y la globalización de las dinámicas empresariales de Silicon Valley. (Flecha, 2001).

Las personas, grupos sociales, países que no poseen dichas capacidades y recursos quedan excluidas. Habilidades tales como: selección, procesamiento y aplicación de la información adecuada a cada situación o problema, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social (CREA, 1999). No todas las personas tienen las mismas oportunidades para desarrollarlas por lo que los sectores más desfavorecidos están en riesgo o en situación de exclusión social. Surgen, por lo tanto, nuevas necesidades y se han creado nuevas causas de exclusión que se suman a las previamente existentes.

Esto no quiere decir que sea la sociedad de la información y la globalización lo que produce dicha exclusión o desigualdades, sino los modos de producción. Como señala Castells, cambia el modo de desarrollo, que ya no es industrial sino informacional. Sin embargo el de producción no ha cambiado, sigue siendo capitalista y es el reparto desigual de los recursos informacionales lo que da lugar a dicha exclusión, unido a que se han transformado más rápidamente el capital y el trabajo que los partidos políticos, sindicatos o movimientos sociales. Aunque estos últimos están adquiriendo un protagonismo creciente, sobre todo el ecologista, el feminista y un nuevo movimiento por una globalización más igualitaria.

En la nueva sociedad se están produciendo grandes cambios sociales en las instituciones y en las relaciones y la búsqueda de la identidad es, según Castells, uno de los más importantes, tanto como los económicos o los tecnológicos. Muchas de estas identidades surgen de las resistencias actuales: la resistencia comunal a la globalización, a la reestructuración capitalista, al patriarcado y al crecimiento incontrolado.

Beck define la sociedad actual como la sociedad del riesgo (riesgo de intoxicación, de no conseguir empleo, de contaminación...) y señala que el reparto e incremento de los riesgos sigue también un proceso de desigualdad social, aunque tiene efectos no deseados tanto para los de abajo como los de arriba en la escala social. La

conciencia de estos riesgos da lugar a lo que el llama modernidad reflexiva, a la necesidad de diálogo y llegar a consensos. Los riesgos y su imprevisibilidad dan lugar a una pérdida de sentido y a un desencanto con respecto a las instituciones y formas de vida tradicionales, que llevan a procesos de individualización, desde donde las crisis sociales parecen crisis personales. A la vez sirven para dar más peso a las propias biografías y se crea la necesidad de desarrollar, frecuentemente de manera involuntaria, nuevas formas de vida que recuperen el sentido, el encantamiento y proporcionen una convivencia estable.

Nos encontramos con una sociedad que conjuga tanto una potencialidad democratizadora, reflexiva, y negociadora junto a una excluyente, individualista y que, además, se caracteriza por la heterogeneidad social, cultural y lingüística. Ante esta realidad social, hemos de avanzar en la superación de las desigualdades, evitando la monopolización de los nuevos medios (Internet...) y habilidades por el mundo empresarial y determinados sectores sociales. La coordinación entre diversos grupos y la utilización de las nuevas tecnologías con creatividad, inteligencia e iniciativa, puede llegar a promocionar la educación como proceso integrador hacia una sociedad igualitaria.

FASES DE TRANSFORMACIÓN

En el proceso de sociedad industrial hacia la nueva sociedad informacional se pueden señalar básicamente dos fases, aunque algunas características de las mismas convivan actualmente.

En una primera fase se produjo un incremento de las desigualdades sociales o, lo que algunos autores como Habermas han denominado como darwinismo social o selección de los mejores. Esto fue debido a que la introducción de la era informacional se realizó a manos de un sector de la sociedad con recursos para hacerlo, excluyendo del proceso a aquellos sectores menos favorecidos.

En la fase actual se busca una sociedad de la información para todas las personas por diversas razones. Entre otras razones nos encontramos tanto los intereses por parte de algunos sectores de extender el consumo de productos y servicios informacionales a toda la población, como los problemas creados por los procesos de exclusión y los movimientos sociales que buscan una globalización más igualitaria.

1ª fase: darwinismo social

Se potenció el desarrollo de los recursos y de las capacidades necesarias para trabajar con la información en los sectores más competitivos, los que se consideraba que tenían más posibilidades de aprender rápidamente. A la vez se extendió la idea de que otros sectores no eran reciclables y era mejor prepararles para la “sociedad del ocio” que en realidad ha sido la “sociedad del paro”. De esta manera se orientó a niños, niñas y jóvenes de sectores o familias académicas para completar estudios superiores, mientras que los de familias no académicas o personas adultas de una determinada edad y sin una formación superior se les dotaba de una preparación mínima para incorporarse al mundo laboral. Uno de los problemas resultantes de esta orientación es que las ocupaciones y los requerimientos laborales, así como la estabilidad laboral ha ido cambiando tan rápidamente que la preparación mínima inicial no ha sido la suficiente para adaptarse a esos cambios o a seguir aprendiendo, lo que ha abocado a dichas personas a ocupaciones laborales precarias, al paro o, lo que es lo mismo, a la exclusión.

Estas dinámicas han sido favorecidas por discursos que denominamos exclusores de los que destacamos algunos a continuación:

- *“La universidad es una fábrica de parados”.*
- *“Lo que reclaman los empresarios es el desarrollo de determinadas competencias profesionales”.*
- *“Vamos a la sociedad del ocio”.*
- *“La escuela no puede más que reproducir las desigualdades sociales”.*
- *“Algunos sectores sociales o culturales no están motivados para los estudios”.*
- *“La igualdad como objetivo lleva a la homogeneidad, lo importante es la diversidad”.*

La universidad como fábrica de parados. Desde esta idea se planteaba, o todavía se plantea, que hay mucho paro universitario y sin embargo todo el mundo se empeña en ir a la Universidad no siendo la mejor opción para después encontrar trabajo. Desde esta idea se defiende que si esto sigue así no se soluciona el problema, que una sociedad no puede dar cabida a tantas personas universitarias y que tan válido o más que una carrera es el aprendizaje de una profesión, e incluso que desde ahí puede ser más fácil encontrar trabajo.

Sin embargo, ni las personas que utilizaban estos argumentos aceptaban fácilmente que un hijo o hija propia no estudiase una carrera. La mayoría de las familias académicas hemos seguido intentándolo a pesar de que al final lo que se encontrase fuera el “paro”. La idea de que no es tan importante es para los demás. En parte esta posición se ha mantenido por el estatus o la valoración social que siguen teniendo los estudios superiores, pero fundamentalmente es debida a que sabemos que continuar con los estudios abre más posibilidades, independientemente de que la ocupación que se encuentra al final no coincida con los estudios realizados.

Por otro lado, no es verdad que haya aumentado más el paro universitario que el de otro tipo de nivel formativo. Lo que puede dar esa sensación es que se ha retrasado alrededor de tres años la incorporación al mundo laboral, es decir que la media para que un universitario encuentre trabajo en condiciones aceptables es de tres años (mientras que antes era inmediata) y no siempre en la profesión para la que se ha preparado. Sin embargo, aunque aparentemente en niveles profesionales más bajos la incorporación pueda ser más rápida, las condiciones suelen ser más precarias, las contrataciones temporales y el paro mayor y sigue aumentando. Para constatarlo solo es necesario consultar las estadísticas del INEM.

Importancia del desarrollo de determinadas competencias profesionales. Esta idea parte de que los empresarios en las encuestas que se hacen para diseñar perfiles profesionales, frecuentemente comentan que ellos contratarían antes a alguien que hubiera desarrollado las competencias necesarias para determinado puesto de trabajo que a alguien que tiene una carrera. Sin embargo esto no suele ser verdad por varias razones.

Por un lado, es muy difícil y costoso realizar procesos de selección que garanticen que alguien ha desarrollado unas competencias determinadas, por lo que al final optan por utilizar el título como filtro selectivo. Dicho título garantiza competencias generales entre las que se encuentran las de selección, procesamiento y tratamiento de la información y supone un proceso mucho más barato. Después ya se encargarán ellos de proporcionarles la formación necesaria para el desarrollo de las competencias específicas en el puesto de trabajo.

Por otro lado, es muy difícil garantizar que las competencias específicas que se necesitan hoy son las que se van a necesitar dentro de 2 o mas años, es decir cuando se acabe su formación. Probablemente para entonces necesite reciclaje y este es mucho

más difícil de realizar si la preparación ha tenido una base de competencias específicas y no de otras más generales que faciliten el “aprender a aprender” a lo largo de su vida.

Además, la complejidad de las tareas en la mayoría de puestos de trabajos ha aumentado tanto con la incorporación de la tecnologías de la información y de la comunicación, que cómo mínimo se requieren las capacidades generales de la Educación Obligatoria y en Europa se está planteando como mínimas las del Bachillerato.

La sociedad del ocio. Durante mucho tiempo se habló de que con la incorporación de las nuevas tecnologías se iba a reducir el tiempo de trabajo y se iba a tener más tiempo para el ocio, por lo que era necesario, además del desarrollo de determinadas capacidades, fomentar otro tipo de intereses, aficiones y la sociabilidad para poder disfrutar del tiempo libre.

Sin embargo, en general, no ha sido así. Para personas de niveles sociales y laborales más altos, el tiempo de trabajo ha aumentado, no diferenciándose en muchas ocasiones un tiempo libre, mientras que para otras, de niveles más desfavorecidos, el tiempo sin ocupación, es decir, el paro, es la situación más habitual. En estos casos se ha generalizado el salario social.

Desde este planteamiento, que no todo el mundo tiene más tiempo libre, sino que unos muy poco y otros todo, se ha ido potenciando una educación más competitiva para quienes van a ocupar esos puestos laborales y un currículo “de la felicidad y la sociabilidad” para quienes van a ser sujetos del salario social. De esta manera se produce el efecto Mateo: dar más al que más tiene y menos al que menos tiene. Se da mas formación a quien pertenece a entornos académicos, es decir, a quien más recursos formativos tiene; y se da más trabajo a quien más capacidad adquisitiva tiene. De esta manera se produce un aumento de las desigualdades o una dualización de la sociedad.

La escuela como reproductora de desigualdades. Desde algunos planteamientos se defiende que las desigualdades se encuentran en la sociedad y la escuela no puede más que reproducirlas, incluso se defiende que esta fue creada, entre otras cosas, para mantener el *status quo*.

Aunque es claro que la escuela sola no puede cambiar la sociedad, puede colaborar para mantener o aumentar las desigualdades, de manera que muchas personas que pasan por ella además de seguir igual de desigual que estaban acaben con el estigma

de ignorantes. O puede colaborar en la transformación del entorno y en la superación de dichas desigualdades proporcionando a todas las personas las capacidades necesarias (muchas de las cuales se adquieren en el ámbito educativo) para responder a las necesidades y retos que la actual sociedad de la información plantea.

Desde la idea de la reproducción no es necesario hacer ningún cambio porque no serviría para nada, por lo que nos podemos quedar tan tranquilos con la que se hace actualmente. Desde la idea de la transformación es necesario que la escuela cambie lo que nos obligaría a cambiar nuestras propias actuaciones.

Algunos sectores no están motivados para el estudio. Frecuentemente se atribuye el fracaso escolar, las dificultades y la falta de respaldo de las familias a nuestras iniciativas a la falta de motivación para el estudio. Se suele hacer referencia en estas argumentaciones a que muchas personas que pertenecían, o pertenecíamos, a familias no académicas consiguieron completar estudios superiores, entre otras cosas, porque eso no impedía que sus familias estuvieran muy motivadas.

Cuando se utilizan estos argumentos no se suele tener en cuenta que las circunstancias han cambiado, que en esa época se veía la educación como una vía de movilidad social, de hecho todo el mundo tenía ejemplos cercanos de personas que lo conseguía. Sin embargo esta situación ha ido cambiando, potenciada por discursos ya comentados, y las expectativas de promoción por los estudios ha ido bajando, sobre todo en determinados sectores donde cada vez les resulta más difícil encontrar ejemplos (en determinados barrios y escuelas no hay personas que lleguen a la universidad) donde esto no sea así.

Por tanto, no se puede atribuir la falta de motivación a causas intrínsecas a dichos sectores, o a características culturales y sociales propias, sino a causas más generales que es necesario abordar a través del aumento de expectativas, de proporcionar recursos, información, formación e interacciones con personas que puedan servir de modelo.

La diversidad como objetivo, sustituyendo al de igualdad. Si en lugar de abordar de forma conjunta los dos aspectos, igualdad y diversidad, sólo se tiene en cuenta uno de ellos se puede caer en situaciones que se están dando en algunos centros:

- Cuando solo se tiene en cuenta la diversidad y la propuesta que se hace es la adaptación a la misma puede llegar a plantearse una educación diferente para cada tipo de alumnado en nombre de lo que “ellos quieren o necesitan”: a las minorías menos contenidos instrumentales y más habilidades sociales y hábitos, para los más lentos menos contenidos complejos y aprendizajes más mecánicos, para los de ambiente “menos intelectual” aprendizajes “más prácticos”, más relacionados con el mundo laboral,... Así para algunos se plantea como objetivo el llegar a la universidad (para los hijos e hijas de familias académicas), y para otros el aprendizaje de un profesión en sus niveles más elementales, lo que lleva a que en muchas ocasiones no se alcancen ni estos niveles. Nos podemos encontrar así con centros en los que se trabajan, en mayor o menor medida, el esfuerzo y algunas o todas las capacidades ya descritas y que se orientan a que el alumnado complete estudios superiores. En el otro extremo nos encontramos con centros orientados a que su alumnado o parte del mismo, aprenda unos contenidos mínimos, hábitos de convivencia y los recursos que necesitan para su entorno. De esta manera no se supera la desigualdad existente entre los distintos grupos sociales. Esta es una forma de relativismo que enmascara o puede dar lugar a una forma de racismo diferente al que conocíamos tradicionalmente.
- Cuando, en el otro extremo, se plantea la igualdad como homogeneidad, “para todos lo mismo”, en muchas ocasiones, de hecho, no se ofrece tal igualdad sino la asimilación de las minorías, que ya se ha comentado. A menudo sin ser conscientes de ello, a algunos se les está dando lo que necesitan, se parte de su experiencia, ven reflejada su cultura en la escuela, se adaptan los métodos y estrategias didácticos a sus necesidades, hay una continuidad entre lo que sucede en la escuela y en el domicilio... y a otros no. Es decir, a menudo en nombre de la igualdad se ofrece una única alternativa para todos que se ajustará más a unos que a otros (a los que coinciden con la cultura escolar, los de familias académicas), lo que hace que se les esté tratando de forma desigual e injusta.

Todas estas situaciones llevan, por tanto, a mantener las situaciones de desigualdad. Para poder superarlas es necesario recuperar el objetivo de igualdad. El planteamiento que defendemos es el de igualdad de diferencias o igualdad en la diversidad donde se combinan los dos aspectos el de igualdad y el de respeto a la

diversidad. Se plantean objetivos igualitarios, que todas las personas desarrollen al máximo las capacidades necesarias en la actual sociedad, que todas tengan éxito escolar y obtengan el título..., a través de diferentes enfoques y estrategias metodológicas que tengan en cuenta la diversidad, los diferentes valores, puntos de vista, formas de vivir y ver el mundo estableciendo entre todos ellos un diálogo.

2ª fase: Sociedad de la información para todas las personas

Hemos entrado en una segunda fase caracterizada por la necesidad de crear nuevas posibilidades para la igualdad. Desde muchos países y movimientos sociales se reclama una sociedad de la información para todos y todas (Flecha, Gómez, Puigvert 2001). A su vez, desde la comisión europea se están potenciando políticas para fomentar esta sociedad para todas las personas.

Teniendo en cuenta que la capacidad de seleccionar y procesar información adquiere una gran relevancia en esta nueva sociedad, y con ello los recursos intelectuales, así como que el no haberla desarrollado se convierte en una de las causas de la exclusión social y cultural, una de las formas de reducir las desigualdades sociales, culturales y económicas es a través de la *educación* ya que provee a las personas de las habilidades y capacidades necesarias para estar *dentro de la red*.

La educación es la herramienta clave para conseguir mejoras más igualitarias y el factor fundamental que posibilita la igualdad de oportunidades y el acceso a la sociedad de la información.

En este contexto, la institución escolar vuelve a reforzar su objetivo igualitario y se plantea hacer todas las transformaciones que sean necesarias para lograr que todas las niñas y niños tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información. Las mejores prácticas educativas no se plantean qué pueden hacer con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social.

La escuela puede propiciar el acceso al conocimiento a todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa a través de su participación, la flexibilidad en su organización y el optimismo pedagógico (Freire 1993). De este modo se pretende superar el doble discurso que fomenta el “currículo de la felicidad” dirigido a la población escolar de determinados sectores sociales excluidos. En efecto, con el

pretexto de que esta población “no está en condiciones de progresar adecuadamente” en lo que se refiere a los conocimientos académicos y áreas instrumentales, se generan unos currículos “aparentemente adaptados” que no hacen más que reproducir las desigualdades sociales existentes.

La institución escolar, por tanto, se ha encontrado ante nuevos retos que, necesariamente, le exigen un cambio. Las necesidades para las que se creó la escuela han cambiado no son las actuales. Así, la educación en general, y la institución escolar en particular, ha de entrar en el análisis de la sociedad y de lo que ella representa para el trabajo con las personas.

En la actual sociedad encontramos elementos suficientes para poder acceder a conocer experiencias de éxito en la superación de desigualdades y para el análisis de los proyectos educativos en clave de exclusión y/o inclusión a la luz de los planteamientos de las ciencias sociales actuales. Estos nos ofrecen vías para la acción educativa que tiene como finalidad última la transformación social y la superación, por tanto, de las desigualdades socioeducativas.

3. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

De la relación que hemos establecido entre sociedad de la información y educación se desprende la necesidad de reflexionar en torno a la función que ha de desempeñar la escuela puesto que tiene una responsabilidad, ya que puede contribuir a hacer posible el acceso a todas las personas a la sociedad de la información garantizando que las personas desarrollen las capacidades necesarias para vivir en este contexto social.

En este sentido, observamos que cada vez hay más autores que otorgan a la escuela –como institución más representativa– un papel fundamental en el trabajo para la transformación, superando, de este modo, la visión tradicional reproductora que la educación ha mantenido en muchos momentos de la evolución histórica.

Participar en procesos educativos que trabajen por la integración precisa traspasar y superar actuaciones asimilacionistas. El objetivo de la integración no puede ser que los colectivos en general y las minorías culturales en particular pierdan su identidad, asimilados por la mayoría hasta confundirse con ella. El intercambio cultural no ha de significar aculturación, colonización o eliminación sino que el intercambio si en un diálogo igualitario supone riqueza, potencialidad, dinamismo, inclusión y creación.

Es necesario, por ello, superar discursos e ideas, que están muy extendidos en los ámbitos social y educativo, que contribuyen a la exclusión. Se hace imprescindible sustituir las ideas o discursos excluyentes por otros de tipo transformador como: no hay edad para aprender, los grupos sociales tradicionalmente ausentes de la escuela quieren participar en ella, la participación plena ciertos alumnos ayuda al aprendizaje personal y a la colectividad....

Para ello se tiene que partir de las capacidades que todas las personas poseemos, acabando con las teorías del déficit que legitiman desigualdades sociales en base a la creencia de que las personas no tienen las mismas capacidades en función de su cultura, entorno social o familiar. Las personas poseemos una serie de habilidades y capacidades que desarrollamos a través de las interacciones. No confiar en que ciertas personas las poseen es negar la oportunidad de recibir una educación de calidad.

La Educación es un derecho de toda las personas por lo que el sistema educativo en general y los centros y sus agentes educativos en particular tienen la obligación de proporcionar a todas y todos una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, fomentando la capacidad de diálogo y crítica para la construcción, en definitiva, de una sociedad vasca, igualitaria, intercultural y solidaria.

Hacer realidad ese derecho supone trabajar por la consolidación de un tipo de escuela entendida como un espacio abierto para todas las personas y todas las culturas, que comparten ese espacio, lo que es posible conseguir mediante el diálogo participativo entre todos los agentes sociales. Una escuela, además, que establece un clima escolar estimulante para el aprendizaje, que se asienta en expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado, del profesorado y de las familias (niño y niña, adolescente o persona adulta), fomentando, de este modo, la confianza que ellos y ellas puedan tener en sus propias competencias. Trabajar de este modo es contribuir a la inclusión y a la superación de las desigualdades y para ello todos tenemos mucho que aportar.

Una apuesta de esta naturaleza por el trabajo de transformación precisa de un concepto de educación integrado, participativo y permanente. Una educación que sustituye la adaptación por la integración cultural¹, y que al hacerlo trabaja a favor de la democratización de los procesos formativos. Esta es, precisamente, la visión que mantiene sobre la educación la perspectiva dialógica o comunicativa (Freire, 1970, 1997; Habermas, 1997), y que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Desde este enfoque dialógico o comunicativo es necesario hacer una revisión de planteamientos que se están realizando en educación para abordar la diversidad cultural o las desigualdades para enriquecer unos como son los planteamientos interculturales o para rechazar y superar otros como son los compensatorios que colaboran a mantener las situaciones de desigualdad. En los siguientes apartados desarrollamos algunas reflexiones en este sentido sobre el aprendizaje dialógico, la educación intercultural y los planteamientos compensatorios.

3.1. APRENDIZAJE DIALÓGICO

Cada vez son más las investigaciones que confirman que el proceso de aprendizaje que realizamos las personas, independientemente de la edad que se tenga,

¹Partimos de un concepto amplio de cultura entendida como aquellas formas que identifican y, al tiempo, diferencian a un conjunto de personas.

depende cada vez más de la coordinación entre las actividades que se llevan a cabo en los diferentes espacios (escuela, hogar, calle, trabajo) y no sólo de lo que sucede en los espacios establecidos por la sociedad como de aprendizaje (como el aula y la escuela). En las diferentes interacciones que se dan en cada uno de los contextos se produce aprendizaje y para que este pueda ser transferido de unos contextos a otros y el proceso avance de forma adecuada, es imprescindible que se de continuidad entre dichos contextos. Desde la perspectiva comunicativa, por lo tanto, se entiende que el aprendizaje es un proceso nunca restringido a la escuela, ni al aula, sino abierto a todos los contextos de vida de las personas y estos tienen que estar coordinados lo que nos sitúa ante una nueva concepción del aprendizaje: el aprendizaje dialógico.

Las capacidades de selección y procesamiento de la información y todas las demás habilidades que se requieren en la actual sociedad de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión, y por lo tanto, aprendizaje. Cuando mejor aprendemos una cosa es cuando la explicamos. Cuando mejor asimilamos un texto y más nos motiva es cuando lo comentamos con otras personas que también lo han leído. El aprendizaje dialógico fomenta ese diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos y sociales, por lo que es importante que se potencie y se genere en el aula, como un espacio de aprendizaje especialmente ideado para este tipo de funciones, aunque no sea un espacio exclusivo. Las interacciones que se producen en los espacios de vida de las personas, influyen en el aprendizaje de todos los actores y podemos -y debemos- optimizar al máximo este tipo de influencias.

Cambios en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje: de la enseñanza tradicional al aprendizaje dialógico

En el enfoque tradicional de la enseñanza, ésta se ha entendido como un proceso de transmisión de los conocimientos y valores culturales –conocimientos objetivos y valores superiores–, que el alumno o alumna había de aprender. Se basaba, principalmente, en una concepción positivista de las ciencias sociales que consideraba que la realidad era independiente de los sujetos. El profesional de la enseñanza, tenía que dominar las técnicas que facilitaran este tipo de aprendizaje, por lo que la formación que requería se basaba en el aprendizaje de este conocimiento científico, objetivo y en el dominio de las técnicas o métodos para enseñarlas.

Desde la concepción constructivista² se ha dado un gran avance con respecto al anterior planteamiento, al entender que la realidad es construida socialmente. Esto ha

² Elaborada a partir de las aportaciones de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la Psicología Cognitiva.

tenido como consecuencia un cambio en la concepción del aprendizaje, que –superando los planteamientos de la enseñanza tradicional– añade a los conocimientos científicos y didácticos, el énfasis en los procesos de construcción de significados que los alumnos y alumnas hacen. Este tipo de aprendizaje, se ha denominado aprendizaje significativo.

Paralelamente, se ha ido desarrollando la concepción del aprendizaje cooperativo, que resalta la importancia que tiene la colaboración y la solidaridad para el aprendizaje instrumental.

Sin embargo pese a todos estos avances, el peso de la tradición positivista es muy fuerte en la enseñanza actual, y en las escuelas y centros educativos de distintos niveles –tanto obligatorios, como no obligatorios. A pesar del avance dado con la Reforma en cuanto a planteamientos, las construcciones teóricas tradicionales están en la base de los procesos de socialización de muchos docentes, lo que ha dificultado la incorporación de los principios y prácticas de tipo constructivista.

La enseñanza desde la perspectiva constructivista se entiende como un proceso que persigue un cambio conceptual en los aprendices, para lo que los profesores y profesoras han de indagar sobre qué ideas previas se tienen en torno al tema, plantear unas actividades y estrategias que sean motivadoras para el alumnado y utilizar multiplicidad de estrategias y actividades que faciliten la comprensión de la complejidad del conocimiento y su aplicación a otros campos de conocimiento.

Por otro lado, el enfoque constructivista. se centra en la perspectiva más psicologicista del aprendizaje y la enseñanza, sin tener suficientemente en cuenta la incidencia que las interacciones y el contexto tienen, no sólo en los aprendizajes previos, sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se centra principalmente en los procesos de construcción individual. Los conocimientos previos que algunos sujetos tienen (los de familias no académicas), y que han construido en otros contextos, se consideran, a menudo, como algo inevitable pero de claro matiz negativo y de adaptación. La adaptación al entorno que frecuentemente se plantea desde este enfoque no ayuda a potenciar los aprendizajes en el alumnado de familias no académicas, sino que les conduce a un camino donde se reproducen las situaciones de exclusión y marginación.

La concepción comunicativa incluye y supera la concepción constructivista, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación, sino también depende y puede ser

potenciado por todas las personas y contextos relacionados con los y las estudiantes a través del diálogo y la interacción entre todos los agentes implicados. Apuesta, por lo tanto, por una concepción dialógica del aprendizaje.

Freire ya en los años 60 plantea una pedagogía con fines de transformación, una educación que plantea problemas que hay que abordar desde el diálogo entre todos, en una relación de horizontalidad. Son los propios participantes los que han de decidir, de forma consensuada, los temas de enseñanza-aprendizaje (temas generadores) así como, los pasos a dar para la elaboración de nuevos conocimientos.

Para Freire (1997) la dialogicidad es una condición indispensable para la organización y construcción de conocimiento. El diálogo permite entrar en un proceso de trabajo crítico e induce a una toma de postura crítica ante la realidad educativa y social. En una situación dialógica hay una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores implicados; hay una “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción de significados. Luego una situación dialógica no es una situación de mera conversación sino que es un espacio educativo en el que a través de la palabra se intenta construir significados, llegar a acuerdos.

En el aprendizaje dialógico, se tiene en cuenta los conocimientos científicos y los procesos de construcción de significados, pero el énfasis se pone en los cambios de las interacciones que pueden posibilitar aceleraciones de aprendizajes y de las motivaciones para obtenerlos. En lugar de la adaptación al entorno se plantea la necesidad de transformación del mismo, con la participación de los agentes implicados que abarca al conjunto de la comunidad, incluyendo familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, alumnado y profesorado, cuando estamos en el contexto de la escuela. Todos y todas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente.

Se trata de crear situaciones de aprendizaje en las que todas las personas involucradas se encuentran abiertas al aprendizaje y son aprendices. Todos y todas forman parte del proceso y pueden y deben ir tomando decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diálogo se constituye en el mediador, diálogo que precisa del trabajo y la relación desde la horizontalidad y no verticalidad, para crear consensos y llegar a acuerdos, puesto que todas las personas somos capaces de comunicación y de acción (Habermas, 1987-1981).

El objetivo es la transformación social solidaria y la superación fatalista de la Educación como reproductora de las diferencias sociales. La evaluación adquiere como sistema un gran valor, ya que es un proceso de análisis y de reflexión desde el que podemos ver dónde se está, qué es lo que está pasando y hacia donde vamos. Un sistema que se asienta también en el diálogo y en el acuerdo consensuado entre los actores implicados (profesorado, alumnado, familiares, voluntariado y otros agentes) sobre la dirección a seguir y los cambios a introducir con incidencia en la realidad educativa y social.

Principios del aprendizaje dialógico

Diálogo Igualitario: El diálogo es igualitario cuando se valoran las diferentes aportaciones de los actores en función de pretensiones de validez de sus argumentos y no desde las pretensiones o posiciones de poder o de quien las realiza (por edad, estatus social, profesional...), cuando, por lo tanto, entre todos los participantes en el diálogo -profesionales, familias, niños y niñas, jóvenes, personas adultas, otras agentes- no se dan relaciones de poder, sino que se trata de un diálogo en base a intereses compartidos. Los argumentos pedagógicos del profesorado no se imponen a los de los familiares sino que todos forman parte de un proceso de entendimiento en el que el objetivo último es buscar un acuerdo que respete los intereses de los implicados.

La comunicación transcurre sin perturbaciones cuando todos los participantes en el diálogo -profesionales, familias, niños y niñas, jóvenes, personas adultas, otras agentes- comprenden el sentido de lo que se dice, reconocen la verdad del enunciado, y la rectitud de la norma, y por último, no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados. Sin embargo, en cualquier momento pueden surgir necesidad de que quien expone los argumento aclare algo porque no se entiende bien, o se pone en duda la verdad de lo que expresa, se cuestiona la rectitud de una actuación o incluso se pone en cuestión la veracidad (si nos está engañando o no) del emisor. En el diálogo igualitario el emisor ha de estar dispuesto a responder y argumentar con respecto a cualquiera de este tipo de objeciones. De partida lo que plantea lo tiene que hacer de manera inteligible o comprensible por todas las partes; la verdad del argumento se explica en base a razones que pueden cuestionarse, en cuyo caso habrá que buscar una mayor fundamentación por parte de todos lograr el acuerdo; las normas se acuerdan por consenso entre los participantes, y por tanto se puede reconocer la rectitud de la norma por parte de todos ellos; y por último, que el hablante sea sincero y se genere una confianza y no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados.

Lo que resulta importante de este concepto de validez es que tiene un trasfondo de acuerdo o consenso, y no es fruto de la imposición o de la manipulación de unos sobre otros ni producto de que quien realice las afirmaciones sea un “experto”. Y son las habilidades cooperativas comunicativas y de acción que todas las personas tenemos las que facilitan la búsqueda de este acuerdo. Es por ello, que en el diálogo igualitario la utilización de las habilidades comunicativas se convierte en un elemento indispensable para su desarrollo y potenciación.

La importancia del diálogo en la educación y en el aprendizaje ha sido destacada por múltiples autores, tanto desde la vertiente psicológica (Vigotsky, 1979; Bruner, 1988) como desde la pedagógica (Dewey, 1994; Freire, 1997).

Inteligencia Cultural: Hasta mediados del siglo XX se identificaba la inteligencia con lo que hoy se denomina inteligencia académica, propia de quienes hemos estudiado en la universidad. Por el contrario y desde hace varias décadas, se va considerando como inteligencia, otro tipo de habilidades relacionadas diversas experiencias de vida (laboral, familiar...), que antes no adquirirían ese status por ser propias de grupos menos privilegiados de la sociedad; así han aparecido conceptos como el de inteligencias prácticas³.

Ahora bien, estas inteligencias presuponen siempre a un actor en solitario que se propone unos objetivos y unos medios para conseguirlos. La inteligencia cultural es un concepto más amplio de inteligencia, que engloba una pluralidad de interacciones donde las personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa), de modo que así pueden llegar a acuerdos en diferentes ámbitos sociales (cognitivo, ético, estético y afectivo), e implica una acción con los otros.

El concepto de inteligencia cultural basado en la racionalidad comunicativa incluye los diversos tipos de interacciones humanas haciéndonos conscientes de que no hay sólo una forma de construir conocimiento, ni un único tipo de conocimiento válido para todas las culturas. Así, vemos como en cada cultura existen distintos canales de comunicación y distintos códigos, que son diferentes a otras. Las personas

4. La diferenciación realizada por (Catell, 1971) entre la inteligencia *fluída* y *cristalizada*, abrieron nuevas perspectivas a los estudios de psicología adulta. Por otro lado, la perspectiva sociocultural de la escuela soviética (Vigotsky, 1977; Luria, 1980) fundamenta el origen social del pensamiento humano, incidiendo en la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de la inteligencia. Las aportaciones de Scribner (1982,1984) sobre inteligencia práctica, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995,1998) y la de la inteligencia multicomponential de Sternberg (1990) aportan una visión multidimensional de la inteligencia.

pertenecientes a la misma, conocen estos códigos y los utilizan, lo que no supone que otras personas de diferentes culturas sepan menos, sino que desconocen las claves de la misma.

También es importante, en relación al concepto de inteligencia cultural señalar la importancia que tienen las habilidades comunicativas. A través de ellas resolvemos muchos problemas que no logramos resolver en solitario. Cuando nos acercamos a la máquina de billetes del metro, o buscamos una dirección, pocas veces nos detenemos a leer todas las instrucciones o miramos con detalle un mapa, la mayoría de las veces preguntamos a alguien. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas deben analizarse en contextos comunicativos.

Transformación: Hasta no hace mucho tiempo, se pensaba que el trabajo educativo tenía que centrarse en conseguir que los niños y las niñas se adaptaran al contexto social, educativo, cultural, puesto que era la forma de que pudieran conseguir una integración y participación plena en la sociedad. Este principio, nos enfrenta al problema de la desigualdad social existente y cómo la solución no está en la adaptación al contexto, sino a la transformación del mismo; y, también nos lleva a una consideración distinta del propio ser humano, como seres capaces de transformación - personal y social- como afirmaba Freire (1997). También Vygotsky (1979) relacionaba el desarrollo cognitivo con la transformación del contexto sociocultural y no con la adaptación a él. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.

Dimensión Instrumental: Aunque muchas veces se ha malinterpretado, el aprendizaje dialógico no sólo no es incompatible con el aprendizaje instrumental sino que éste es una de sus imprescindibles dimensiones, es más, se intensifica su necesidad en la sociedad de la información. Las familias, la comunidad, el alumnado se adherirán a una escuela dialógica si ese diálogo, entre otras cosas, les sirve para realizar los aprendizajes que les posibiliten salir de la exclusión social. Ahora bien, es importante que que a través del diálogo y de la reflexión se profundice en el tipo de conocimiento que se selecciona, ya que la selección y procesamiento de la información es un instrumento cognitivo necesario para un buen desenvolvimiento en la sociedad de la información. Prescindir de ello, formaría parte de la profundización en la exclusión y marginación social, aspecto que desde una perspectiva crítica se quiere superar.

Creación de Sentido: La burocratización de nuestra sociedad ha ido colonizando todos nuestros ámbitos de vida, haciendo sentirse a la población cada vez más alejada de lo que conforma su realidad y provocando una grave pérdida de sentido. La superación de esta crisis en la sociedad informacional está en creer en la posibilidad de soñar y de saber que podemos dar sentido a nuestra existencia, que podemos ser sujetos y no objetos instrumentalizados por la misma sociedad. El reconocimiento de la capacidad de los sujetos para tomar sus propias decisiones de acción, de reconocerse como sujetos en relación con otros sujetos, y que es en esa relación donde construimos nuestra identidad, es lo que hace que los sujetos recobren el sentido. Para ello, por tanto, hemos de posibilitar un tipo de aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros y nosotras, puesto que no hemos de olvidar que la aportación que hace cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta.

Solidaridad: Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman, debe fundamentarse en la solidaridad. Una solidaridad que se entiende como ayuda mutua, compartir metas y pensar que es necesario que cada una de las personas implicadas consiga el éxito para que realmente pueda sentirse el éxito de todos. Para ello, es necesario que esa solidaridad se construya desde la base (desde el grupo interactivo, desde la comisión mixta) y se extienda al conjunto de la comunidad y la humanidad, puesto no podemos olvidar que tiene una dimensión ética y social. El aprendizaje dialógico se ha de llevar a cabo de forma solidaria y participativa en una relación de igualdad y horizontalidad, para que sea equilibrado y justo y se pueda convertir en un proceso que realmente favorece la superación de desigualdades dentro de la dualización social.

Igualdad de Diferencias: La igualdad de diferencias se guía por perseguir una verdadera igualdad, que incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente pero, al mismo tiempo, teniendo las mismas oportunidades de elección y de realización, una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes.

Las personas somos iguales en la diferencia. Cuando, sin tener en cuenta la igualdad, se refuerza la diversidad se corre el peligro de profundizar en la exclusión social, desde el momento que no se llega a procesos de transformación y cambio de la situación que dio origen a la exclusión o marginación social. Freire (1997) planteaba la necesidad de soñar (desde la posibilidad) con el momento en que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. Afirmaba que éste es un sueño sin cuya realización la

democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa. La diferencia es una riqueza que tenemos en una sociedad plural, y que es necesario aprovechar de cara al aprendizaje de todos y todas, en la medida que ofrece un espectro único de experiencias, vivencias, conocimientos diversos etc. y múltiples tipos de interacciones.

3.2. LA RELACIÓN ENTRE CULTURAS DESDE EL ENFOQUE DIALÓGICO

Superar el etnocentrismo mediante la acción intercultural: Es preciso “aprender a vivir juntos”.

Deseo de una salida, búsqueda de una perspectiva de vida y de trabajo, miedo, escape,... pueden ser razones diversas que están en el origen de la movilidad de las personas en el mundo en su resolución por dirigirse a destinos que creen mejores. La relación entre culturas, por razones de inmigración o por la diversidad cultural que se da en la misma población autóctona, es una realidad.

Sin embargo, los contactos crecientes entre personas de diferentes culturas, fruto del impacto de la globalización que conlleva la sociedad de la información (Castells 1997), no siempre se traducen en formas de convivencia social, ni se plantean o entienden como fuente de enriquecimiento mutuo entre formas culturales distintas. Las sociedades occidentales han sufrido y sufren brotes racistas que muestran la conflictividad asociada a muchos de estos contactos culturales.

Los planteamientos que llevan a la subordinación de unas culturas sobre otras, a evitar la interacción entre culturas, a renunciar a dicha interacción, a la indiferencia mutua entre personas o culturas distintas, y al surgimiento de actitudes racistas, constituyen un riesgo para la convivencia.

En el contexto actual de sociedad globalizada, informacional y multicultural, una nueva ola de racismo está atravesando Europa. Podemos distinguir entre dos tipos de manifestaciones racistas: el racismo⁴ moderno, propio de la sociedad industrial, y el racismo postmoderno, nacido en la informacional. Ambos tipos de racismo coexisten en las actuales sociedades europeas y se complementan. Mientras el racismo moderno se basa en la inferioridad de las razas, el postmoderno incide en la idea de la diferencia entre etnias y culturas. Importantes desarrollos políticos, intelectuales y educativos están desplazando el énfasis desde el racismo moderno hacia el postmoderno.

En Europa existe una tradición de lucha antirracista contra el racismo moderno, pero todavía no se han desarrollado suficientes elementos intelectuales y culturales que sean capaces de luchar contra el racismo postmoderno. Incluso hay ciertos conceptos usados en contra del racismo moderno que promueven el racismo postmoderno. Éste es

⁴. La clasificación entre racismo moderno y postmoderno está basada en la realizada por Flecha y Gómez (1995).

el caso de los conceptos de la diferencia e identidad cuando se utilizan desligados del de igualdad.

La comprensión de esta diversidad como una riqueza y el trabajo educativo integrador emergen como aspectos a hacer frente desde la acción social y educativa. Como consecuencia, la educación intercultural se impone como una necesidad y, sin lugar a dudas, como un derecho que tienen y tenemos las personas y los pueblos a que se respete su cultura y no se la elimine. Por otra parte, el diálogo intercultural es la única forma de poder responder al reto de aprender a vivir juntos que tiene la sociedad actual. Por ello, hacer un planteamiento educativo intercultural que mantenga como finalidad la igualdad de las diferencias o la igualdad en la diversidad, se hace del todo imprescindible. Una acción educativa de esta naturaleza ha de abordarse teniendo presentes dos aspectos:

Superar la situación de desigualdad, o lo que es lo mismo, plantearse como objetivo la igualdad educativa establecer un diálogo crítico e igualitario entre las distintas culturas, a través del diálogo entre las personas que forman parte de ellas, procurando incluir en el trabajo educativo los elementos valiosos y las diferentes aportaciones de cada una de las culturas presentes en la escuela o/y en la sociedad, de manera que se dé un intercambio enriquecedor.

Ahora bien, el abordaje de la diferencia cultural desde la escuela no se ha dado siempre en este sentido. Ha habido diferentes planteamientos, muchos de los cuales se mantienen actualmente, que no abogan por la inclusión y la integración. Por ello, un pequeño acercamiento a las diferentes formas de afrontar dicha realidad es imprescindible para plantear la educación en la sociedad actual. Estas formas las podemos resumir del siguiente modo:

a. El enfoque etnocéntrico o asimilacionista

Según este enfoque sólo hay una cultura válida. Las demás culturas o no se tienen en cuenta o, en el mejor de los casos, se las toma en consideración como una forma de llegar a que los miembros de las minoritarias adquieran la cultura mayoritaria. Esto exige del grupo minoritario, tener que optar entre mantener su propia cultura rechazando la otra y quedándose en situación de marginación o bien adoptar la mayoritaria teniendo que abandonar su propia cultura y, sin embargo, sin llegar a ocupar nunca un lugar prioritario ni en la escuela ni en la sociedad.

Este tipo de enfoque da lugar o tiene en su base un tipo de racismo que se le ha denominado racismo moderno. El racismo moderno ha tenido su auge en la modernidad desde los comienzos del siglo XIX hasta los años sesenta del siglo XX, coincidiendo con los tiempos modernos y la sociedad industrial. La sociedad europea, había tenido una fuerte emigración desde 1942 y, en cambio, había estado poco acostumbrada a recibir inmigración. En el continente europeo, paralelamente a la modernidad, se había ido desarrollando un modelo cultural que no contemplaba las diferentes culturas en un plano de igualdad. Muy al contrario se fueron definiendo tres conceptos que perfilaron esta posición: el concepto de raza, subordinación y nazismo.

El racismo moderno occidental defiende la esencial desigualdad entre razas. Defiende que las personas blancas son superiores a las negras o las payas a las gitanas. Consecuentemente, las desigualdades no son un producto de la arbitrariedad social de aquéllos que ocupan altos cargos de poder, sino una consecuencia de las razones biológicas de las personas, como la inteligencia. Afirma que las personas de etnia gitana tienen peores logros educativos y posiciones sociales que las payas porque son menos inteligentes y no porque las escuelas son instituciones payas y los colectivos de gitanos tienen menos poder en la educación y en la sociedad (Calvo Buezas, 1989).

El racismo moderno establece relaciones verticales, bajo la idea de subordinación, entre las que considera razas. Donde quiera que vivan juntas, la blanca debe estar por encima de la raza negra, gitana u otra. Las razas inferiores tienen que vivir subordinadas en los países occidentales (por ejemplo, como reserva de mano de obra barata) o colonizadas en sus comunidades de África, Asia u otros lugares.

Tradicionalmente, las escuelas han reproducido y contribuido a crear una interpretación racista de la historia clasificando las etnias y culturas árabes como inferiores a las europeas, lo que ha generado innumerables prejuicios todavía presentes en nuestra sociedad. La superación de tales representaciones es una tarea necesaria para fomentar relaciones comunicativas entre alumnado europeo y árabe en las escuelas españolas.

Llevado al extremo, este tipo de racismo termina en el intento nazi de eliminación biológica de otras razas.

b. Enfoque multicultural o pluricultural

Se caracteriza por adoptar un sentido restrictivo⁵, desde el que se reconoce la existencia de diferentes culturas resaltando la diferencia. Se plantea la necesidad del conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas y de proporcionar un tratamiento diferente a cada una de los colectivos que son considerados personas con una “cultura diferente”. Este tratamiento específico puede sugerir una doble lectura: asimiladora y, por lo tanto, compensadora, o bien la defensa del derecho de cada uno a educarse en su cultura por lo que se le separa de otras culturas para evitar el riesgo de la asimilación. Este planteamiento, en muchos casos, lo único que consigue es mantener la situación de desigualdad en la que se encuentran las diferentes culturas y, por tanto, de marginación de los pertenecientes a ellas.

Podemos relacionar con este enfoque con planteamientos relativistas con el análisis de planteamientos racistas postmodernos. Si el racismo moderno se basa en el concepto biológico de raza, el racismo postmoderno, que convive con el anterior, radica en el de cultura y etnia. No pone el énfasis en la inferioridad de razas, sino en la diferencia entre culturas. Quienes inciden en la idea de la diferencia y no en la idea de igualdad, mantienen el mismo tipo de discurso que el utilizado actualmente por los partidos de extrema derecha para justificar la imposibilidad de la convivencia entre culturas diferentes. Cambian el discurso de inferior-superior al de diferencia pero tras ello se enmascaran las mismas pretensiones de poder de las culturas dominantes.

Un creciente número de europeos y europeas defienden ser antirracistas y se enfurecen con el discurso sobre la inferioridad de otras razas bajo un aparente respeto a las diferencias. Al mismo tiempo mantienen firmes discursos en contra de la inmigración alegando que sus culturas son demasiado diferentes para vivir conjuntamente con la nuestra, sin la imposición de una (blanca y occidental) sobre las otras.

Para justificar tal imposibilidad de convivencia se descontextualizan y deforman muchos hechos. Para ellos el valor de las culturas no radica en su diversidad junto a lo que les une sino sólo en su diferencia. Situaciones significativas son las aparentes posiciones de neutralidad o de relatividad ante la verdad de determinados acontecimientos. Hechos que no hacen mas que favorecer a aquellos grupos que ejercen su poder en perjuicio del resto de la población. La no intervención en conflictos internos

⁵. Se excluyen autores que utilizan el término en el sentido que más adelante se propone como planteamiento intercultural.

de determinados países responde a este tipo de lógica, como ocurrió ante las espeluznantes agresiones étnicas de los chetniks sobre la población de Bosnia.

Desde el discurso del racismo postmoderno la expulsión de las personas de otras culturas es legitimada con argumentos aparentemente igualitarios. Por ejemplo, se dice que como las etnias son tan diferentes, si los “europeos” los aceptamos los explotaremos y eliminaremos su cultura. Se defiende que no pueden desarrollar sus identidades y culturas a menos que vivan en su tierra de origen, y que es mucho mejor ayudarles en sus propios países.

Este razonamiento, que puede sonar humanitario en tanto en cuanto afirma que es necesario ayudar al desarrollo de otros países, lo que en realidad justifica es ese levantamiento de muros contra la inmigración y no la necesidad de practicar una política de puertas abiertas. Está claro que el racismo postmoderno utiliza estos argumentos como justificación para el cierre de puertas. El supuesto propósito es reemplazar la política de acogida por la de ayuda al desarrollo en sus países revela la hipocresía del discurso: ¿por qué hacer muros si vamos a lograr un desarrollo igualitario en las diferentes áreas? El racismo postmoderno quiere legitimizar el cierre a cambio de una pequeña ayuda testimonial que además, en su mayoría, contribuye a crear nuevas dependencias paternalistas más que un desarrollo independiente.

La Unión Europea está simultáneamente eliminando las fronteras comunes entre sus países y creando barreras para nuevos grupos de inmigrantes. Esta política está nutriendo el proceso anteriormente mencionado del círculo de levantamiento de muros ya que los territorios no privilegiados más cercanos, por ejemplo, el territorio árabe, están cerrando también vías de convivencia conjunta con europeos y otras etnias. Cuando una comunidad se ve forzada a reaccionar ante una amenaza a su identidad, surgen en ella grupos y orientaciones radicales que se enfrentan no sólo a la cultura amenazante sino también a todo lo que se percibe como diferente. En Argelia, algunos musulmanes fundamentalistas no están reaccionado solamente contra la cultura occidental, sino también contra los beréberes, una etnia que ha vivido allí desde la prehistoria y que representa la quinta parte de la población actual del país.

Dentro de la política del territorio podemos distinguir entre cuatro estrategias que contribuyen a promocionar actitudes racistas: cuotas, asimilación, muros y expulsión. Bajo la estrategia de cuotas se argumenta que sólo podemos aceptar un número limitado de gente nueva inmigrante si les queremos proveer con standards de vida mínimamente europeos y no herir los derechos de los ciudadanos y ciudadanas

actuales. La asimilación defiende que las personas que quieran estar aquí tienen que aceptar nuestra cultura y debemos facilitarles que puedan acceder a ella. La estrategia de muros defiende la necesidad de reforzar barreras que bloqueen la llegada de nuevos grupos de inmigrantes que no estén contemplados en nuestras cuotas. Por último, también encontramos la estrategia de expulsión, en lo que se obliga a las personas inmigrantes “ilegales” a regresar a su país, creando las condiciones necesarias que les haga imposible el vivir aquí.

Esto trasladado a educación supone plantearse que es negativo que en un centro haya un nº superior a un porcentaje determinado de alumnado perteneciente a minorías y para evitarlo lo mejor es distribuirlo entre los distintos centros. Se suele argumentar defendiendo la importancia de la diversidad en los centros. Sin embargo, nadie se cuestiona que sea problemático que en un centro determinado todo el alumnado sea autóctono y de clase media o alta.

También se parte y refuerza la idea de que el alumnado perteneciente a dichas minorías es “problemático” y “hay que repartirse el problema”. Y, por otro lado, restringe el derecho a la libre elección de centro que tiene, con más o menos limitaciones, el resto de la población, así como uno de los principios que pueden facilitar la integración que es el de sectorización.

Sin embargo, muchas comunidades educativas no siguen estas reglas y podemos observar posturas de resistencia y, al mismo tiempo, otras transformadoras entre profesorado y alumnado que enseñan y actúan a favor de la política de apertura de puertas.

La consecuencia de planteamientos como el de cuotas o de falsos discursos de desarrollo igualitario llevan al nacimiento de una nueva forma de nazismo que está creciendo rápidamente en Europa. Un nazismo que vende un discurso aparentemente “antirracista” que se basa en las diferencias entre culturas y etnias.

La principal fuente de la nueva ola del nazismo de la diferencia europeo proviene de su radical defensa de la política del territorio. Sus corrientes actuales más importantes no se basan en la eliminación biológica del “otro”, sino en su expulsión de “nuestro” territorio.

Como conclusión podemos decir que nos encontramos ante un nuevo tipo de racismo, el racismo postmoderno, que convive con el racismo moderno y que sólo

puede ser combatido si se desarrollan teorías sociales y educativas que contemplen la idea de igualdad por encima de la de la diferencia, puesto que esta última es la base del nuevo racismo. Las teorías y experiencias educativas de orientación dialógica promueven la igualdad, la convivencia entre culturas y asientan las bases para combatir el racismo. A partir de la racionalidad comunicativa y de las pretensiones de validez, las personas pueden llegar a acuerdos sobre las normas que regulan su convivencia sin voluntad de imponer por la fuerza sus opiniones. Las decisiones deben de ser tomadas a partir de los mejores argumentos dentro de un diálogo intercultural.

c. El enfoque intercultural

Dentro de este enfoque podemos distinguir dos planteamientos o momentos:

Centrado los aspectos cultural. Se propone incluir los contenidos de las diferentes culturas en el currículo desde una reflexión crítica orientada tanto hacia los autóctonos como a las de los demás y haciendo más hincapié en lo que nos une que en lo que nos diferencia. Dentro de esta perspectiva se proponen metodologías concretas como son las cooperativas, inclusión de elementos afectivos y valores... Se rechazan todo tipo de planteamientos compensatorios puesto que defienden para las culturas minorizadas un estatuto de igualdad.

Centrado en los aspectos culturales junto con la situación de desigualdad en que se encuentran las personas de las distintas culturas. Se propone situar en un plano de igualdad tanto a las culturas como a las personas de las mismas. Por ello, además de todo lo anterior (la inclusión de elementos culturales...) se propone como principal objetivo la igualdad educativa a través del enriquecimiento de los currículos, por el que se proporciona a todas las personas los recursos necesarios para incluirse en los diferentes niveles educativos y en la actual, y de la inclusión e implicación de las familias y la comunidad (personas significativas de las diferentes culturas) en el proceso educativo por medio de un diálogo igualitario.

Desde este punto de vista se rechazan los planteamientos compensatorios porque parten de una concepción de déficits de la persona y de una consideración de inferioridad hacia las personas que se encuentran en situación de desigualdad o marginación. Así, plantea que el diálogo igualitario es necesario entre las diferentes culturas y entre las diferentes personas, máxime si esas personas se encuentran en situación de desventaja social.

Este enfoque, por tanto, recoge lo positivo de los anteriores e intenta superarlos. Conjuga el derecho a educarse en su propia cultura con el de ser competente en una sociedad compleja. Para ello es necesario adquirir elementos de otras culturas sin renunciar a la propia a través del diálogo entre todas ellas y del intercambio y enriquecimiento. Se plantea como propósito partir de la diferencia y recoger su riqueza mediante un planteamiento de igualdad, resaltando los aspectos que nos unen y aquellos a los que todas las personas tenemos derecho. Igualdad, desde este enfoque, no significa homogeneidad, sino igual derecho a ser diferente, a tener un estatus y unos recursos en el mismo plano que las personas autóctonas.

Tal y como acabamos de explicar la integración desde una perspectiva intercultural exige tener en cuenta algunas cuestiones básicas como la de garantizar la posibilidad de participar de forma activa en un contexto social donde colectivamente negociemos cómo vivir juntos y a la vez diseñemos un sistema educativo que enseñe a vivir juntos.

Como parece evidente, cada vez con más fuerza se está reclamando en la Unión Europea, la necesidad de inclusión de todos y todas las personas. El reto en la Europa del siglo XXI es precisamente el de aprender a vivir juntos superando los fenómenos de exclusión social. Ahora bien no parece hoy por hoy una tarea tan sencilla. Requiere que nos planteemos algunos interrogantes a los que empecemos a responder no sólo desde la perspectiva de la educación sino desde todos los sectores sociales, porque ¿Cómo se construye una sociedad donde podamos vivir juntos? ¿En qué tipo de valores se ha de asentar?

Tenemos un gran desafío y hoy por hoy algunos problemas que afrontar. No podemos obviar el hecho de que las políticas asimilacionistas se ven con buenos ojos por parte de algunos profesionales de la educación. Aún siguen discutiendo sobre si la escuela es asistencial o educativa, si los y las profesionales son enseñantes o educadores. Se están aceptando propuestas no integradoras, inclusive desde sectores profesionales que se tienen por progresistas. Creemos que se precisa de crear foros de reflexión en profundidad si lo que queremos en realidad, y de eso estamos seguros que la mayoría lo desea, es trabajar por una educación y una escuela realmente inclusora, que tenga en cuenta la diversidad social y que no segregue sino que abogue por la integración en clave igualitaria.

Una concepción respetuosa y realista frente a la pluralidad de culturas no puede llevarnos, en ningún caso, a un mantenimiento del estado de subordinación educativa de

las minorías a la cultura dominante, sino que de lo que se trata es de conseguir que la igualdad de oportunidades se extienda a todos los niveles y a todos los grupos.

No existe ninguna cultura superior a otra, todas las personas pueden adquirir el conjunto de habilidades y conocimientos requeridos para desenvolverse en la sociedad. La posibilidad de realizar un cambio y potenciar la cohesión social a través del proceso educativo se basa en una interacción entre iguales y nunca en las relaciones jerarquizadas y de dominación de la cultura dominante.

La ventaja de una educación que se apoya en un enfoque comunicativo es que la importancia del diálogo igualitario integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado. Para ello, es necesario que, previamente, la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familiares y agentes sociales y culturales) consensue el proyecto educativo que quieren desarrollar, definiendo su plan de acción y las estrategias, de tal forma que la racionalidad instrumental queda supeditada a ese consenso general que tiene como base la racionalidad comunicativa.

La escuela, en definitiva, tiene que trabajar por integrar todas las culturas sin homogeneizarlas, es decir, respetando la identidad de cada una y colaborando en la creación de nuevas identidades. Para ello, habremos de buscar y encontrar elementos simbólicos comunes para sentirnos partícipes de ese proceso. Es necesario pues partir de la definición de quién es quién y quién es sujeto en la educación y cómo plantear la educación en clave sujeto-sujeto.

3.3. COMPENSACIÓN Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

La idea de compensación se asienta en la creencia de que las situaciones de desigualdad podían ser mejorables pero nunca superables. En coherencia con esta idea se produce el desarrollo de programas y prácticas compensatorias que consiguen reforzar las situaciones de desigualdad y mantenerlas. Prácticas tales como la definición del alumnado, su familia, del contexto,... desde los déficits incluyendo en esta visión deficitaria y descalificadora los aspectos formativos, culturales,... inciden en esta percepción compensadora.

En consecuencia las expectativas de éxito en el aprendizaje son más bajas que para el resto del alumnado lo que conduce a rebajar las exigencias curriculares

reduciéndolas a mínimos, a plantear actividades sencillas, simples y mecánicas que no consiguen motivar al alumnado y que no se le plantean como reto cognitivo. Esto da lugar al lógico fracaso de dichas medidas y el análisis de los resultados, en lugar de llevar a un replanteamiento de los presupuestos y de la intervención, suele interpretarse como confirmación de la idea de incapacidad, o de pocas posibilidades de aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. Este planteamiento compensador origina propuestas educativas diferentes que ahondan en la dinámica de desigualdad y de marginación de las personas y de los colectivos. Esta perspectiva da lugar a:

- Que se propicie la formación de programas específicos, grupos segregados, centros gueto, diferentes itinerarios, que niegan a determinados alumnos las posibilidades de alcanzar los conocimientos básicos que se requieren actualmente.
- Que se legitime la diferenciación social, consolidando las desigualdades.
- La necesidad de compensación se define desde un enfoque etnocéntrico. La cultura mayoritaria es la que define lo que es normal y lo que les falta a los demás.
- Se tiende a cuantificar el número de usuarios para trabajar individualmente e incidir sobre “lo diferente”, olvidando la relación con el contexto, el entorno y olvidando, así mismo, lo común, lo que nos une.

Consideramos que ambos postulados, tanto el de la compensación, como el de la diversidad desde un planteamiento de adaptación, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, 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. Hemos de tener claro que compensar o adaptar conduce a la exclusión de determinados sectores sociales y la igualdad conduce a actuaciones basadas en la justicia y solidaridad porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Las políticas compensatorias y asistenciales basadas en las teorías de los déficits crean expectativas negativas respecto al aprendizaje que cumplen el papel de profecías que terminan por cumplirse. Es el efecto denominado de Pigmalión, es decir, que cuando una profesora o profesor cree que un alumno es capaz, es probable que logre el

éxito escolar, y si le considera incapaz puede fracasar independientemente de que su percepción de la capacidad o no del niño o niña sea real o ficticia.


Si el esperar poco da lugar a que se de poco, el esperar más puede dar lugar a que se aprenda más de lo que en un primer momento se podría pensar. Es una evidencia que todas las personas pueden poner en práctica más capacidades que las que habitualmente utilizan. La confianza en las capacidades de reflexión y acción de todas las personas o lo que es lo mismo tener expectativas positivas de aprendizaje o altas expectativas garantiza el buen aprendizaje y la seguridad de las personas en sus posibilidades. Esto exige del profesorado u otros agentes educativos que se centren en las capacidades y posibilidades de las personas y no en sus déficits y dificultades. Exige confiar en las potencialidades de las personas y partir educativamente de las mismas y que se hagan planteamientos de máximos, no de mínimos y de enriquecimiento y transformación en lugar de compensación.

En este sentido, podemos afirmar sin lugar a dudas que todas las personas pueden llegar a lograr el nivel de educación y formación que la sociedad considera mínimo para participar en la sociedad, nivel que les permite estar social y laboralmente incluido y no en los márgenes. Para hacer realidad esa afirmación no se puede renunciar a la finalidad de que toda la ciudadanía obtenga la titulación obligatoria, que en Euskadi es la de Graduado de Secundaria Obligatoria.

B) MODELOS GLOBALES DE CENTRO PARA LA SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES

1. Experiencias y programas americanos

 *Las escuelas aceleradas*

 *Éxito Escolar para todos y todas*

2. Comunidades de Aprendizaje

 *Planteamiento General*

 *La experiencia: CEP Lekeitio*

1. EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS AMERICANOS

Los inicios del School Development Program (SDP) hay que buscarlos en el año 1968 y relacionarlos con la comunidad afroamericana y con aspectos religiosos debido a que se vieron implicadas dos escuelas de New Haven, Connecticut, (una de ellas, la primera históricamente, se llama Martin Luther King), que tenían problemas graves, tanto de aprendizaje como de comportamiento. Abundaba el desánimo, el fracaso escolar y las desavenencias entre los familiares. Tal panorama hizo reclamar ayuda a Yale University que dedicó su esfuerzo a través del Child Study Center. Así empieza el programa de desarrollo escolar, dirigido por James Comer, médico, educador y escritor, que llevó a la práctica la sabiduría de este proverbio africano: “Se necesita un pueblo entero para criar un niño”.

A partir de las dos primeras escuelas públicas (1968), el SDP fue implantándose poco a poco. En los años 80 se forman equipos de profesorado y familiares que incorporan el programa en sus escuelas. La expansión es grande y abarca la comunidad afro americana, que estaba en condiciones precarias.

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

En los años 90 contactan con otras universidades y departamentos estatales de educación con la finalidad de extender al máximo el proyecto.

Entramos en el siglo XXI con unos ochocientos centros que están aplicando el programa de desarrollo escolar de Comer, tanto en la educación primaria como la secundaria. En terminología estadounidense, hay cerca de 600 escuelas primarias, más de 100 escuelas medias y casi 100 High Schools secundarias.

El principal objetivo del programa de desarrollo escolar es movilizar a la comunidad educativa (profesorado, familiares, equipo administrativo, personal no docente y resto de miembros de la comunidad) para dar apoyo al desarrollo holístico del alumnado e influir en su éxito académico. En principio, el primer éxito era que los niños y niñas no abandonasen la escuela, pero el triunfo fue cada vez mayor ya que el

programa estaba orientado hacia la superación académica, social y personal (incluso se insiste en el desarrollo psicológico del alumnado).

"Los objetivos son... dar a la gente experiencias para que puedan sacar provecho de sus oportunidades, y a medida que van sacando provecho luego pueden tener más oportunidades".

El enfoque de este proyecto está basado en los lemas siguientes:

- Prevenir antes que curar.
- Desarrollar los aspectos psicológicos, académicos y sociales.
- Implicar a todos los agentes existentes en el contexto donde se desarrollan los niños y niñas.

Además, hay tres principios que son necesarios a la hora de implementar el SDP:

- Colaborar.

Cada miembro del equipo tiene voz. Todos y todas respetan y escuchan esa voz. Permite al equipo directivo y al profesorado incidir en la gerencia de la escuela.

- Consensuar.

Las decisiones no se toman por mayoría de votos, sino que se consensúan. De esta forma no hay gente ganadora ni perdedora. Los miembros del equipo trascienden sus puntos de vista para apoyar al conjunto. Es un principio promotor del diálogo y la comprensión mutua.

- No culpabilizar.

Se resuelven los problemas aceptando la responsabilidad, pero no se “echan las cosas en cara”. Se facilita así el análisis y solución de problemas al enfatizar la responsabilidad al mismo tiempo que se elimina la recriminación.

Bases teóricas

Comer piensa que frecuentemente se valora el éxito escolar en función (principalmente) de la habilidad intelectual con base genética y la motivación individual. Es así como se desarrolla una educación a través de castigos y bajas expectativas. En su opinión, esto dificulta todas las relaciones, ya sean las interpersonales entre el alumnado o las propias de los familiares. Por si fuera poco, agrava la frustración del profesorado y baja el nivel general de la escuela.

"Las escuelas no están organizadas para que el profesorado trabaje junto, para que aprendan el uno del otro...".

Sin embargo, Comer también afirma que los niños y las niñas establecen un vínculo muy fuerte con los familiares y/o gente que les cuida bien, hasta el punto de imitarles y adoptar sus valores y conductas. Lo que quiere demostrar es que el aprendizaje académico depende del desarrollo de los aspectos sociales, psicológicos, físicos, éticos, de lenguaje y cognitivos.

El alumnado pobre o proveniente de una familia excluída socialmente está falto de determinadas preparaciones (es probable que nunca les hayan leído nada ni hayan visto leer a las personas adultas) y habilidades sociales (como la negociación y el compromiso). Estas diferencias son las que provocan la afirmación falsa acerca del bajo potencial académico y/o conductual de estos grupos.

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

En las bases del proyecto se incorpora la problemática de los familiares, que afecta al alumnado dificultando su relación con el equipo de profesionales.

Como la escuela no encuentra la forma de superar estos problemas, necesita organizar un sistema basado en el conocimiento del desarrollo de niños y niñas y de las

relaciones. Hay que trabajar de forma global (no sólo áreas concretas) y mirando al futuro.

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

Dos caminos marcan el currículum: 1) Se pone especial énfasis en el aprendizaje de las materias instrumentales y 2) se dan clases bilingües para las comunidades de habla no inglesa.

En cuanto a la metodología, se promueven mecanismos que permitan a los familiares y al staff conocer mejor el desarrollo del alumnado y su conducta. Este conocimiento, aplicado a cada apartado del programa de la escuela, de manera comprensible y no amenazante, lleva a la obtención de éxitos pequeños pero significativos que animan a todas las personas implicadas en ellos. Para facilitar este desarrollo, el proceso consta de tres operaciones:

1. Plan escolar comprensivo, global, que afecta a toda la escuela incluida su organización.
2. Formación del personal escolar haciendo especial hincapié en todo lo relacionado con el desarrollo psicológico de niños y niñas.
3. Evaluación y modificación de las situaciones.

El SDP no es un apaño ni un arreglo para salir del paso, sino un auténtico programa basado en el espíritu cooperativo global que sustituye por completo la anterior organización y la forma de dirigir la escuela.

El eje del proceso organizativo está compuesto por tres equipos:

School Planning and Management Team (SPMT). Es el equipo de planificación y administración escolar. De carácter fundamental porque hay representación de la dirección, profesorado, familiares y estudiantes, y sirve de semilla para que florezca el sentido comunitario conforme el programa se va implementando. Es quien dirige la escuela, el alma de la priorización de actividades y de redes de información y, algo a lo que el SDP da una importancia trascendental, no deja que nadie se apropie del programa ni de sus resultados. La dirección se compromete a fondo con el proyecto y certifica cómo las escuelas y su entorno empiezan a funcionar mucho mejor cuando el SPMT toma las riendas de la organización y dirección sistemática, tanto de la resolución de problemas como del aprovechamiento de oportunidades. La energía, la dedicación y la confianza del profesorado aumentan de forma considerable, potenciando significativamente el currículum y al aprendizaje instrumental. Lógicamente, el conjunto de la escuela nota esa mejoría, en especial el alumnado y su desarrollo.

Student and Staff Support Team (SSST). Equipo que ofrece el apoyo psicológico preciso tanto para mejorar las interacciones entre el alumnado como para ayudar a cada estudiante en relación con su propia vida. Trabaja las situaciones en su conjunto y, si es necesario, con cada niña o niño. El SSST desenvuelve su radio de acción de forma preventiva y prescriptiva, consultando con el equipo de planificación y administración escolar acerca de la conducta y desarrollo de niños y niñas. Los miembros de este equipo son facilitadores de las diversas interacciones entre familiares y staff, organizan reuniones y hacen recomendaciones sobre los cambios a llevar a cabo y cumplir así su misión de prevenir los posibles problemas.

Parent Team El equipo de familiares es el motor que ha de servir para recuperar la fuerza de la escuela en el seno de la comunidad. Su participación viene marcada en tres niveles:

Escogiendo las personas representantes de las familias en el equipo básico (SPMT).

Participando en la gestión y dirección los familiares adquieren las habilidades sociales, organizativas y políticas que son necesarias para el cambio institucional. Al involucrarse en toda la gama de programas educativos y estar en el día a día aprenden variedad de conocimientos acerca de la escuela y sus operaciones, currículum y, de manera muy productiva, mejores métodos, caminos y posibilidades para llevar a cabo aquello que se propongan, también en sus relaciones familiares.

Ejerciendo sus funciones propias como equipo de familiares.

Como voluntariado de la escuela, el equipo se integra a fondo en la vida del día a día escolar y, al incorporarse a ella, desarrolla una parte importante de las actividades educativas. Como ejemplos sirven los siguientes: apoyo, refuerzo y asistencia en las clases, tutorización, ayuda en los aspectos religiosos, colaboración en la cafetería y en la biblioteca y realización de la función de acompañante. De esta forma los familiares, cada día que la escuela está abierta, se ubican físicamente en los edificios de la escuela y toman parte en los programas educativos para el alumnado. Desde el otro ángulo, los niños y niñas ven cómo sus familias interactúan con el personal de la escuela y tienden más a imitarles, identificarse con ellas e internalizar los valores y fines de la escuela.

Participando en los actos de la escuela.

Se trata de actividades planificadas entre familiares y profesorado. Entre los ejemplos más usuales tenemos: cenas, música y teatro para niños y niñas, cartas de la escuela, acontecimientos de “puertas abiertas”, organización de reuniones e informes de conferencias y congresos. Para realizar estas funciones los familiares disponen de instrumentos que les permiten aprender cómo llevar una reunión, tomar decisiones, organizar eventos, desarrollar una buena publicidad y saber estrategias para resolver problemas e interactuar con éxito. También se está planteando en la actualidad un nuevo reto: cómo trabajar y ser efectivos con las instituciones sociales dominantes.

"Éste es el problema, seguir creando más y más jóvenes capaces de ir a las instituciones dominantes e informar e influenciarlas".

Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y staff, de tal modo que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos. Conjuntamente, familiares y staff, crean un clima social cálido y trabajan como colaboradores. Su confianza y capacidad de decisión crece conforme avanza su participación en el día a día y en el gobierno de la escuela. Hasta tal punto se produce el giro en sus vidas, que muchos familiares vuelven a estudiar. Es uno de los puntos especiales del SDP: facilitar estrategias y medios para fomentar la participación de familiares, sugiriendo formas diversas y concretas de hacerlo, así como maneras de ayudarles.

En los últimos quince años investigadores del SDP han elaborado numerosos estudios que muestran los logros del alumnado en las escuelas que siguen el programa.

Algunos estudios han comparado los resultados de estas escuelas con otras que no lo siguen. Uno de ellos, de 1985, recoge cómo en los cursos 4º y 5º las escuelas de Comer obtienen registros sensiblemente más elevados, así como en las matemáticas en general y en las pruebas de lectura propias de los cursos 3º y 4º. Otros estudios han comparado el éxito en las escuelas donde se aplica el programa de desarrollo escolar con el obtenido en un distrito en su totalidad; por ejemplo, en Príncipe George County (Maryland) se observó que las escuelas con SDP tenían un promedio superior en matemáticas, lectura, cuentas y lenguaje.

Asimismo, estudios varios han mostrado cómo mejoran en las escuelas en las que se aplica este programa, apartados tales como el comportamiento, la atención, el concepto de sí mismo/a y el clima escolar. Por último, lo que queda reflejado en estudios diversos es que los logros del alumnado mejoran claramente en las escuelas que implantan mejor el SDP.

1.1. LAS ESCUELAS ACELERADAS

Las Escuelas Aceleradas constituyen un Programa organizado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma Universidad. En la actualidad integran el programa unas 1000 escuelas de 40 estados de EEUU.

Los centros regionales facilitan la organización y puesta en práctica del programa en los centros y escuelas concretos. El modelo de Accelerated Schools no es rígido sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades.

El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería hasta el K-8 (2º ESO) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando cada vez más a centros de secundaria.

El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos precisamente a aquellos que menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar los niveles. Se trata de conseguir que quienes ahora están retrasados, en el sexto grado no lo estén y acaben sus estudios al nivel normal o superior. Y además conseguir mejorar su forma de vida, eliminar el uso de drogas y mejorar la formación en general. De este modo los estudiantes se pueden incorporar al nivel medio de resultados académicos y beneficiarse de los siguientes grados escolares y de mejores oportunidades como adultos.

Se parte de un análisis de la situación, que muestra la tendencia cada vez más extendida de estudiantes en riesgo, que podría llegar a un 30% del total y que está aumentando. Un elevado porcentaje de estudiantes acaba sus estudios básicos con un nivel dos años más bajo que el que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas serían enormes a medio plazo. Por otra parte, el análisis económico sugiere que es mucho menos caro pagar ahora por educación que más tarde por el crimen y asistencia social, por lo que el presupuesto de los programas educativos sin remediar la situación de los estudiantes en riesgo es contraproducente.

"La forma de enseñar a los superdotados, por su profusión de actividades, permite recuperar a chavales con fracaso escolar. Nunca hemos entendido que se dediquen los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de aprendizaje de los

que van por detrás a causa de su marginación, porque eso les relega aún más" (H. Levin en Aguirre, 1997).

El sistema se basa en que aquellos que van peor en la escuela son los que necesitan un impulso más fuerte, no una rebaja de nivel o la repetición aburrida de contenidos sin significado, etc. Se impulsa acelerar el progreso, no rebajar las expectativas. Esto comporta cuestionarse el funcionamiento de los libros, de cada una de las formas de hacer clase, etc.

Para tomar parte en el proyecto tienen que estar de acuerdo el 90% del profesorado y el personal de la escuela y los representantes de las familias. También deben implicarse el alumnado.

"Alumnos, padres, profesores y asociaciones de barrio deben diseñar el modelo de escuela que quieren de forma conjunta, y decidir sobre él a través de representantes y grupos de trabajo. Para que un centro se integre en nuestro proyecto exigimos que el 80% o 90% de los maestros y las familias estén de acuerdo. Si no, no funciona [...]. En nuestros centros hay una estrecha colaboración con los servicios sociales del barrio, porque es cierto que muchos problemas trascienden el aula" (Aguirre, ib.).

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

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

B. Establecer "una visión" de cómo será el centro, en qué se va a convertir, el objetivo común de todos los implicados, en el plazo de cinco o seis años.

C. Comparación entre la "visión" y la realidad. A partir de esta comparación se detectan y se listan las necesidades y se sistematizan los problemas y las soluciones aportadas.

D. Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas por las que trabajar (después de discutirlo entre todos los implicados), familiares, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado, etc.

E. Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.

F. Diseño de un programa experimental con la participación de todos/as y el asesoramiento de la dirección del programa.

G. Evaluación conjunta de los resultados

El Centro Nacional de las Escuelas Aceleradas es el encargado de formar al director, a un coordinador y a un miembro del equipo que será el facilitador interno. Durante el primer año, se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. La implementación tiene varios instrumentos de evaluación: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada "modelo".

Las Escuelas Aceleradas son un desafío. El cambio puede tardar entre tres y cinco años. Se basan en la participación de profesorado, alumnado, familias y de todos los recursos del barrio. Todos/as han de abandonar las estructuras de decisión jerárquicas, han de trabajar juntos y dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas tradicionales

La participación de los familiares es fundamental en las Escuelas Aceleradas. Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de los familiares, estudiantes y el staff. Este compromiso se explica a los padres y se traduce si es necesario (muchas de las Escuelas Aceleradas están en barrios con fuerte inmigración y con frecuencia los familiares -y los niños y niñas- saben poco o nada de inglés. Las obligaciones de los familiares incluyen, por ejemplo:

- Asegurar que los niños y las niñas van a dormir a una hora razonable y que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
- Tener altas expectativas educativas para sus hijos e hijas.

- Hablar con ellos/as regularmente de la importancia de la educación.
- Interesarse por las actividades de sus hijos/as y los materiales que llevan a casa.
- Animar a los niños y niñas a leer cada día.
- Responder a los requerimientos de la escuela.

Los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas. Los familiares pueden interactuar en diversas actividades como voluntarios/as, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, como buscadores de fondos, etc. También se aprovecha la aportación de los familiares y de voluntarios/as en las clases.

La organización interna de las Escuelas Aceleradas tiene tres bases:

1ª. Unidad de proyecto: acuerdo entre familiares, maestros/as y estudiantes sobre los objetivos comunes a los que dedicarán sus esfuerzos.

2ª. Dar el poder: expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder, el "unos contra otros" y el "echarse las culpas". La responsabilidad de organizar el currículum ha de ser del staff educativo de la escuela y no de la administración o de los especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité ejecutivo formado por el director/a, maestros/as y familiares. El director coordina el conjunto de la escuela. El distrito coordina la formación de formadores. La reforma se hace de abajo arriba. Los mismos que enseñan deciden lo que van a hacer y cómo se evalúa, no las autoridades externamente.

3ª. Construir desde la base: para ello se aprovechan todos los recursos educativos (humanos, económicos, etc.) que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Más que una clase compensatoria o un programa se trata de enfocarlo todo desde el punto de vista global de la escuela como conjunto.

La industria cada vez más busca a personas que sepan tomar decisiones y trabajar en grupo, y éstos son dos elementos básicos en una Escuela Acelerada. Aunque a veces se cree que los estudiantes en situaciones de riesgo no tienen las condiciones de

los estudiantes de clase media, no es así. Con frecuencia tienen recursos orales, artísticos, capacidad de compromiso, etc. Además, pueden ser recursos para enseñar a otros estudiantes.

Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo con una tutorización continuada de los estudiantes. Se insiste en la lectura y la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas de cada día, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. El centro de todo el currículum es el lenguaje. Los educadores actúan como facilitadores del proceso.

La escuela está abierta más tiempo del habitual pues se realizan muchas actividades complementarias en las que se hacen tutorías personalizadas. Se insiste en el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros que es muy efectiva para los estudiantes en desventaja. Se organizan cursos complementarios para las familias y los alumnos que no son de lengua inglesa.

El cambio a una Escuela Acelerada no es pequeño sino que hay que planificarlo bien y tener apoyo técnico, formación y ayuda. una de las ideas básicas de las Escuelas Aceleradas es que no hay que poner parches en las escuelas, hay que cambiar la estructura de arriba abajo.

"Tal vez el aspecto más revolucionario de lo que estamos haciendo es que no empezamos diciendo: "Dadnos 1.000 dólares más por estudiante y entonces haremos algo". Nosotros decimos que haremos algo con lo que tenemos" (Henry Levin, citado en Walters, 1990:12).

Es lógico pues que las Escuelas Aceleradas, sean mencionadas en el Libro Blanco sobre la Educación y la formación "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995) como una de las propuestas educativas más interesantes para Europa en el siglo XXI.

1.2. “SUCCESS FOR ALL”. ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS Y TODAS

Basándose en sus investigaciones sobre psicología educativa, el profesor Robert Slavin dio impulso a esta experiencia pedagógica alternativa, especialmente dirigida a alumnos/as de escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. El objetivo central es claro: la escuela, tal y como ha funcionado en Estados Unidos (y en otros países) de forma mayoritaria hasta la actualidad tiende a dejar a muchos “abandonados” por el camino. Los índices de fracaso escolar son, de media, muy elevados, pero los números se disparan cuando se trata de las escuelas de los distritos escolares más pobres. En palabras del propio Slavin:

“El problema en muchas escuelas (y, especialmente, en las de los barrios pobres) es que vemos cómo muchos/as niños/as que son estudiantes brillantes y entusiastas en sus años de preescolar empiezan a fracasar en la escuela a partir de los seis, siete u ocho años de edad. En esos casos, las autoridades educativas y las escuelas tienden a recurrir a programas de repaso y de compensación a posteriori, una vez se ha dado ya el fracaso, destinados específicamente a los malos alumnos”.

Slavin, sin embargo, quiere incidir desde la más temprana edad en todos los niños y niñas con anterioridad al periodo en el que puede darse el fracaso escolar. De esa manera, se evita actuar a posteriori y sólo sobre unos/as pocos/as. Como él dice, *“nuestra intención es la de crear escuelas de educación básica en las que ese rezagamiento no llegue a producirse”.*

Desde sus inicios allá por 1987 en Baltimore hasta la actualidad, el programa se ha extendido a multitud de escuelas en los Estados Unidos y en otros países (ya son más de 1.500 y el curso que viene esperan llegar a las 2.000) y sus buenos resultados avalan a “Success for All”, dado que el índice de fracaso escolar es mucho menor en esas escuelas que en la media del país a pesar de tratarse de escuelas pertenecientes a los distritos más pobres de las inner cities en la gran mayoría de los casos.

Vale la pena, pues, echar un breve vistazo a los fundamentos de dicho programa y a sus resultados hasta la fecha.. En primer lugar, hagamos un breve repaso al contexto general en el que se han implementado este programa y otros similares.

El sistema educativo público estadounidense ofrece un panorama de enormes contrastes. Como el propio Slavin indica, se trata de un sistema, en buena medida, injusto. Una fuente esencial de tal injusticia es la fuerte descentralización de las fuentes de financiación. Así, el grueso de los fondos de los que disponen las escuelas para financiar sus actividades procede, en la mayoría de los estados, de los impuestos recaudados en el propio distrito escolar. De esa forma, las poblaciones de mayor nivel económico disponen de una mayor capacidad de financiación y, por tanto, tienden a disponer de mejores escuelas que las zonas más pobres. Al mismo tiempo, esta dinámica se alimenta a sí misma y se agrava dada la alta movilidad geográfica de los norteamericanos que recurren con frecuencia a la posibilidad de “votar con los pies”: en lugar de utilizar los instrumentos políticos a su alcance para cambiar la situación de su comunidad, deciden marcharse a otra comunidad que sea más de su agrado. Si una pareja joven está haciendo planes para fundar una familia e instalarse en el mejor sitio para ello, tenderá a preferir zonas con mejores sistemas educativos para que sus hijos tengan más probabilidades de acceder a las mejores universidades. Dichas zonas tienden a coincidir con los barrios más acaudalados, en los que la propiedad y el nivel de vida son más caros. Sólo los jóvenes profesionales y la gente de ciertos recursos económicos podrán permitírselo, y éstos, a su vez, tenderán a ser personas que ya han sido educadas en este tipo de distritos. Por tanto, el círculo tiende a cerrarse: la clase media tiene más posibilidades de escoger más o menos libremente, pero los pobres siguen viéndose obligados a ser pobres.

Este problema contamina todo el sistema educativo y profesional desde la raíz hasta sus extremos más visibles. La solución que se ha solido institucionalizar es la del establecimiento de cuotas para las minorías en los puestos de trabajo más cualificados (los programas de affirmative action). Sin embargo, su efectividad más allá de la mera representatividad “racial” es dudosa. Existen cuotas para afroamericanos/as, para hispanos/as y para otras minorías en muchas universidades, empresas, administraciones, etc., pero las escuelas más pobres siguen correspondiendo a barrios de composición mayoritariamente “no blanca” y son estos estudiantes los que peores resultados obtienen en los tests de acceso a niveles educativos superiores. Esto da lugar a la sensación generalizada de que la gente de estas minorías que accede a la universidad y a trabajos cualificados lo hace gracias a las cuotas y no a sus méritos académicos, lo cual resulta pernicioso: la mayoría blanca tiende a considerar que el sistema de affirmative action les discrimina injustamente e incluso aquellos que se han visto favorecidos por él directamente lo repudian, porque tiende a minusvalorar sus propios méritos. Además, hace poco por resolver los problemas de base: los miembros de las minorías que acceden a la universidad gracias a estos programas suelen pertenecer a extracciones sociales de

clase media, que poco tienen que ver con la degradación del sistema escolar de las inner cities, en las que los escolares se enfrentan a un panorama poco esperanzador y a unos índices de fracaso escolar simplemente espectaculares. El contexto, por consiguiente, contribuye poco a ofrecer los niveles de autoconfianza necesarios para afrontar satisfactoriamente una carrera educativa.

Ante este panorama, la actitud de la población estadounidense en general es también diversa. Algunos tienden a considerar estos problemas sociales como problemas naturalmente dados (Hernstein & Murray, 1994)⁶. Otros, como ya se ha mencionado más arriba, tienden a enfocar la lucha contra estos graves problemas de fracaso escolar desde un punto de vista de “remedio a posteriori”, en lugar de actuar de manera preventiva. Sin embargo, también se llevan a cabo programas alternativos que están mostrando un éxito creciente, como mencionaremos más adelante.

La financiación pública adicional que reciben estos centros escolares con más problemas financieros puede provenir de dos fuentes principales: el gobierno federal y los gobiernos de los estados. En muchos casos, estos últimos suelen tener fondos comunes de compensación (muy parcial) de las desigualdades de la financiación local de los distritos escolares. El gobierno federal, sin embargo, tiene un fondo especial de financiación, el llamado Title I, que data de la época de la administración Johnson en los años sesenta, que intenta compensar las desigualdades a base de dar más financiación a aquellos centros escolares más necesitados (es decir, los ubicados en los distritos más pobres). Son, en total, unas 50.000 escuelas. Sin embargo, por la propia naturaleza de la legislación, que prohíbe que estos fondos sean dedicados a mejorar las instalaciones físicas de las escuelas o a pagar mejores salarios a sus trabajadores, estos fondos han tendido a destinarse a contratar profesores adicionales para impartir clases de repaso o de refuerzo a los alumnos más “rezagados”. Con ello, poco se ha podido hacer para evitar los motivos por los que esos propios alumnos se habían quedado “rezagados”, así que bien poco se hace para contribuir a reducir los índices de fracaso escolar.

En ese sentido, programas como el de Slavin intentan mejorar el uso de los fondos federales (de los recursos ya existentes, en el fondo), ya que no entran en conflicto con dicha legislación. El programa va dirigido a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Sus bases ideológicas parten de la necesidad de hacer de todos los niños y niñas ciudadanos/as “de éxito”, es decir, una auténtica democracia para todos/as que cuente con todos/as por

⁶. Véase el ejemplo del polémico libro, “The Bell Curve”, en el que viene a decirse que la variable “raza” explica en buena medida el fracaso escolar, sin tenerse en cuenta la variable socioeconómica).

igual. Se parte, para ello, de la base de que la responsabilidad del éxito social y escolar de los alumnos depende, sobre todo, de la escuela misma y de su preparación previa. Se insiste mucho en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible, en atender a los niños que empiezan a leer o a dominar las materias instrumentales básicas de forma individualizada si es necesario para que ninguno se quede al margen. Para ello se fomenta la confianza que los niños y niñas puedan tener en sus propias competencias. Se trata, fundamentalmente, de fomentar la autoestima para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno. El aprendizaje ha de guardar una estrecha relación con la vida real, con sus problemas, en lo que se refiere a sus planteamientos, a las simulaciones, etc., para que sea lo más diversificado posible: no ha de plantearse siempre de la misma manera aburrida. En el fondo, ésta y otras alternativas educativas planteadas en el entorno estadounidense tienden a tomar un enfoque holístico del entorno educativo, en el que más allá de la escuela también aparecen la familia, la comunidad, etc. El propio gobierno federal ha tomado nota del éxito de estas iniciativas y ha empezado a recomendar que los fondos destinados a las escuelas en base al Title I sean empleados en la puesta en práctica de estos programas. Conviene, pues, hacer un repaso de los principios comunes a todas estas iniciativas.

El programa “Success for All” comparte diversos rasgos comunes con otros programas similares, como los de las Escuelas Aceleradas de Henry Levin o con el Programa de Desarrollo Escolar de James Comer. Los tres representan una respuesta frente a la ineficacia de la escuela tradicional en los barrios marginales, pobres y poblados por minorías étnicas (una situación no exclusiva de los Estados Unidos, por cierto). Pretenden, en definitiva, que la escuela sea un medio educativo eficaz para todos/todas los/las habitantes del país.

Los tres movimientos conceden una importancia primordial al fomento de las expectativas positivas de los/las propios/as estudiantes. No se puede explicar el fracaso escolar simplemente a partir de la incapacidad de los que participan en el sistema escolar. Tanto los/las profesores/as como los/las alumnos/as y los familiares han de sentirse seguros de que el proceso de aprendizaje es posible. Ésta, pues, debe ser una premisa indispensable para garantizar el éxito a la hora de hacer progresos.

Los planteamientos de Slavin, Levin y Comer, suponen un paso más respecto a otros movimientos de reforma anteriores que se dieron en los Estados Unidos, como fue el caso de las “Escuelas Efectivas” de Ron Edmonds. Suponen una transformación práctica y programada de la actividad educativa, y se marcan como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso

educativo. La importancia que se concede a los familiares es también significativa, ya que son incluidos como elementos imprescindibles del proceso. La escuela cuenta con ellos y tiene en cuenta sus especificidades culturales. Lo que caracteriza el programa “Success for All” de manera muy específica respecto a los otros dos es la elevada estructuración de sus contenidos. Como dice el propio Slavin:

“Los programas de Levin y de Comer constan de una serie de ideas que las propias escuelas han de aplicar a su manera”.

“Success for All”, especialmente en lo que se refiere a los programas básicos de lectura, es un programa altamente estructurado, con etapas que han de ser seguidas de manera bastante estricta por los distintos centros. Pasemos a una explicación más detenida de este programa y de sus resultados.

El programa “Success for All” fue desarrollado por Robert Slavin, su mujer, Nancy Madden, y el equipo de investigadores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad de Johns Hopkins en Baltimore, Maryland. Su aplicación empezó en 1987 en una escuela de educación primaria de Baltimore. Se amplió a seis escuelas al año siguiente (cinco en Baltimore y una en Filadelfia). En la actualidad, son unas 1.500 las que aplican el programa en todo el país, con algunas experiencias piloto ya iniciadas en otros países (México, Canadá, el Reino Unido, Australia, etc.), y se espera que el número se amplíe a 2.000 el año que viene.

El programa ha adquirido una marcha imparable hasta el punto de que ha sido necesario que se estableciera como una fundación sin ánimo de lucro (la Success for All Foundation, creada en 1998), separada de la universidad (sin que ello impida que el director, Robert Slavin, y otros investigadores sigan siendo profesores de la Johns Hopkins), para gestionar un fondo anual de unos 4.500 millones de pesetas (dos millones y medio de pesetas por escuela).

Los objetivos del programa “Success for All” (como los de otros programas similares) son, por tanto, ambiciosos: se trata de conseguir que todos/as los alumnos y alumnas, incluso los/las menos aventajados/as y los que viven en situaciones de mayor riesgo de fracaso escolar, tengan firmes raíces cognitivas y se aproveche su tendencia natural al aprendizaje para que ganen confianza en su propia capacidad de aprendizaje y,

así, acabar su formación básica aprobando año tras año sin necesidad de recurrir a ningún tipo de educación especial o compensatoria. Todo/a alumno/a ha de ser capaz de explotar todo su potencial.

Pero, además del mejoramiento del rendimiento escolar de los/las estudiantes y de la reducción de las tasas de fracaso escolar, el objetivo principal de “Success for All” es el de mejorar el nivel de lectura de los/as alumnos/as. La razón, para Slavin, es obvia: la lectura es clave en la educación básica. Rara vez suspende de forma generalizada un/a niño/a sólo porque no va bien en matemáticas, pero si no lee bien, es un/a firme candidato/a a engrosar las filas del fracaso escolar. Las materias instrumentales (lectura y escritura, que son las que cubre el programa “Success for All” propiamente dicho) siguen siendo las esenciales, mientras que las otras (englobadas en el programa “Roots and Wings”) son complementarias.

El programa va dirigido especialmente a niños/as desde preescolar hasta los 11 años, de los barrios más pobres del centro de la ciudad o similares, sin distinción dentro de cada uno de estos entornos (es decir, no va dirigido a los/las alumnos/as más desaventajados/as de un determinado centro escolar, sino a todos/as, incidiendo precisamente en una etapa previa a la manifestación de los primeros síntomas de fracaso escolar en los/as niños/as). El convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento de los/as escolares lleva a la organización de programas muy estructurados para niños/as que entran en la guardería para seguirlos durante sus años de preescolar y sus primeros años de educación básica.

Un grupo de familiares forma un equipo de apoyo familiar que trabaja, fundamentalmente, para conectar con las familias cuyos hijos/as tienen faltas de asistencia o tienen algún otro tipo de problema. Colaboran también para animar a los familiares a que lean o enseñen a leer a los niños y niñas y les ayuden en sus trabajos. Se fomenta la participación en las tareas internas de la escuela por parte de los padres y de las madres. El objetivo central de todo ello es contribuir a que la escuela forme un grupo con la familia y con la comunidad para analizar las necesidades de los/as niños/as, salvaguardar sus derechos y proteger su bienestar. Los padres y madres colaboran también en la búsqueda de fondos para financiar las actividades de la escuela. Toda la comunidad ha de implicarse, por tanto, en que cada uno de sus niños/as llegue a ser competente.

Los familiares y los miembros de la comunidad han de implicarse, por tanto, en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito. Los y las

responsables de “Success for All” son reacios/as a permitir que se implemente el programa en cualquier escuela en la que al menos un 80% del personal (docente y no docente) no dé su aprobación. Además, piden también que la administración del distrito escolar dé su visto bueno.

El programa base es el de “Success for All”. Se trata de un programa centrado en la lectura y la escritura. Los niños y las niñas empiezan con técnicas de lectura basadas en la escritura fonética y, paulatinamente, se les va introduciendo en la lectura habitual. Para esa fase inicial, se ha elaborado el subprograma Early Learning (para preescolar: a partir del segundo semestre da inicio el programa Reading Roots). Durante los primeros años, la lectura corre a cargo del/de la profesor/a, que lee textos atractivos para los/as niños/as con el objetivo de despertar su interés y, a partir de los seis años de edad, empiezan a leer ellos/as mismos/as (es entonces cuando se les introduce el programa Reading Wings). Ambos tienen versión en castellano (Éxito para todos y Lee conmigo). Existen también materiales de apoyo a la enseñanza bilingüe y a la del inglés como segunda lengua.

Aparecen otros elementos integrados en el currículum que no son strictu sensu parte del programa “Success for All”. En concreto, los materiales “Wings and Roots” (para el resto de materias escolares) y “WorldLab” (que incluye simulaciones de la vida real que ayudan a organizar el pensamiento y la toma de decisiones) son utilizados de manera complementaria. Pero también se incluyen materiales seleccionados por la escuela o por el distrito, ya existentes, que se adapten a la necesidad de establecer situaciones interactivas para leer, debatir y escribir.

Como ya se ha indicado anteriormente, la materia instrumental fundamental, alrededor de la cual se estructuran las demás, es la lectura. Cada día se hace una clase de 90 minutos en la que los niños y las niñas hacen lecturas en grupos muy pequeños. Dichos grupos se forman en función de la edad de los alumnos y alumnas, no de su nivel de lectura y escritura, para evitar la formación de subgrupos y para permitir que todos/as aprendan a partir de niveles semejantes. En los tres primeros niveles se promueve la lectura con un tutor individual para cada alumno/a. Estos/as tutores/as son maestros/as especializados/as o personas preparadas en las técnicas del “Success for All”.

Cada ocho semanas se realiza una evaluación individual de cada alumno/a para comprobar sus avances y para prepararle trabajo específico si hace falta. Son los/as maestros/as y asesores/as los que realizan esta valoración. Los/as estudiantes que

necesitan más apoyo o que van más rezagados reciben una clase personalizada de veinte minutos diarios para mejorar su lectura.

Todos los/as niños/as están integrados/as en la escuela. No hay grupos especiales en las clases (a diferencia de lo que ocurre en muchas escuelas norteamericanas, que tienden a separar desde edades tempranas a los/as alumnos/as "avanzados/as" de los/as no "avanzados"). Dentro de las clases, la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo entre grupos de alumnos/as. Se agrupa a los/as estudiantes en grupos de dos o de tres. Y estos grupos, a su vez, se agrupan en equipos más amplios. En estos equipos puede haber diferentes niveles de habilidades: no son homogéneos. Todas las actividades siguen un esquema similar: presentación del/de la maestro/a, práctica en grupo, práctica individual, trabajo de prevaloración en grupo, prácticas suplementarias y corrección y reconocimiento en equipo. Las notas individuales se reflejan en la valoración del grupo.

Se siguen también unos sistemas de evaluación básicos, que miden el impacto del programa, el trabajo del/de la alumno/a y la valoración de la implementación del programa. El impacto se mide sobre la base del Maryland School Performance Assessment Program (MSPAP), que valora la capacidad del/de la alumno/a de resolver problemas complejos y de tomar decisiones en situaciones realistas. El trabajo de los/as alumnos o alumnas se valora de forma permanente con indicadores concretos en lo que se refiere a lectura, escritura, matemáticas y WorldLab. La lectura oral se evalúa continuamente y, en especial con las sesiones que se llevan a cabo cada ocho semanas. Los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso (el portfolio) son evaluados varias veces a lo largo del año. Participan el profesorado, los/as alumnos/as y las familias.

Los centros mantienen su personal docente y administrativo. Se incluye, en cada uno de ellos, una persona a tiempo completo (además del director o de la directora), el/la facilitador/a, que se responsabiliza de coordinar todo el trabajo del programa en la escuela, en estrecha coordinación con los maestros y maestras, y se forman grupos de apoyo para los profesores que les asesoran en el funcionamiento del programa. Se organizan, además, sesiones periódicas de formación.

El facilitador o la facilitadora se encarga de las funciones más propiamente pedagógicas y de implementación del programa. Es el vínculo principal entre la organización central del programa (la fundación, en este caso) y la escuela en cuestión. El director o la directora se reserva las funciones más propiamente administrativas. Además, en cada escuela hay maestros-tutores que se encargan de ofrecer tutorías de

lectura individualizadas. El número de tutores depende de las necesidades de los estudiantes y de los recursos de la escuela.

También existen grupos de apoyo familiares y servicios integrados que están formados por miembros de la escuela y por familiares que acogen a las nuevas familias, apoyan el trabajo de la escuela en todas las actividades concretas y en lo que se refiere a la aplicación del programa general, preparan las actividades de formación social, colaboran con otros familiares para ayudarse entre sí en la formación de los hijos/as y organizan las relaciones con el resto de la comunidad para coordinar los servicios.

Existe una financiación federal del proyecto, de forma que las escuelas pobres tienen un apoyo para reunir todos los requisitos necesarios. Veamos cuáles son (muchos de ellos, ya han sido indicados más arriba):

Tutores/as individualizados cualificados/as. Se necesitan tutores/as para una media del 30% del alumnado de primer curso, un 20% de los de segundo y un 10% de los de tercero, al menos, en las escuelas de las áreas más deprimidas. Colaboradores/as bien cualificados/as pueden realizar estas tareas, aunque no sean profesionales.

Un/a facilitador/a a tiempo completo. Se han de tener en cuenta sus costes de formación y de dietas de viaje.

Si el nivel de asistencia a clase en la escuela no alcanza el 95%, se suele necesitar a un supervisor de asistencia a tiempo parcial que colabore estrechamente con el Equipo de Apoyo Familiar.

Es preferible contar con jornadas completas de preescolar (e, incluso, con medias jornadas de jardín de infancia).

Los materiales Reading Roots y Reading Wings son imprescindibles para el buen desarrollo del programa. Posteriormente se introducen materiales como MathWings o WorldLab.

Se han de llevar a cabo reajustes de horarios para acomodar períodos de lectura de 90 minutos y, al menos, 9 huecos horarios para tutorías.

Es preferible contar con pequeñas bibliotecas para dar apoyo a las necesidades lectoras.

Se requiere la constitución de un Comité Consultivo de Centro formado, al menos, por el/la directora/a, el/la facilitador/a y representantes de los/as maestros/as y de los padres y las madres. Allá donde ya existan tales comités, éstos pueden asumir ya directamente esa función.

Se necesitan tiempo y recursos para el desarrollo del personal antes y durante el programa. Durante el primer año del programa son necesarios, al menos, seis días de los llamados de desarrollo del personal.

También son necesarias reuniones del equipo a cargo de cada curso o nivel académico. El personal docente ha de incluir estas sesiones en sus horarios, por lo menos, una vez cada dos semanas para ayudarse mutuamente.

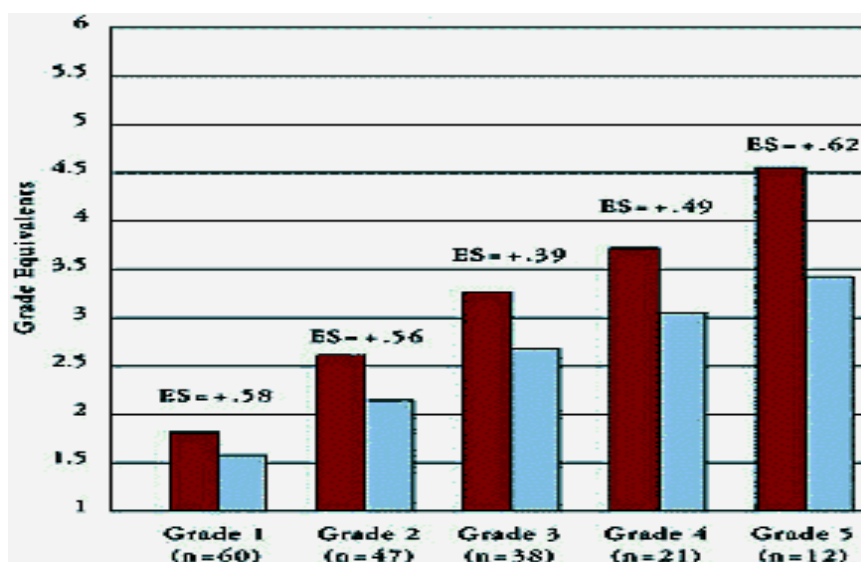
Las escuelas han de ser capaces de reajustar su funcionamiento para que sean flexibles a la hora de organizar a los estudiantes (así, si bien se les agrupa de forma heterogénea en lo que se refiere a las otras actividades del día, se les reagrupa en función de su curso académico cuando se dedican a las actividades de lectura) y para reducir el número de estudiantes que envían a actividades de educación especial o que castigan para que se queden en la escuela después de las horas de clase.

Todos estos reajustes tienen un coste. Los costes dependen del tamaño y de la ubicación de cada escuela, así como del número de escuelas que colaboren entre ellas. La gran mayoría de las escuelas pueden permitirse este programa. Lo normal, como ya se ha dicho, es que sea financiado mediante la reubicación de los fondos proporcionados (en Estados Unidos) por el programa federal Title I y por otros fondos federales y estatales (a los que no son ajenos la gran mayoría de los países desarrollados). Además, “Success for All” hace uso del personal ya existente. Si se considera el número de niños/as a los que alcanza el programa y el coste por niño/a, se trata de uno de los programas que consigue una mejor relación coste/resultados. Veamos cuáles han sido dichos resultados.

Impacto del programa

“Success for All” ha sido evaluado en más de una docena de distritos escolares en los Estados Unidos. En cada uno de ellos, el programa fue comparado con otras escuelas de control en lo que se refería a pruebas de lectura y otras medidas. Los resultados han sido invariablemente favorables a “Success for All”. En lo que respecta a los equivalentes medios de notas, los estudiantes del programa muestran en sus resultados estar una media de 3 meses más avanzados que los estudiantes de otras escuelas de control al llegar al primer curso de básica y más de un año por delante al llegar al quinto curso. Los efectos son especialmente visibles en el caso de los estudiantes de más riesgo, aquellos que se hallan entre el 25% de peores notas. Los efectos de la versión en castellano, Lee Connigo, han sido también muy buenos. Y el programa ha incidido también en una clara reducción de los castigos y del número de alumnos/as enviado a clases de recuperación.

El siguiente gráfico muestra las diferencias en notas de lectura entre las escuelas donde se aplica el programa SFA –en barras oscuras– y las escuelas de control –en barras de color claro– (la diferencia numérica que se observa es la diferencia en desviaciones estándar entre la distribución de notas medias de lectura de unas y otras muestras), entre 1988 y 1996.



El seguimiento de estos grupos durante los cursos sexto y séptimo también dio resultados favorables a las escuelas del programa “Success for All” (con diferencias favorables a SFA de un 0.54 y de un 0.42, respectivamente). El programa SFA, por tanto, ha mostrado ser una alternativa válida y empíricamente contrastada a prácticas que

no se habían visto capaces de superar altos índices de fracaso escolar en muchas escuelas norteamericanas.

Desde su planteamiento científico inicial, el programa SFA ha intentado diseñar un currículum y unas prácticas bien estructuradas sin olvidar en ningún momento el necesario involucramiento de la comunidad (y de la familia, en particular) a la hora de reforzar la necesaria autoestima del estudiante. La aceptación y el indudable impacto positivo del programa en las escuelas en las que se ha implantado han sido su mejor aval a la hora de favorecer su crecimiento y extensión a un número de escuelas que pronto superará las 2.000. Pero, como dice su impulsor, el Prof. Robert Slavin, uno de los puntos centrales del programa ha sido el hacer que sea “replicable”, que sea extensible a muchas escuelas. Esa extensión va más allá de los Estados Unidos. El éxito que allí ha cosechado le hace, cuando menos, merecedor de nuestra atención a este lado del Atlántico.

2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Este proyecto se está llevando a cabo en 12 centros, 7 en Euskadi y otros 5 en Aragón y Cataluña, aunque otros, en contacto con los anteriores, están haciendo algunas de las transformaciones que se proponen o acercándose a conocer el proyecto. Es el resultado de una línea de investigación para promover la igualdad educativa desarrollada por el Centro de Investigación Social y Educativa CREA, de la Universidad de Barcelona que se inició y desarrolló experimentalmente en cuatro centros de Euskadi a través de un convenio con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Parte de las teorías y análisis más referenciados actualmente y de diferentes proyectos educativos desarrollados en distintas partes del mundo, entre los que se encuentran los tres programas desarrollados en los apartados anteriores, que nos demuestran que la escuela tiene un importante papel en proporcionar a todas las personas las capacidades que se requieren para no quedar excluido, para integrarse social y laboralmente. En la escuela, como parte del sector informacional que es, se trabaja con información, con conocimiento, se selecciona, se procesa, se aplica... De lo que se trata ahora es que la escuela proporcione dichas capacidades a todo el alumnado y no sólo a un sector del mismo.

En este proyecto la escuela, además de potenciar dicho desarrollo en todo el alumnado, adquiere un papel central en la transformación del entorno. Esta puede y tiene que trabajar junto con otros agentes, para conseguir que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y para potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas.

Los objetivos de este proyecto se pueden resumir en:

- Alcanzar **la igualdad educativa** proporcionando una educación de calidad para todas las personas y potenciando la aceleración de los aprendizajes especialmente para aquellas que se encuentran en situación de desigualdad. La escuela es un espacio donde todas las personas pasan unos años por lo que se puede considerar el espacio clave para desarrollar las capacidades, los instrumentos que permitan a todas y todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad informacional en que estamos inmersos. Algunas de estas capacidades son: Procesamiento, selección y creación de la información, Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisión, autonomía.

- **Aprender a vivir juntos** o mejora de la convivencia potenciando la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad, igualitaria, intercultural y solidaria. La escuela es un espacio de socialización clave para desarrollar dicha capacidad diálogo. El diálogo entre distintos grupos, entre distintas culturas, a través del diálogo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores...

Para poder alcanzar estos objetivos *la escuela no puede actuar sola*. Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que vive el alumno o alumna (familia, barrio, escuela...) se produce aprendizaje. Por otra parte la información ya no se obtiene sólo en la escuela, los medios de comunicación, internet... (a los que no todos los sectores tienen acceso) son otras vías para acceder a ella. Tampoco la escuela, ni la familia son las únicas que transmiten valores, la televisión, la calle etc. son otros medios, y en algunos casos más potentes, de transmisión de los mismos. Muchos de estos aprendizajes, informaciones, valores son valorados positivamente desde la escuela y complementados en ella, sin embargo otros no son tenidos en cuenta o, incluso, pueden ser vividos como un obstáculo, lo que dificulta poder seguir avanzando en el aprendizaje más académico por parte de las personas que los poseen. Se produce así el efecto Mateo: se da más al que más tiene y menos al que menos tiene.

Para que se avance en el aprendizaje es necesario que haya una continuidad, una correlación entre los diversos contextos. Esta continuidad se da en mayor o menor medida cuando la cultura escolar y la familiar coinciden. Cuando no coinciden es imprescindible fomentar el diálogo y la participación para que se dé.

Por otro lado, el sistema educativo tiene que superar una tendencia a la dualización fruto de planteamientos compensatorios o de determinados abordajes de la diversidad, ya comentados, que se olvidan de que detrás de alguna de esas diversidades hay desigualdad social. Se parte en estos casos de la idea de que no tiene posibilidades ni interés de alcanzar unos determinados niveles educativos. Así toman fuerza los dobles discursos: organizamos una educación para los hijos e hijas de los demás, mientras que aseguramos otra distinta para los nuestros.

Lo que se propone no es la adaptación al contexto, sino por el contrario la transformación del mismo. Es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de

riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

2.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROYECTO

Este proyecto quiere despertar las ilusiones por aprender y enseñar, ya que la situación actual no satisface a nadie y todos y todas queremos que ningún niño o niña se sienta marginado o etiquetado por su cultura, estatus, género o capacidad. Para ello es necesario volver a unir los aprendizajes instrumentales con los de valores y otros de contenido humanista, es necesario partir y confiar en las capacidades que todas las personas tenemos y potenciar que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas, que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación integral de sus hijos e hijas y a su vez se transforme el contexto siendo más enriquecedor para todos y todas.

Para diseñar la escuela que queremos y evitar dobles discursos se plantea ***hacer la escuela que quisiéramos para nuestros hijos e hijas***. Esto supone que en la reflexión del profesorado y de otros agentes sobre qué tipo de escuela queremos diseñar, se toma como referencia lo que quisiera para sus hijos e hijas y no lo que definiría desde distintos planteamientos ideológicos, pedagógicos o desde diferentes lecturas de la realidad para otros niños y niñas.

Metas compartidas. Si se aprende en los diversos contextos y dependiendo de la coordinación o continuidad que haya entre ellos, será necesario que los objetivos de aprendizaje están compartidos entre todos los miembros de la comunidad y que todos los esfuerzos vayan en la misma dirección, todos juntos para conseguir una misma meta.

Participación de todos los miembros de la comunidad. Para que los objetivos se compartan es necesaria la participación no sólo del profesorado, sino también de las familias, el alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... La participación afecta a las decisiones referidas al centro, los aprendizajes etc. La escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad. Se crean nuevos órganos de gestión del trabajo en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas.

Esta participación puede llegar hasta el aula donde ya no es solo un profesor o profesora quien trabaja con un grupo, si no varios adultos (voluntariado...) coordinados por él o ella.

En la medida en que se consiga la participación de personas de distintas culturas como iguales con un alto nivel de compromiso y negociación a través de un diálogo igualitario, se puede hablar de estar en camino de promover una verdadera ***educación intercultural***.

Altas expectativas. Todos los alumnos y alumnas tienen mayor capacidad de la que normalmente aplican. Se pasa de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos. Más que centrarse en los déficits se centra en las posibilidades. Se establecen objetivos máximos en lugar de mínimos y se ponen todos los medios para alcanzarlos.

En general, el profesorado, sea más tradicional o más progresista coinciden en un interés común y es que el alumnado tenga éxito, que aprenda. Basándose en esta premisa, y en los intereses o capacidades que tiene cada persona cada persona asume diferentes tareas e implicaciones en el proyecto aunque compartiendo un mismo objetivo, la mejora de los aprendizajes y de la convivencia.

Todas las familias coinciden en querer lo mejor para sus hijos e hijas. Este tendría que ser el punto de partida del diálogo con ellas y buscar nuevas fórmulas desde las que plantearlo: comisiones, hora del café, tertulia... Un diálogo que es la base de una formación mutua pues enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía, y además le hace reflexionar sobre temas que daba por supuesto ante la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Por otro lado enriquece a las familias al centrar la reflexión en los procesos educativos, en las relaciones educativas y en contenidos de aprendizaje instrumental y culturales.

Lo central es el aprendizaje. Entre todos y todas se buscan fórmulas alternativas para que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Se pide un esfuerzo por parte del alumnado, se propicia un entorno estimulante de aprendizaje, que se esté todo el tiempo trabajando en el aula y en el centro incluso ampliando el horario escolar. Para ello si es necesario se cuenta con la participación de la comunidad, voluntariado (tanto en el aula para que los alumnos y alumnas estén atendidos todo el tiempo, como en horario extraescolar con actividades variadas y enriquecedoras tanto

para el alumnado, las familias, una biblioteca tutorizada abierta en un horario amplio, un comedor escolar educativo...) Se plantean aprendizajes potentes, complejos, importantes o básicos como son el procesamiento y selección de información, el trabajo en equipo, los proyectos, las lenguas... Se intenta proporcionar los mejores recursos, metodologías y prácticas educativas: grupos interactivos, conexión a internet...

Se amplía el horario de aprendizaje, para lo que se organizan bibliotecas tutorizadas donde hay profesorado y también familiares y voluntariado, el comedor se transforma en comedor educativo, las actividades extraescolares son enriquecedoras se potencia la participación de todos y todas, se abren las puertas del centro más temprano por la mañana...

Formación de la comunidad: Todas las personas influyen en los aprendizajes y por tanto todas necesitan formarse, no sólo el profesorado. Así, se organiza **formación para los familiares**, en algunos momentos compartidas con el profesorado, y, en general, las que los familiares demandan en función de sus intereses, sus necesidades educativas y las de sus hijos e hijas, las demandas formativas en la actual sociedad de la información y las del proyecto.

En algunos centros hay grupos alfabetizándose o preparándose para sacarse el graduado, otros están utilizando el aula de informática, otros participan en tertulias literarias o gastronómica, o en euskera o en cómo poder potenciar el aprendizaje de la lectura y escritura con sus hijos e hijas... La diferencia con las tradicionales escuelas de padres y madres es que los temas los van decidiendo ellos y la metodología es muy variada y es importante que responda lo mismo que el resto de las actividades del proyecto al **enfoque del aprendizaje dialógico**.

Dentro de la **la formación del profesorado** se garantiza, como mínimo, una reflexión conjunta y continua sobre cada uno de los elementos que se incorporan al proyecto y su relación con la sociedad de la información, la superación de la desigualdad educativa y la potenciación de las interacciones, así como si esas actividades e interacciones responden y en qué medida a lo principios del aprendizaje dialógico.

Aprendizaje dialógico. Como ya se ha dicho, todas las personas que interactúan con las alumnas y alumnos, incluidos sus compañeros y compañeras, influyen en su aprendizaje y tienen capacidad para optimizar esa influencia. El diálogo que potencia la reflexión provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza

tradicional o la individualización del proceso. Las capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en dicho diálogo.

La participación de adultos en el aula, junto con el profesor o profesora, potenciando ese diálogo y esas interacciones, aún puede enriquecerlo más. El énfasis se pone en los cambios de las interacciones que pueden posibilitar aceleraciones de aprendizajes y la motivación para obtenerlos.

El diálogo que se establece tiene que ser igualitario, es decir, se valoran las diferentes aportaciones en función de sus argumentos y no desde las posiciones de poder de quien las realiza.

En las diferentes culturas encontramos distintos canales de comunicación y distintos códigos. Es necesario tener en cuenta y utilizar esos diferentes canales para que se dé diálogo entre las personas de diferentes culturas y para que se produzca aprendizaje.

El aprendizaje dialógico incluye las habilidades de comunicación, los valores, la solidaridad está a la base, pero todo ello unido al aprendizaje de contenidos instrumentales. El trabajo de aula, el aprendizaje, las interacciones adquieren sentido porque están dirigidas por los propios protagonistas.

2.2. FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

El proyecto de transformación de Comunidades de Aprendizaje se plantea como un proceso que se ha sistematizado en diferentes etapas o fases. Éstas deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas por toda la comunidad. Esta reflexión conjunta permite llegar a un consenso, sin el cual no se puede dar dicha transformación.

- ***Fase de sensibilización***

En esta fase se informa a las familias, profesorado, alumnado, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Se realizan diferentes sesiones de trabajo en las que básicamente se tratan los siguientes temas: reflexión sobre la sociedad de la información, y las necesidades educativas que plantea; análisis de modelos educativos de éxito; análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa; análisis del proceso de transformación del centro educativo en Comunidad de

Aprendizaje y de la implicación de la comunidad en dicho proceso; reflexión sobre la situación del propio centro.

- ***Toma de decisión***

Es la fase donde el centro asume el compromiso de iniciar el proceso de transformación.

- La mayor parte del CLAUSTRO ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- El proyecto ha de ser aprobado por el CONSEJO escolar.
- Además debe darse la aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la AMPA.

- ***Fase del sueño***

Es en este momento cuando realmente empieza el proceso de transformación del centro educativo. Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños,... Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad consensua el centro que quiere para todos y todas. La pregunta al profesorado y al resto de profesionales es soñar la escuela que quisieran para sus hijos e hijas.

El que se plantee como un sueño, permite por un lado la participación de todos y todas porque se huye del lenguaje técnico. Por otro lado permite que se olviden condicionantes o expectativas bajas o demasiado relacionadas con la realidad presente.

El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor, tanto del diálogo como de dinamización de la acción.

- ***Selección de prioridades***

Se realiza un análisis del contexto y en función del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar se seleccionan las prioridades. Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, la hemos de conocer en profundidad. Reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar.

Es en este momento cuando se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios.

- ***Planificación***

Se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. Se establecen comisiones de trabajo con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones locales, asesores/as para trabajar en una prioridad determinada. Así pues, un grupo puede dedicarse a lograr más participación de los diferentes sectores del centro educativo, otros grupos pueden poner el énfasis en trabajar el multiculturalismo, la búsqueda de recursos, el aprendizaje, el curriculum, la asistencia del alumnado, los problemas de conducta,...

Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de madres y padres quienes toman las decisiones acerca de las mismas.

- ***Puesta en marcha***

En esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia así un proceso de innovación-experimentación mediante el cual se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas.

Cada comisión de trabajo puede solicitar más formación en una cuestión determinada. Por ejemplo, se pueden realizar jornadas formativas sobre multiculturalismo, aspectos concretos del aprendizaje, más nivel en una área determinada...

La evaluación se realiza a todos los niveles: tanto en las comisiones de trabajo como en las reuniones de toda la Comunidad de Aprendizaje. La evaluación tendrá en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto. Se trata de una evaluación procesual.

2.3. EL PROYECTO EN LA ACTUALIDAD

Además de compartir metas entre la escuela y la actuación de todos estos agentes en sus correspondientes entornos, dos son los elementos característicos que aporta Comunidades de Aprendizaje: colaboración de más personas dentro del centro y colaboración de más personas dentro de las aulas.

Más personas en el centro

Uno de los aspectos más llamativos de una Comunidad de Aprendizaje es que en cualquier momento nos podemos encontrar con personas en el centro que no son profesorado o profesional no-docente. Pueden ser familiares, voluntariado o profesionales de otros ámbitos. Y esto sucede en un horario más amplio que el estrictamente escolar. En una Comunidad de Aprendizaje, la escuela puede estar abierta más tiempo que el habitual, en general de 8 de la mañana (con un horario de acogida) a 7 de la tarde como mínimo; en algunos centros, en julio también hay actividad e incluso algunos pueden ser utilizados por miembros de la comunidad los fines de semana. Esto no supone que el profesorado trabaje más horas, sino que se cuenta con los recursos de la comunidad y con la flexibilización de horario de algún profesor o profesora, lo que permite que haya muchos más espacio de aprendizaje que los habituales, ya que todos los espacios se convierten en espacio de aprendizaje. Así, por ejemplo, los comedores se transforman en comedores educativos o las bibliotecas en bibliotecas tutorizadas.

Al principio, la participación de familiares en decisiones más específicamente pedagógicas fue acogida con reservas por parte del profesorado, se daban argumentos como “pero si los que sabemos de educación somos nosotros, cómo van a decidir las familias, cómo vamos a llevar adelante cosas con las que no estemos de acuerdo” y los familiares por su parte también explicitaban “pero si nosotras de eso no sabemos”. Sin embargo, todos esos miedos y dificultades se han ido superando con el diálogo y la experiencia. El profesorado no ha visto cuestionado su papel, sino que, por el contrario está siendo revalorizado.

También aumenta su formación ante la necesidad de argumentar sus propuestas. Desde un planteamiento igualitario del diálogo ya no vale “esto hay que hacerlo así porque somos los que sabemos lo que se necesita”, sino que hay que argumentarlo y ven cómo las aportaciones de las demás personas están siendo muy enriquecedoras, en muchos casos sorprendentes y en algunos casos constatan que muchas de las demandas de las familias son lógicas, fáciles de llevar a cabo y se sorprenden de no haberse dado cuenta antes por no haberles preguntado.

Por otro lado, los familiares sienten que su participación es importante, lo que hace que esta aumente, refuerzan su papel en la educación de sus hijos e hijas y aumentan su conocimiento de la escuela y su formación en aspectos educativos. Nadie tiene que hacer algo con lo que no está de acuerdo, la responsabilidad en el aula sigue siendo del profesorado, lo mismo que la de las familias lo es en sus domicilios; estas no se diluyen, pero se llegan a acuerdos tanto de cosas a realizar en el aula como en los domicilios. Una forma de concretar dichos acuerdos son “los contratos de aprendizaje”

Se organiza formación para los familiares, en algunos momentos compartidas con el profesorado, en otros con sus hijos e hijas en horario extraescolar y, en general, las que los familiares demandan en función de sus intereses, sus necesidades y las demandas formativas en la actual sociedad de la información.

En algunos centros hay grupos alfabetizándose o preparándose para sacarse el graduado, otros están utilizando el aula de informática, otros participan en tertulias literarias o gastronómica, o en euskera o en cómo poder potenciar el aprendizaje de la lectura y escritura con sus hijos e hijas... La diferencia con las tradicionales escuelas de padres y madres es que los temas los van decidiendo ellos y en ocasiones son unos familiares los que enseñan a otros, por ejemplo informática, o es una profesora jubilada la que dinamiza una tertulia literaria, o se coordina con el profesorado de personas adultas algunas actividades o se aprovecha un programa del ayuntamiento para llevarlo a cabo en el centro.

La participación de voluntariado, además de un recurso más, con formaciones diferentes y por tanto con aportaciones diferentes a las que pueda realizar el claustro, aporta un plus de solidaridad, ánimo e ilusión propios de una persona que participa voluntariamente en algo. Su participación es limitada en función de sus posibilidades (una persona puede estar un día a la semana, otra todas o algunas tardes...) pero debe ser sistemática y supone un compromiso. Aportan altas expectativas con respecto al alumnado, especialmente con los que más dificultades tienen y ayudan a descubrir en ellos capacidades y aspectos o puntos de vista diferentes para abordar su proceso de aprendizaje.

Más personas en las aulas

Se propicia que las aulas cuenten con todos los recursos necesarios para poder alcanzar los objetivos propuestos. Se trata de que todo el tiempo estén aprendiendo y que

aprendan más que lo que se hace con los medios habituales, que quienes más dificultades tienen puedan participar del trabajo de los demás, que el que acaba antes o ha entendido la actividad se la explique al otro (no que se la haga).

Para facilitar las interacciones se potencian agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamice el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores o una profesora y profesionales de otros ámbitos o profesorado y voluntariado. Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes dentro del aula. En este sentido una organización característica son los grupos interactivos.

Estos grupos consisten en que en el aula se forman grupos de 4 o 5 niños y niñas, siempre teniendo en cuenta que sean heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural. La composición de estos grupos podrá variar cada día. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades que se organizan para cada sesión y cada una está a cargo de un voluntario o voluntaria. Todas las actividades comparten un objetivo común.

En cada grupo, el voluntario o voluntaria puede seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, multiplicando el trabajo por hacer, enriqueciendo las interacciones y conectando con el gusto por el dinamismo del alumnado.

El profesor o profesora responsable del aula es quien programa las actividades didácticas (en algunos casos con la colaboración de las personas adultas voluntarias) con relación a unos objetivos curriculares a conseguir, dinamizará la sesión y coordinará los tiempos. De esta forma, en una misma dinámica, se dan dos desarrollos: el de valores como la solidaridad o la tolerancia hacia la diversidad (ayudarse unos a otros), y el del aprendizaje instrumental, pues tanto el niño o la niña que es ayudado como quien ayuda dando la explicación, están realizando un aprendizaje.

2.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA

Una experiencia educativa de transformación en el CEP LEKEITIO

El CEP Lekeitio inicia su andadura en el proyecto de “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” en enero de 2000, cuando el equipo directivo del centro acude a un curso de formación del profesorado organizado por el Departamento de educación del Gobierno vasco.

Es en el mismo donde se dieron a conocer algunas experiencias llevadas a cabo en el seno de la Comunidad Autónoma Vasca encaminadas a eliminar el fracaso escolar, mejorar la convivencia y fomentar la participación de las familias en la escuela. Posteriormente, este equipo directivo informó al claustro de las impresiones recogidas durante esa semana de formación y se consideró conveniente organizar una charla para todo el profesorado sobre los retos y demandas que plantea la actual sociedad de la información, el papel de la escuela en esta sociedad y la necesaria implicación de las familias en este proceso.

En marzo de ese mismo año, Ramón Flecha, profesor de la Universidad de Barcelona y director de CREA, acudió al centro a pronunciar una pequeña conferencia sobre los temas señalados y, posteriormente, tras sopesar y valorar la necesidad de formación para todo el claustro nos decidimos a afrontar lo que en el proceso de transformación de un centro en una comunidad de aprendizaje se denomina la fase de sensibilización; es decir, a dar el primer paso.

FASE DE SENSIBILIZACIÓN

La fase de sensibilización consiste en una semana de formación para todo el profesorado del centro. Cuando se plantea esta modalidad formativa suelen surgir dos interrogantes; el primero es cómo se llega a ese punto, de dónde surge el interés de un claustro por participar en una formación conjunta sobre un proyecto en el que de momento no se está participando y el segundo es cómo se organiza un centro para que todo el profesorado pueda participar en las sesiones de formación en horario lectivo y a la vez se continúe con el trabajo habitual en las aulas.

Como hemos dicho, esta fase supone una semana de formación, en horario lectivo, durante el curso escolar. Plantear esta posibilidad a los padres y madres parecía “a priori” una tarea complicada. ¿Cómo se les explica a los padres y las madres que el

profesorado siente la necesidad de iniciar un proceso de formación conjunta de una semana y que por ello van a dejar las aulas sin “profes”, y que además necesitan de su ayuda para organizarse... teniendo en cuenta que precisamente una de las carencias que habíamos detectado era su escasa participación en el Centro.

Se convocaron diferentes reuniones informativas. En la convocatoria, además del motivo de la reunión se mencionaba que todo el profesorado recibiría durante una semana un curso de formación, en horario lectivo:

“Mediante esta nota os queremos informar sobre un proyecto nuevo. Este proyecto se conoce con el nombre de "Comunidades de Aprendizaje" y su puesta en marcha va a suponer un nuevo avance en el proceso de mejora continua de la enseñanza que desde hace años estamos llevando a cabo.

Se trata de diseñar la escuela del futuro para nuestros hijos y nuestras hijas, una escuela que pueda dar respuesta a los retos que se nos están planteando y, en este sentido, la colaboración de todos los sectores es imprescindible.

Todo el profesorado del centro recibirá durante una semana un curso de formación, en horario lectivo, a cargo del Instituto para el Desarrollo Curricular del País Vasco y la Universidad de Barcelona.

Estamos organizando el centro para que durante esa semana el alumnado pueda asistir con normalidad a clase.

Para ampliar la información sobre este tema os convocamos a las reuniones que se detallan a continuación...”

El tema suscitó el interés de las familias y hubo una gran asistencia a todas las reuniones que se celebraron. Se hablaba de la Sociedad de la Información, de que la escuela debe educar pensando en dar respuesta a las exigencias que esta sociedad plantea, que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación igualitaria que les garantice el éxito, que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura, que la escuela no puede afrontar sola esta tarea, y de ahí surge la idea de Comunidad de Aprendizaje. Todas las personas que se relacionan con los niños y niñas deben tomar parte en esa transformación, en un diálogo de tú a tú, en un plano de igualdad. Algunas ideas básicas que se repetían eran: Compartir metas, tener altas expectativas, todos tenemos cabida, desarrollar al máximo las capacidades, responsabilidad compartida, solidaridad, participación de padres y madres y otros agentes sociales. Para entrar de lleno en este proyecto consideramos necesario tener un mayor conocimiento de lo que supone transformar el centro en una Comunidad de Aprendizaje. A los padres y madres les pareció muy bien la idea. Se les informó de las gestiones que estábamos llevando a

cabo para contar con voluntariado, alumnado de la Escuela de Magisterio y Facultades de Pedagogía y Psicología para que, junto con los propios familiares, pudieran atender, durante esa semana, a los niños y a las niñas. Se solicitó la colaboración de los padres y madres recogiendo en unas plantillas qué tareas estaban dispuestos a desarrollar, en qué días, horas, etc. Aquí surgió la sorpresa: más de 60 padres y madres manifestaron estar dispuestos a prestar algún tipo de ayuda. La sorpresa no fue solamente para el profesorado sino para los propios padres y madres. Hoy día cuando recuerdan aquella semana suelen comentar: *“los primeros sorprendidos fuimos nosotros al ver la respuesta de los otros padres...”* Al terminar la reunión repartimos información sobre las Comunidades de Aprendizaje para que pudieran leerlo y comentarlo en casa.

De esta manera comenzó la tarea de construir el puzzle donde encajaran las distintas actividades y horarios a llevar a cabo durante esta semana para que la actividad escolar se desarrollara con normalidad y todo el mundo tuviera claro cuál era su función.

Uno de los quehaceres organizativos consistió en la confección de horarios. Se hicieron horarios de grupo-clase y horarios específicos para cada una de las personas que participó en alguna actividad. En el horario de clase figuraban las tareas que había dejado preparadas la tutora y las actividades especiales a cargo de los padres y madres.

El alumnado voluntario de Magisterio tuvo una preparación previa en la Universidad por parte de sus tutores, conocían el proyecto y sabían a qué venían a la escuela. Llegaron al centro la víspera de comenzar la semana de formación con el objetivo de ponerse en contacto con el profesorado, compartir la clase con el tutor o tutora, coordinar el trabajo que iban a realizar, conocer al alumnado, la escuela y sus dependencias y situarse en el centro. Durante la semana tuvimos una reunión con todo el grupo para explicarles porqué estábamos llevando a cabo esa semana de formación, qué objetivos y expectativas tenía la escuela en relación con este proyecto y cuál había sido nuestra trayectoria hasta llegar aquí. Se aprovechó la presencia de Ramón Flecha en el Centro para organizar una charla dirigida a todo ese alumnado de manera que su participación en el proyecto tuviera también un carácter formativo. De su estancia en la escuela elaboraron un informe que presentaron a sus compañeros y compañeras y al profesorado.

En las aulas se compaginaba el trabajo de las madres con el del alumnado voluntario de la Universidad. Hubo madres que entraron en las aulas como refuerzo, respetando el criterio de encargarse del grupo donde no estuviera escolarizado su hijo/a. Otras madres se ocuparon de reforzar las labores del comedor escolar. Durante esa

semana los profesores y los voluntarios compartimos mesa, lo que supuso un trabajo extra para el personal del comedor que se compensó con la ayuda de este grupo de madres voluntarias. Hubo otro grupo de madres que se hizo cargo de cuidar el tiempo de recreo y organizar juegos en el patio. Esto permitió que los voluntarios que estaban en las aulas tuvieran un momento de descanso para tomar un café, intercambiar impresiones con el profesorado y comentar las incidencias del día.

La escuela fue un hervidero: mucho movimiento, un continuo ir y venir de gente. Los comentarios y valoraciones por parte de los padres y madres fueron muy variadas:

“Qué difícil es hacer que mantengan la atención, no nos hacen caso, no nos atienden...”.

“Ahora nos hemos dado cuenta del trabajo del profesorado, nosotros dejábamos a los niños en el cole y no nos hacíamos idea de lo que ocurría dentro de las aulas.”.

“ Vivir la escuela desde dentro me ha hecho valorar el trabajo de los profesores.”

“Esta experiencia ha permitido un acercamiento entre padres y profesores muy interesante.”.

“ Hemos descubierto valores en algunos niños que considerábamos marginales, a los que teníamos etiquetados como problemáticos...”.

Los comentarios y aportaciones de los padres y madres sirvieron para detectar carencias o puntos débiles de la escuela como el tiempo libre del comedor escolar, falta de biblioteca escolar... Esto permitió, más adelante, realizar el sueño de escuela que queríamos partiendo de un conocimiento más profundo de la realidad, haciendo hincapié en los aspectos que se debían mejorar, en las necesidades que se habían detectado.

Por su parte el profesorado llevó a cabo su formación desarrollando diferentes temas. Considerando que es un proyecto que supone abrir la escuela al entorno e implica el trabajo conjunto de toda la comunidad se pensó que debían formarse conjuntamente con el profesorado los diferentes agentes sociales, instituciones y asociaciones del entorno, con los que ya habíamos contado para la charla inicial. Fue una oportunidad para contrastar diferentes puntos de vista y caer en la cuenta de las potencialidades con las que contábamos. También se invitó a personas de la Universidad del País Vasco.

El diseño de los contenidos y de la metodología de trabajo durante la semana lo realizó el equipo de asesores y asesoras de Comunidades de Aprendizaje formado por personas de los servicios de apoyo zonales (denominados en ese momento COP y actualmente Berritzegune) y coordinado por una técnica del IDC (actualmente Instituto

Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI). Contó con la colaboración del grupo CREA de la Universidad de Barcelona. Algunos de los contenidos que desarrollamos en esa semana tenían un carácter teórico: “Sociedad de la Información”, “Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y sus diferentes fases y aspectos”, y otros un carácter práctico: “Diagnóstico del centro, fortalezas y debilidades”, “Simulacro de las diferentes fases: sueño, prioridades”... con una metodología muy participativa, en grupos de 4/5 personas tras lo cual se llevaba a cabo una puesta en común, en gran grupo. Recibimos la visita de profesorado del C.E.P. Karmengo Ama que nos contó su experiencia en el proyecto, su actual funcionamiento y organización del trabajo por comisiones. Se aprovechó su estancia en el colegio para organizar un encuentro con los padres y madres donde éstos pudieran exponer sus inquietudes y aclarar sus dudas.

Esta fase de sensibilización está considerada como una fase previa a la toma de decisión, y aunque no supone un compromiso de aceptación del proyecto por parte del profesorado, para el centro fue una fase decisiva porque realmente fue donde nos concienciamos de que podíamos, del potencial con el que contábamos, teniendo en cuenta la respuesta que dieron los padres y madres colaborando durante toda la semana. La ilusión que se generó durante esa semana fue una de las razones que nos motivó a iniciar el proceso de transformar nuestra escuela en una Comunidad de Aprendizaje.

TOMA DE DECISIÓN

Después de finalizada esta fase de sensibilización-formación, se realizó una reunión de claustro en la que el profesorado, por total unanimidad, decidió continuar con el proyecto asumiendo las consecuencias y los compromisos que esto suponía. Con este mismo objetivo se realizó, igualmente, un Consejo Escolar en el que de nuevo, por total unanimidad, se ratificó y renovó el compromiso por parte de toda la Comunidad Escolar al objeto de continuar con las siguientes fases que se proponen en el proyecto de transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje”.

FASE DEL SUEÑO

La fase de sueño se sitúa como punto de inflexión y comienzo del proceso de transformación de un centro en una *Comunidad de Aprendizaje*. Es una fase proyectiva que, por decirlo en pocas palabras, consiste en “*imaginar y pensar entre todos los agentes de la comunidad escolar, el centro ideal al que les gustaría asistir, llevar a los hijos e hijas, dar clases, etc.*”.

Es el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento. Es la ocasión para que todo el mundo, grandes y pequeños, jóvenes y mayores den rienda suelta a su imaginación. Es, justamente, el momento en el que nuestro deseo más interno aflora.

En nuestro centro este proceso se lleva a cabo durante el curso 2000-01, y en él participan más de seiscientas personas entre profesorado, alumnado, familiares y diversos agentes sociales. Esta fase sirve de arranque para unificar criterios, crear sentido, unir esfuerzos y compartir objetivos. Asimismo, para pertrecharnos de ilusión y hacernos creer que podemos transformar y mejorar las cosas.

Durante el primer trimestre del curso 2000-01 la comisión gestora, encargada de organizar y llevar cabo el sueño, se reúne con los familiares del centro y, en las mismas, se informa y explicita la razón de ser de esta fase denominada del sueño, resaltando la trascendencia que tiene para llevar a cabo con garantías el proceso de transformación del centro en una *Comunidad de Aprendizaje*. Antes de seguir adelante, nos gustaría señalar que durante todo el proceso de transformación estamos siendo acompañados por la asesoría y ayuda que nos prestan CREA, ISEI-IVEI y el Berritzegune de Gernika.

El sueño de los familiares

Es precisamente en estas reuniones iniciales donde, voluntariamente, algunos familiares se prestan para ser delegados de aula y comprometerse en la realización del sueño con todos los familiares pertenecientes a su aula. Posteriormente, junto con estos delegados y delegadas se ahonda en algunas de las técnicas que pueden ser útiles para llevar a la práctica el sueño de los familiares. De tal manera que, efectivamente, son estos mismos delegados y delegadas, después de haber superado el momento inicial de expectativa e incertidumbre, las que realizan la fase del sueño mediante la técnica del “*post-it*”. Es decir, cada familiar utiliza un papelito de post-it para recoger y escribir una idea, un deseo. Puede utilizar tantos papelitos como ideas quiera sugerir. El objetivo es reunir el mayor número de ideas e intentar, posteriormente, agruparlas en varias secciones. De esta manera se pretenden evitar las discusiones iniciales y favorecer la presencia de todas las ideas expresadas.

Asimismo, y ante la evidencia de que, por razones laborales y horario, no todos los familiares pueden asistir y participar directamente en esta primera fase, se realiza otra reunión especial adecuada a sus necesidades horarias que sorprende a todo el mundo por la gran asistencia presentada y el buen hacer demostrado.

Por último, como nuestra meta es que tome parte el mayor número posible de personas, en este caso familiares, se envía al domicilio de los restantes, una documento escrito señalando las características principales del sueño e instando encarecidamente para que escriban el suyo. Para favorecer la recogida de estos sueños se habilita un buzón especial en un lugar de paso muy concurrido por los familiares.

No es nada fácil nadar entre tanto papelito y poner orden a semejante barullo de ideas, sueños y deseos. Aún así, después de leer los miles de sueños e ideales que van saliendo, todo hay que decirlo, con la inestimable ayuda de unas pastitas y unos cafecitos, se lleva a cabo una clasificación de los mismos y quedan ordenados en los siguientes grupos:

Relaciones con el exterior; Relaciones internas; Participación; Información; Material; Infraestructura; Estudios; Tutoría; Valores; Actividades extraescolares y algunos otros de difícil clasificación.

El sueño de los agentes sociales

También se abre la posibilidad para que los distintos agentes sociales del entorno, grupos culturales, deportivos, instituciones, servicios, etc., puedan dar su opinión sobre la escuela que les gustaría tener en el pueblo. Con este objetivo se informa por escrito sobre el proceso de transformación que estamos realizando en el centro y se solicita su opinión y colaboración.

El sueño del alumnado

Todo el alumnado del centro, cerca de unos cuatrocientos, realiza el sueño mediante la ayuda del profesorado. Para ello, y dependiendo del nivel en que se encuentran, utilizan distintos medios de expresión como pueden ser murales, dibujos, consignas, carteles, listados, etc., que dan buena muestra de la ilusión y los buenos deseos que tantos niños y tantas niñas tienen. Piscinas, parques temáticos, aulas de chocolate, juguetes imaginados... todo el reino de la fantasía y el cuento tiene cabida en esta escuela que nos gustaría tener y que ahora la estamos imaginando.

El sueño del profesorado

El profesorado es un agente de suma importancia a la hora de realizar el sueño, ya que de él depende, en gran medida, la buena marcha de todo el proceso de transformación del centro y, posteriormente, de la realización continua de mejoras.

Mediante reuniones del claustro y utilizando, asimismo, la técnica del “post-it”, cada profesor y cada profesora van desgranando sus ideales y dando forma al centro en el que le gustaría trabajar y al que, igualmente, le gustaría llevar a sus hijos e hijas para estudiar. La sala de profesores es un hervidero de comentarios, sonrisas y opiniones.

Mediante una somera clasificación los sueños del profesorado quedan agrupados en los siguientes grupos: Relaciones internas; Metodología; Infraestructura; Participación; Relaciones con el exterior; Áreas curriculares; Organización; Dirección; Tutoría y algunos otros.

Al finalizar el primer trimestre, y junto con él esta primera fase del sueño, se elabora un documento, el BOLETÍN ESCOLAR, que recoge los sueños comunes o generales de cada uno de los sectores (familias, profesorado, alumnado otros agentes,...) y, posteriormente, se envía a todos los participantes.

El segundo trimestre del curso se utilizó para realizar el sueño consensuado de toda la comunidad y para tal fin se crearon las primeras “comisiones mixtas del sueño” en el que familiares, agentes sociales y profesorado se reunieron varias veces para dar forma y sentido conjunto a los diversos sueños aflorados en el seno de cada sector y, de esa manera, elaborar el “Sueño consensuado de toda la comunidad”, que a grandes rasgos se asienta en las siguientes tres grandes líneas maestras que se despliegan en cuatro ámbitos temáticos.

- Desarrollo de las relaciones sociales necesarias para la convivencia: impulsar una escuela promotora de paz.
- Tratamiento de las lenguas: partiendo del euskera conseguir una escuela plurilingüe.
- Tratamiento de la información: aprender a crear, seleccionar, procesar y utilizar la información.

Los cuatro ámbitos temáticos son los siguientes:

ÁMBITO REFERIDO A LAS RELACIONES

Escuela abierta y promotora de paz

- Crear, mantener y mejorar las relaciones que mantenemos con los distintos agentes sociales del pueblo (grupos de cultura, servicios, voluntariado...).
- Crear, mejorar y mantener buenas relaciones entre las familias, el alumnado, personal de servicio y profesorado.
- Desarrollar relaciones de convivencia entre el alumnado, utilizando para ello, entre otros recursos, las tutorías y las líneas transversales.

ÁMBITO REFERIDO A LA METODOLOGÍA

Integradora, unitaria, progresista y basada en el diálogo

- Integradora: contemplando las necesidades individuales de todo el alumnado. Desarrollando al máximo todas sus capacidades.
- Progresista: con miras a la sociedad del futuro, potenciando los instrumentos para su mejora y transformación, y teniendo como ejes principales las lenguas y el tratamiento de la información.
- Unitaria: consensuada entre el profesorado y los familiares, y uno de los ejes clave de la comunidad de aprendizaje.
- Dialogada: capaz de llevar adelante los acuerdos tomados mediante *el diálogo*.

ÁMBITO REFERIDO A LA INFRAESTRUCTURA Y LOS RECURSOS MATERIALES

Renovación constante

Como nuestra intención se centra en ser una escuela proyectada hacia el futuro, nos esforzaremos en la creación, mejora y mantenimiento de la infraestructura y los materiales necesarios para ello.

- La infraestructura deberá contemplar las necesidades de todo el alumnado, realizando las adaptaciones que para ello sean necesarias en los edificios.
- Proseguir en la construcción y realización de nuevas aulas y nuevas instalaciones (frontón, renovación de la fachada, cubiertas...).
- Todo el material estará en función de las necesidades del proyecto educativo que el centro desee llevar a cabo. Como las líneas maestras del centro se concentran en la mejora de las relaciones de convivencia, el tratamiento de las lenguas y la selección, el procesamiento y la creación de la información, todos los recursos materiales estarán en función de la consecución de los objetivos trazados por estos ejes.

ÁMBITO REFERIDO AL FUNCIONAMIENTO Y LA ORGANIZACIÓN

Flexibilidad y participación

Son múltiples los aspectos con los que hemos SOÑADO en esta sección, como muestra he aquí algunos de ellos:

- Ampliar el horario de apertura y cierre de la escuela.

- Ofertar un horario más flexible para la Educación Infantil.
- Posibilitar la introducción de las familias y el voluntariado tanto en las aulas como en las diversas actividades del centro.
- Compartir con las familias los pormenores de la enseñanza para que, de esa manera, puedan también tomar parte ayudando a sus hijos e hijas en las tareas escolares.

SELECCIÓN DE PRIORIDADES

Después de realizar el sueño, en el último trimestre del citado curso se llevó a cabo la selección de algunos aspectos prioritarios de cara al comienzo de la materialización efectiva y real del sueño.

La selección de los aspectos prioritario se llevó a cabo mediante una encuesta en la que participaron todos los familiares, el profesorado y múltiples agentes sociales. Y, para el ordenamiento y el desarrollo detallado de estas prioridades, es decir, la formulación de los objetivos concretos, los plazos, las personas responsables de llevarlas a cabo, los recursos disponibles etc., se mantuvo la misma estructura y organización de las comisiones mixtas que tan buen resultado nos dio de cara a la realización del sueño consensuado.

A modo de síntesis, he aquí algunos de los aspectos que, partiendo de la base de los cuatro bloques temáticos surgidos en el sueño, fueron señalados como cuestiones pendientes de resolución y, asimismo, prioritarios de cara al futuro inmediato del centro.

ÁMBITO RELACIONAL

Potenciar, crear y mejorar las relaciones entre todos los componentes que participamos en la comunidad escolar: familiares, profesorado, alumnado, voluntariado, personal de servicios y otros agentes sociales.

OBJETIVOS	ACCIONES	PLAZOS	RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
1.- Informar a los familiares sobre las estrategias metodológicas seguidas en el aula.	Reuniones informativas con familiares.	Inicio de curso	Profesorado	
2.- Aumentar la participación de los familiares en las reuniones	Organizar las charlas.	A las tardes	Profesorado familiares –	
3.- Mejorar las relaciones con el otro centro privado del municipio.	Realizar las fiestas conjuntamente: San Juan, Carnaval..		Familiares-profesorado	Relaciones con el ayuntamiento

ÁMBITO DE INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS MATERIALES

Como los objetivos del centro están centrados en el desarrollo de capacidades a la hora de tratar la información así como en el tratamiento de las lenguas y la convivencia solidaria y pacífica, todos los recursos y materiales han de estar en función del proyecto educativo que ha diseñado el centro.

OBJETIVOS	ACCIONES	PLAZOS	RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
1.- Instalar ordenadores en las aulas	Contacto con responsables de informática	Los que marca la ley	Profesorado	Dinero y contactos.
2.- Mejorar la biblioteca	Aumentar el volumen y la calidad de libros. Crear el rincón de los peques.	Lo antes posible	Una persona que sepa del tema	Libros de todos los niveles, áreas e idiomas.
3.- Adecuar los juegos y juguetes de las aulas	Recoger los distintos juegos y juguetes que rondan por las casas	Durante el curso	Profesorado de infantil	Transformar la conciencia de la gente

ÁMBITO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO

Aumentar el horario de funcionamiento del centro.

OBJETIVOS	ACCIONES	PLAZOS	RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
1.- Flexibilizar el horario: Adelantar el horario de apertura Mayor flexibilidad en la entrada de la Escuela infantil	Abrir la escuela a partir de las ocho de la mañana. Mantener el horario de entrada hasta las diez de la mañana.	Antes de comenzar el curso	La Asociación y el profesorado	Acuerdo con el profesorado de Infantil
2.- Aumentar el número de actividades por la tarde.	Música, inglés, ajedrez, yoga, danza, pelota...	Octubre	La Asociación y el responsable de Actividades Complementarias	Recursos humanos y materiales.

ÁMBITO METODOLÓGICO

Compartir con los familiares las vicisitudes concretas de nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje para su mejor comprensión, de manera que se posibilite la participación de los mismos en las tareas de casa.

OBJETIVOS	ACCIONES	PLAZOS	RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
1.- Compartir con los familiares nuestros métodos de enseñanza.	Reuniones por aula	Cada mes	Tutores y delegados de aula	Participación de familiares
2.- Afianzar las estrategias de aprendizaje	Organizar clases extra en el centro	Durante el curso	Asociación de familiares	Aumentar la cuota

Además de todo esto, y para poder responder a algunas de las prioridades referidas al ámbito metodológico, en este mismo curso (2000-2001) el claustro decidió iniciar un proceso de formación teórico-práctica con relación a la “metodología dialógica”, uno de los ejes centrales en los que se apoyan los cimientos pedagógicos de estas “Comunidades de Aprendizaje”.

Lo cierto es que el proceso que hemos apuntado se organizó y desarrolló en un ambiente pensado y creado para ello. Durante el tiempo que duró esta fase el exterior de la escuela se mantuvo “decorada” con una pancarta que hacía referencia al sueño. Los pasillos y las aulas del centro fueron literalmente ocupados por dibujos, carteles y murales alusivos al mismo y elaborados por el alumnado.

Queremos mencionar y señalar, especialmente, que la participación e implicación de las familias en todo el proceso ha sido muy elevada y la valoración muy positiva, es más, aún siendo conscientes de que el calificativo no es corriente en círculos pedagógicos, nos atreveríamos a describir toda esta fase como de muy tierna y bella.

Posteriormente, ya que esta fase es un paso más en el gran proceso de transformación y creación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje, surgieron las “comisiones mixtas ejecutivas” para desarrollar detalladamente y llevar adelante las prioridades surgidas a partir del sueño.

COMISIONES MIXTAS

Las comisiones mixtas ejecutivas han sido las que han ocupado gran parte del protagonismo del curso 2001-2002, por lo que la “estricta” asociación de madres y padres ha visto rebajada y relajada en muchos aspectos sus quehaceres.

Las citadas comisiones mixtas, compuestas principalmente por familiares y profesorado funcionan como grupos de trabajo pequeños y autónomos. Estos grupos se han configurado en función de las necesidades apreciadas en el sueño consensuado. Y, en líneas generales su trabajo ha estado orientado a desarrollar las prioridades a través de diferentes actividades a realizar y en poner el mayor empuje posible para llevarlas a cabo.

Para configurar las citadas comisiones se realizaron varios encuentros entre profesorado y familiares. Su formación, sus objetivos, aspectos relacionados con su organización y funcionamiento, etc. Lo llevamos a cabo en el primer trimestre del curso.

He aquí, a modo de resumen, los objetivos trazados por las distintas comisiones mixtas de trabajo así como los logros conseguidos.

Comisión de Deportes

Objetivos:

Concienciar sobre la importancia del deporte.

Mejora y mantenimiento de la infraestructura deportiva.

Realizaciones:

Preparación de una normativa para los deportistas.

Reuniones con el equipo de fútbol municipal para la coordinación.

Creación de equipos de baloncesto y boleibol para las chicas.

Comisión de Funcionamiento

Objetivos:

Ampliación del horario escolar.

Flexibilidad del horario de Educación Infantil.

Realizaciones:

El alumnado de tres años tendrá un horario flexible de entrada.

Se ha encontrado una alternativa para la siesta de los niños/as pequeños/as.

Se ha pasado una encuesta para saber cuáles son las necesidades para abrir el centro antes.

Comisión de comedor escolar

Objetivos:

Llevar la gestión y supervisión de lo que se come en el comedor.

Hacer el seguimiento de la comida mensual del comedor.

Realizaciones:

Conocer el funcionamiento del CEP de Otxandio para intentar mejorar el nuestro.

Cambios en el menú: introducción de carne con “label vasco” y, asimismo, pescado fresco.

Organizar una charla sobre “los alimentos y las costumbres alimenticias” en el ciclo de conferencias organizado por la AMPA.

Comisión de Metodología

Objetivos:

Compartir con los familiares los diversos aspectos implicados en la metodología del centro.

Trabajar las técnicas de estudio.

Realizaciones:

Se han realizado diversas reuniones con los tutores de cada ciclo para preparar distintas charlas que estarán a punto para el curso que viene.

Comisión de infraestructura y material

Objetivos:

Perseverar en la creación del material, aulas, y edificios que sentimos necesarios.

Modificar y adaptar todos los espacios que tenemos en función de las necesidades de todo el alumnado.

Realizaciones:

Organizar y realizar la recogida de juguetes, libros y vídeos.

Organizar y realizar la campaña de recogida de dinero para renovar los columpios de Infantil.

Comisión de relaciones

Objetivos:

Creación y mejora de relaciones con los distintos agentes sociales del municipio.

Mejorar y fortalecer las relaciones de todos los componentes de la Comunidad Escolar.

Realizaciones:

Organizar y llevar a cabo una campaña para la creación de una red de familiares.

Reunirse con los familiares del centro privado.

Tomar parte en la campaña de matriculación.

Realizar la macroencuesta para recoger las sugerencias de mejora del centro escolar.

Comisión permanente**Objetivos:**

Llevar adelante las iniciativas de los familiares.

Mantener una comunicación ininterrumpida entre profesorado y familiares.

Organizar los encuentros de los familiares.

Realizaciones:

Reunirse todas las semanas del curso.

Organizar las distintas fiestas del centro.

Para terminar con este apartado hemos de señalar, sobre otras, dos cuestiones. La primera es el aumento de la participación de los familiares en la gestión directa del centro. Esta vez los familiares buscaban una implicación más directa, más real, y se encontraron con un grupo de profesores que, en cierta medida y para que nos entendamos, cedían cierta parte de su “poder” y compartían con los familiares aspectos de la gestión y organización del centro que hasta ese momento la costumbre hacía recaer en su dinámica gestora cotidiana. En este compartir de familiares y profesorado es donde se va gestando, sin menoscabo de otras ocasiones, el sentido de comunidad y la conciencia de que el trabajo compartido beneficia, sobre todo, a los niños y las niñas de la escuela, que son, al fin y al cabo, el elemento primordial de la comunidad. Todas las personas que hacemos la escuela queremos que la nuestra sea la mejor escuela del mundo y, para ello, procuramos aunar esfuerzos.

El último apunte se refiere a un aspecto organizativo de estas comisiones mixtas. Si bien cada comisión es plenamente autónoma y se organiza en función de la decisión compartida de sus miembros, se han realizado tres reuniones conjuntas en las que además de que cada comisión en particular ha informado de sus proyectos y dudas, se ha establecido un debate abierto en el que todas las personas presentes han podido aportar sus sugerencias y planteamientos. En el fondo, estas reuniones han funcionado como tiempos y espacios de valoración, donde a la vista de lo realizado hasta el momento se han planteado los siguientes pasos a dar. Reuniones numerosas donde no han faltado las risas, el cafecito y las pastas.

FORMACIÓN DE PROFESORADO: “procesos dialógicos de enseñanza-aprendizaje”

Este era el otro bloque de trabajo que, en la modalidad de formación conjunta de todo el profesorado, nos habíamos propuesto para este año. La idea inicial surge como necesidad sentida por todo el claustro. La forma de organización elegida fue la de mantener una sesión conjunta de dos horas a la semana bajo la asesoría del equipo de asesores y asesoras de Comunidades de Aprendizaje y llevado de manera directa en el centro por Josebe Alonso y Karmele Totorikaguena.

El plan de trabajo que se elaboró consta de tres partes. Una primera dedicada a establecer una aproximación conjunta al significado y contenido del Aprendizaje dialógico. La segunda al análisis de algunas prácticas de aula. Y la tercera, proyectada para el tercer trimestre, apuntaba hacia una experiencia piloto de transformación de la práctica de aula. La tercera y última de estas propuestas no la hemos podido realizar este curso, debido a que la primera parte fue más larga que lo pensado inicialmente y ha quedado como parte del plan de trabajo del curso próximo.

a) Reflexión y análisis de los principios planteados por el aprendizaje dialógico

Durante el primer trimestre del curso 2001-02 comenzamos nuestra reflexión sobre el aprendizaje dialógico. Así, empezando con la lectura de los principios, primero en pequeño grupo y después entre todos y todas, valoramos y comentamos los principios en los que se sustenta esta propuesta.

Entre nuestras reflexiones se pueden resaltar las siguientes:

La metodología dialógica, suponen cambios que, en nuestro caso, se realizarán progresivamente:

- *Cambios en la actitud y mentalidad del profesorado ya que este enfoque presenta una nueva visión del aprendizaje, considera, así mismo, al ser humano como ser cambiante, a lo largo de toda su vida y, añadíamos, valora al alumnado objetivamente, sin etiquetas previas.*
- *Cambios en cuanto al rol que se asigna al profesorado. En lugar de impartir conocimientos de manera tradicional, se trata de programar actividades, de diseñar estrategias de actuación e intervención, centradas en la coordinación de acciones y en las interacciones.*
- *El objetivo: conseguir o lograr el máximo rendimiento escolar de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, sin excepciones.*

Con respecto a los diferentes principios del aprendizaje dialógico señalamos las implicaciones que en nuestra opinión, supone cada uno de ellos:

Diálogo igualitario:

- *Respecto a todos los miembros de la comunidad, como sujetos de aprendizaje (profesorado, familias, alumnado, otros miembros de la comunidad), se hace necesario un mayor desarrollo de reflexión conjunta, de crítica, de escucha activa, de apertura, de argumentación.*
- *Como equipo de profesores y profesoras, implica una mejora en la relación y en la coordinación que realizamos; así como una mayor apertura y valoración de las aportaciones, sugerencias etc, de las familias (su colaboración es indispensable para la buena marcha del proyecto) y de otros miembros de la comunidad.*
- *A nivel organizativo y metodológico, implica la creación y potenciación de espacios y tiempo de diálogo y el trabajo en grupo.*
- *Desde el inicio del proyecto, hemos observado elementos de avance relacionados con este principio, que se puede concretar en una mejora en nuestra propia capacidad de escucha a las familias, lo que ha tenido una incidencia en el centro, en cuanto que se está trabajando en la flexibilización de los horarios de entrada de los niños y niñas de E. Infantil. Aún así, somos conscientes de que este principio nos parece claro a nivel teórico, pero vemos más dificultades a la hora de llevarlo a la práctica. También hemos visto que es un principio eje, que mantiene una relación directa con todos los demás.*

Inteligencia cultural:

- *Mayor valoración e incorporación al trabajo educativo en el aula de aquellas habilidades que habitualmente no se trabajan en la escuela (prácticas y cooperativas) y de aquellas que las potencian, como es la capacidad de comunicación.*
- *Participación de familias y otras personas adultas en las aulas, desde la consideración de la riqueza que supone esta participación y de la valoración de lo que pueden enseñar y aprender estos agentes educativos. Ello permitirá una mejora en la capacidad de argumentación y receptibilidad,*
- *Potenciar el trabajo en grupo e individual, lo que supone un equilibrio entre lo individual y social.*

Transformación:

- *Nos obliga a un cambio de actitud ante una forma diferente de analizar el contexto: "Según en qué contextos se es un analfabeto (incluso nosotros, los letrados)".*
- *Contar con la participación de las familias, motivándolas, valorando lo que ellos conocen, que enseñen a los demás lo que hacen.*
- *Cuestionar las formas de analfabetismo y analizar el tipo de respuestas que damos. Algunos alumnos también lo son en los centros educativos ¿Qué hacer?*
- *Crear una comisión mixta, encargada de llegar a las familias para facilitar y potenciar su participación*

Dimensión instrumental:

- *La incorporación de todos aquellos contenidos (instrumentales, actitudinales o de otro tipo) que necesiten las personas en la sociedad de la información, con independencia de su situación actual y las posibles expectativas que se tengan.*
- *Desarrollar prácticas de aprendizaje entre iguales, y de "apadrinamiento" (apoyo de mayores).*
- *Introducir más adultos en el aula (voluntariado) que favorezcan las interacciones y los aprendizajes. Este tema nos preocupa, como profesionales de la enseñanza, puesto que aún siendo conscientes de las ventajas que supone de cara al alumnado (riqueza de experiencias, de interacciones, modelos diferentes...), os surgen dudas respecto al proceso a seguir para la incorporación del voluntariado a las aulas ¿cómo organizarlo? ¿qué tipo de voluntariado sería? ¿qué formación tiene? ¿qué relaciones se establecen con los tutores: dependencia, colaboración...? ¿cómo coordinar las acciones educativas? Nos parece clara, la necesidad de que exista un proceso de formación del voluntariado y que exista una buena coordinación entre todas las personas adultas que colaboran en el trabajo en el aula, así como, vemos necesario que el voluntariado tenga un buen conocimiento del centro, del proyecto y del alumnado. La responsabilidad que asumimos en este proceso cambia, pero seguimos siendo responsables de la marcha de la clase.*

Creación de sentido:

- *Revisar las expectativas que tenemos sobre nuestro propio trabajo y el de los niños y niñas; y, realizar los cambios para que sea posible la transformación (no poner límites a nuestro alumnado, ni a sus familias).*
- *Trabajar la autoestima en el aula.*

- *Crear situaciones en las que cada uno aporta lo que sabe, y se vea que sirve a los demás.*
- *Aumento de expectativas sobre las familias.*
- *Las metas o expectativas no tienen por qué ser a largo plazo, sino que pueden ser relativamente próximas o cercanas.*

Solidaridad:

- *Requiere un cambio de actitud por nuestra parte, como maestros y maestras, (también padres y madres) lo que significa apoyar y fomentar las actuaciones solidarias entre los niños y las niñas. **Tenemos** que hacer una nueva lectura del significado que tiene el “chivar”, “copiar”, compartir tareas planteadas de forma individual...*
- *En relación al profesorado, es importante “predicar con el ejemplo”; reflexionar sobre el sentido que tiene la solidaridad a nivel personal y profesional; buscar espacios y tiempos de comunicación, intercambio y ayuda mutua.*
- *Además, podemos preparar y llevar a cabo prácticas educativas solidarias, que eviten la marginación de algunos alumnos y alumnas, y que incidan en la potenciación de aquellos que estén en situación de desfavorecimiento. Para ello, como alternativa de trabajo, entre otras cosas, podemos promover los grupos interactivos en el aula, y partir de un reconocimiento y valoración de los conocimientos y capacidades que tienen aquellos alumnos y alumnas que están en situación más desfavorecida.*

Igualdad de las diferencias:

- *Trabajar con grupos heterogeneos flexibles, que faciliten la integración activa de todos , desde el respeto a sus diferencias.*
- *Hacer propuestas de trabajo para el ciclo.*
- *Trabajar con grupos interactivos en el ciclo.*
- *“Destacar en algo que interese a los demás” es un factor que favorece el reconocimiento de todos.*
- *Revisar los ACIS, y plantear el trabajo desde las más altas expectativas para el alumnado de necesidades educativas especiales.*

- *Potenciar prácticas más igualitarias en las aulas, teniendo en cuenta que cada vez hemos de enfrentarnos a más diferencias. Sin embargo, vemos que un aspecto diferencial es el genero, que hace que los chicos y las chicas no siempre tengan relaciones igualitarias – quizás por el desarrollo evolutivo–, y es un tema que es preciso abordarlo más directamente.*
- *Implicar a las familias en este trabajo igualitario, puesto que es importante su colaboración. La influencia de las familias en la consideración del “diferente y la diferencia” es muy importante, y tiene un efecto en el trabajo que se realiza en la escuela.*

Un apunte final para seguir avanzando

Al comienzo de estas sesiones nos preguntábamos cómo fomentar y potenciar las interacciones, y sobre todo pensábamos en los niños y niñas más pequeños. En este momento, y a partir del trabajo iniciado en la etapa infantil, hemos visto que los niños y niñas pequeñas se pueden ayudar -se ayudan- unos a otros. El cambio en algunas prácticas que hemos introducido nos ha ayudado a ver las posibilidades nuevas que ofrecen las interacciones y creemos que es una línea de avance importante.

b) Analizando algunas prácticas





Retomando el camino del análisis teórico de nuestra práctica en relación a los principios del aprendizaje dialógico, nos propusimos, ya para terminar este curso, seleccionar dos prácticas de nuestra rutina pedagógica y profundizar en el análisis de algunos aspectos de ellas en función de la cercanía o distanciamiento respecto a los principios dialógicos citados.

En cada grupo de trabajo por ciclos se analizaron dos prácticas significativas en relación a dichos principios, y después de la reflexión se propusieron distintas vías de transformación para su posible mejora en un futuro inmediato.

NOTAS FINALES

La labor de este curso se ha cerrado con una sesión específica de evaluación y con las miras puestas en la implementación de distintas experiencias de grupos interactivos mediante la ayuda y colaboración de más adultos voluntarios en el aula. Estos son los sueños y las intenciones. Sueños de los que a buen seguro, daremos cuenta ajustada el curso que viene.

C. MODELOS REFERIDOS A ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL CENTRO

-  1. Las tertulias literarias dialógicas
-  2. Estrategias organizativas para potenciar intervenciones personalizadas
-  3. Acción tutorial
-  4. Estrategias con personas adultas

1. LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

1.1. ¿QUÉ ES LA TERTULIA LITERARIA DE CLÁSICOS UNIVERSALES?

La Tertulia Literaria es una actividad cultural y educativa que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades, ya sean escuelas de personas adultas, asociaciones de padres y madres, entidades culturales y educativas.

Los resultados son contundentes: la tertulia literaria, a través de su metodología, consigue que personas que no hemos leído ningún libro lleguemos a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. A este resultado se añade todo el proceso de transformación que vivimos las personas participantes de la tertulia y, en consecuencia, de nuestro entorno social y familiar más próximo. Personas que hemos aprendido a leer a través de la tertulia actualmente estamos implicadas en entidades culturales luchando a favor de una educación basada en valores democráticos e igualitarios. La preocupación por los temas sociales y educativos ha aumentado mucho en nuestras vidas porque hemos reconocido el papel de la educación y de su importancia en el proceso de desarrollo personal y social.

La tertulia literaria genera mucha participación. Personas que no hemos ido a la universidad estamos leyendo a autores como Lorca, Safo, Cortázar, Kafka, Joyce... Nos entusiasmos por la lectura y todo el grupo se enriquece de las diferentes impresiones y aportaciones.

La tertulia literaria tiene dos criterios que la definen y la diferencian de otros tipos de tertulias: las lecturas escogidas pertenecen a la Literatura Clásica Universal, y las personas participantes no tienen titulación universitaria. Estos criterios dan respuesta a planteamientos que descalifican a gran parte de la población como personas incapaces de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de coger en sus manos el protagonismo cultural.

1.2. METODOLOGÍA

La metodología que utilizamos en la tertulia se basa en el diálogo. Este se convierte en generador del aprendizaje. El aprendizaje dialógico, que se fundamenta en las aportaciones que desde la pedagogía ha hecho Paulo Freire y desde la sociología J. Habermas, tiene como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las

experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes. Estos planteamientos teóricos definen como objetivo principal de la educación la transformación social a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Los principios del **aprendizaje dialógico** aplicados a la tertulia se concretan en los siguientes:

1. **Diálogo igualitario:** Paulo Freire abrió un camino para todas aquellas personas que luchan por un diálogo igualitario en situaciones de desigualdad.

“En la tertulia respetamos todas las aportaciones igualitariamente, aunque lo que no aceptamos es que ninguna persona quiera imponernos la suya como válida, sea una persona que lleve mucho tiempo en la tertulia o sea la persona moderadora”.

“Y así, exponiendo cada uno su parecer y sin imponer a nadie nuestro punto de vista, sino respetando y valorando todo cuanto se dice y aprendiendo los unos de los otros, la literatura pasa a ser un placer compartido”.

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por la posición de poder (profesor-alumno/a) de quien las realiza. A través del diálogo igualitario aprenden todas las personas ya que todas construyen sus interpretaciones basadas en los argumentos aportados.

2. **Inteligencia cultural:** no hay personas incultas; unas son cultas en una cosa, otras en otra. Sin embargo, los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes. Pero muchas investigaciones nos han demostrado que personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa. Paulo Freire destacó que la gente tiene capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Todas las personas tenemos inteligencia cultural, a lo largo de nuestras vidas hemos aprendido muchas cosas y de maneras muy diversas. Por lo tanto, todas las personas somos capaces de participar de un diálogo igualitario. La inteligencia cultural demuestra que se puede seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Gracias a la seguridad que se adquiere a través del diálogo, las personas aprenden a tomar la palabra en ambientes académicos y universitarios, expresándose con naturalidad en sus lenguajes habituales. También se sienten capaces de interpretar textos tenidos por muy difíciles como el Ulises de Joyce.

En las Tertulias Literaria Dialógicas todas las personas tienen las mismas capacidades para participar. Los muros sociales a la comunicación desaparecen en este ambiente donde nadie se considera más culto que nadie, tanto si es participante de un curso de alfabetización como si es estudiante de filología o profesor de universidad.

3. Transformación

“Esta manera de aprender dialogando y valorando todo lo que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas nos ha transformado. Nos sentimos capaces de aprender muchas cosas más porque es un hecho que comprobamos continuamente. Así, cambiamos el concepto que teníamos de nosotras mismas. Al sentirnos diferentes cambian las relaciones que tenemos con las personas de nuestro entorno. Leyendo, dialogando y reflexionando hemos superado las barreras y la participación social”.

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Los relatos leídos, los comentarios compartidos y la superación de exclusiones culturales y educativas abren inexplorados espacios y experiencias. Las personas que participan en las tertulias literarias dialógicas pasan de situaciones de exclusión a otras de creación cultural que modifican profundamente sus relaciones con el entorno.

4. **Dimensión instrumental** de la educación: El aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnológica del aprendizaje. Se opone al hecho de que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, sobre todo cuando dichas decisiones se toman en función de los intereses excluyentes de unas minorías. El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de la capacidad cognitiva.

“El diálogo hace posible que aprendamos también conocimientos académicos e instrumentales, y que cuando leemos y comentamos una obra, también nos interesamos mucho por lo que pasó en la época que se escribió, a qué movimiento literario pertenece el autor, cuáles son sus características. Todo esto lo investigan las personas que quieran de la Tertulia preguntando a familiares, buscándolo en la enciclopedia..., y luego lo exponen en el grupo”.

5. **Creación de sentido:** En la sociedad actual, el dinero y el poder protagonizan una dinámica que amenaza en convertir la vida en producto más de la evolución técnica. La sensación de que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas y nuestras actuaciones hace que perdamos la posibilidad de dar una propuesta alternativa a nuestras vidas, de soñar y dar un sentido a nuestra existencia. Este hecho constituye un reto para nuestro futuro más inmediato: el de recrear el sentido de la existencia en un mundo tecnológicamente interconectado. En las tertulias literarias dialógicas la gente vive la literatura y recobra el sentido de las charlas que se hacían antiguamente al aire libre en los pueblos; en ellas se encuentra sentido a las palabras compartidas.

“La pérdida de sentido es un fenómeno que a menudo aparece en nuestra sociedad como un sentimiento de que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas. A través del aprendizaje dialógico el sentido resurge ya que las relaciones con las personas y nuestro entorno las dirigimos nosotras mismas. Es por esto que nosotras decidimos qué y cómo queremos investigar y aprender”.

6. **Solidaridad:** la reflexión colectiva del diálogo igualitario fomenta posturas maduras y críticas ante movimientos y organizaciones que en lugar de hacer solidaridad se aprovechan de ella.

La tertulia literaria está abierta a todas las personas y no hay ningún tipo de obstáculo a nivel económico, ya que esta actividad es gratuita, ni tampoco a nivel académico, puesto que en la tertulia participan personas que se acaban de alfabetizar. Siempre se prioriza la participación de aquellas personas que tienen niveles académicos iniciales. Así, conseguimos el aprendizaje conjunto de todas las personas que participamos.

Creemos en prácticas educativas igualitarias sólo se pueden basar en relaciones solidarias que a su vez generan más solidaridad.

“Son libros que tú sola no tomarías la decisión de leer, pero en la tertulia sí, ya que lo que tú sola no has entendido entre todas lo entendemos, y otra cosa buena que me ha dado la tertulia es escuchar y ser escuchada”.

7. **Igualdad de las diferencias:** El objetivo del aprendizaje dialógico es la igualdad que incluye el igual derecho a sus diferencias. Se defiende el derecho de todo el mundo a aprender lo que necesite y desee. Ese principio del diálogo igualitario supone rechazar tanto el etnocentrismo que no respeta las diferencias como el relativismo que niega la equidad.

Los participantes en la tertulia son personas en general pertenecientes a colectivos no privilegiados antes de participar y lo siguen siendo después. Sin embargo, su desigualdad con otros grupos disminuye y, en algunos aspectos, desaparece.

En el momento en que los participantes en la tertulia se han propuesto difundir y extender esta experiencia dialógica, han acudido a las universidades y han dialogado con los jóvenes estudiantes trasladándoles sus ilusiones. Pero cuando ha sido el momento de comunicar su experiencia en los congresos, a menudo los profesionales de la educación se han mostrado reacios a aceptar que ellos y ellas participen en sus foros en igualdad de condiciones. Sin embargo, la auténtica creación cultural desborda las aulas y las mesas de intelectuales. Las personas adultas, que son capaces de interpretar creativamente obras universales como “El Proceso” de Kafka, son perfectamente capaces de transmitir sus aprendizajes en cualquier foro de debate.

“Todas las personas de las tertulias somos iguales y diferentes. Uno de los principios más importantes y respetables 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”.

1. 3. PAPEL DE LA PERSONA MODERADORA

La persona coordinadora es la moderadora de la tertulia y se encarga de dar los turnos de palabra. Siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, la persona que coordina es una más dentro de la tertulia y no puede imponer su verdad, sino que debe dejar que todas las personas aportemos nuestros argumentos para que se puedan reflexionar y discutir hasta que se llega aun consenso sobre qué argumento se valora como provisionalmente válido, ya que no hay nada que se pueda dar por concluido, puesto que estas afirmaciones se pueden cuestionar más adelante. Pero no es necesario llegar a este consenso. La persona coordinadora, a través del diálogo igualitario, aprende tanto o más que las personas que participamos en la tertulia.

La persona moderadora debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia, dando lugar a una participación más igualitaria.

1.4. FUNCIONAMIENTO.

Las tertulias literarias nos reunimos en sesión semanal de dos horas. Las personas que participamos decidimos un libro conjuntamente y el número de páginas que leeremos durante la semana y comentaremos el próximo día. Todas y todos leeremos el número de páginas acordadas y el siguiente día de la actividad nos reuniremos con el objetivo de dialogar sobre los contenidos y los temas que de ellas se derivan, como qué entendemos por democracia, o posicionarnos ante los derechos humanos.

En la tertulia literaria no pretendemos descubrir y analizar aquello que el autor o la autora de la obra quiere decir en sus textos, sino que queremos fomentar la reflexión y el diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto. En esta concepción de tratar la literatura se encuentra la riqueza de la tertulia.

Leer no es suficiente, hay que hablar sobre el tema que se ha leído para poder llegar a un conocimiento de nuestro comportamiento en la vida social, por medio del reflejo que proyecta la literatura en nuestras vidas.

Uno de los libros que más me ha gustado es “La Peste” de Albert Camus. Fue difícil entenderlo, pero escuchando uno a uno se fue aclarando para mí. Unos decían que las ratas no eran más que ratas y la peste que contamina la ciudad una enfermedad que

ellas transmitían. Otros creíamos que el libro era una especie de alegoría, que las ratas simbolizaban las ideas de la intolerancia y el racismo, y que la peste era la contaminación que estas ideas propagaban entre las personas de la ciudad.

1.5. POSIBLES LIBROS A LEER

- Cervantes, M. *El Quijote*.
- Sartre, J.P. *Manos Sucias*.
- Dostoyevski. *Crimen y castigo*.
- Joyce, J. *Los dublineses*.
- Hugo, V. *Los Miserables*.
- Camus, A. *La Peste*.
- Zola, E. *Germinal*.
- Delibes, M. *Los Santos Inocentes*.
- Quevedo, F. *El Buscón*
- Proust, M. *En Busca del Tiempo Perdido*.
- Neruda, P. *Confieso que he vivido*.
- García Lorca, F. *Romancero Gitano*.
- Shakespeare, W. *Hamlet*.
- Alas, L. *La Regenta*
- Kafka, F. *La metamorfosis, Informe para una academia, Carta al padre*
- Sanpedro, J.L., *La sonrisa etrusca*
- Steinbeck, J. *La perla*
- Machado, A., *Juan de Mairena*

1.6. ALGUNOS TESTIMONIOS.

- “... Ahora estamos leyendo la *Regenta*. Me tiene entusiasmada. No podía ni pensar que yo iba a entender estas lecturas tan enriquecedoras. Cuando empecé en la tertulia casi no sabía juntar las letras, hoy soy capaz de escribir estas letras. Estoy convencida de que nunca es tarde para aprender.
- “¿Mamá qué haces tú leyendo este libro? Esta pregunta se la hizo un niño a su madre cuando por primera vez la vio leyendo un libro. El hijo hacía referencia a *La Metamorfosis de Kafka*”.

- *“Lo que se enseña sobre literatura es muy importante para todo el mundo; pero a mi entender, sólo la teoría no es suficiente, pues queda un poco incompleta debido a que no desarrolla el pensamiento. Hay que estimular los sentimientos, las sensaciones, las ideas y las vivencias. Todos estos conceptos son muy importantes para tener una mentalidad más abierta y poder comunicarse con todo tipo de personas, y ser más tolerantes, comprensivos y razonables, para tener una convivencia más pacífica”.*

TERTULIA LITERARIA DE EPA ZARAMAGA

“La Tertulia Literaria nos sirve para aprender a leer y escuchar a los demás, ya que cada persona da una versión distinta de una misma cosa. Yo pienso que esto enriquece mucho la forma que tiene cada uno de expresarse”.

“Yo y mis compañeros tenemos una Tertulia todos los miércoles para hacer un resumen de un libro que cada mes leemos todos los del grupo. Nos lo han propuesto y hemos aceptado porque nos parecía una cosa buena para leer y cada día nos gusta más y, por supuesto, que cada línea y cada capítulo enganchan mucho. Hemos empezado por el libro “Dios viene en una Harley”. También hemos leído a Kafka y nos ha gustado mucho. Os digo éstos pero hemos leído algunos más”.

“Por eso os animo a todos y a todas a que lo hagáis. La pena que yo tengo es no haber empezado antes y por eso mismo os animo a todos a que si podéis lo hagáis, que es bonito comprender lo que se lee. ¡Ánimo!”

“La Tertulia Literaria para mí es una forma de aprender a leer, y además es una obligación para entender la lectura, aparte de que me gusta y me lo paso bien. Los libros que he leído me han gustado aunque son un poco complicadillos. Bueno, el curso que viene entenderé mejor”.

“Para mí la Tertulia Literaria es una forma de relajación y una afición a la lectura. Yo la encuentro muy positiva porque de esa manera leemos muchos libros. Es mucho esfuerzo, pero también muy satisfactorio”.

“La Tertulia Literaria me parece una gran idea, ya que es muy rica en contenido y que en ella entran muchas opiniones, pues sin darte cuenta vas entrando en la lectura y te vas sintiendo protagonista. Cada vez vas leyendo más y más. Para mí es una de las mejores cosas que se pueden hacer, ya que este cambio que hay de contenido a la hora de analizar un buen libro me parece muy positivo. Al menos esa es mi opinión”.

“Veo muy positiva la Tertulia Literaria. Además, te obliga a leer y no te queda más remedio que sacar tiempo de donde sea. Pero luego te hace mucha ilusión, porque yo creo que si no fuera por la lectura yo pienso que no sacaría tiempo porque yo personalmente estoy siempre muy ocupada. La empezamos en febrero y nos hemos leído bastantes cosas”.

CENTRO PENITENCIARIO DE NANCLARES DE LA OCA

“Soy un hombre holandés con 46 años de edad. Aunque será evidente que mi permanencia en una cárcel española no es voluntaria, creo que para mí estos dos años podrán ser muy provechosos. Me alegro de que mis conocimientos del castellano, tras estudiarlo durante año y medio, sean suficientes para poder leer la literatura extranjera en este idioma y para poder seguir las Tertulia Literaria, porque al profundizar en la literatura extranjera y al hablar de ello con gente de distintos orígenes, culturas y formaciones aprenderé más de otras culturas, cuestión que para mí es una de las cosas más importantes en la vida. Estoy seguro de que la Tertulia Literaria me hará salir de esta cárcel más rico que antes de entrar, y esta idea me gusta”.

“Tengo una opinión muy positiva de la Tertulia. Especialmente yo como extranjero aprendo mucho de eso. Sobre todo en el comienzo tenía una imagen negativa de España, pero ahora está cambiando poco a poco porque leo los libros de tal manera que entiendo debido a las explicaciones y a los temas que están saliendo a relucir. Yo diría que los libros y la gente de mi alrededor son lo mejor. Creo que es muy importante e instructivo el estar escuchando las opiniones de uno a otro”.

“Cuando me ponía a pensar sobre el qué deciros, lo primero que me surgía era un cierto sentimiento de incapacidad, fruto de la osadía que supone haber aceptado hablar de este espacio de libertad a personas que carecen de esta experiencia. Supongo que pensar implica razonar. Pero el aceptar hablar de este espacio de libertad lo que surgió es más del corazón que de la razón. Sólo en un segundo momento intervino la razón, pues había que hacer razonable ese impulso del corazón, aunque sólo fuera porque es la única manera de que me podáis entender. Así, no pudiendo marginar al corazón, he optado por intentar hablaros tanto con el corazón como con la razón.

El estar privado de libertad exterior te invita a explorar otras formas de libertad que hasta ese momento no habías apreciado. Por eso, a pesar de haberlas experimentado me limitaré a este espacio de libertad empezando desde la lectura de la obra.

Cuando cojo el libro y comienzo a leer me evado de este lugar y de su entorno, me introduzco en la obra e, incluso en ocasiones, me refleja parte de mi propia vida. Al inmiscuirte en la obra voy comprendiendo muchos comportamientos humanos y adquiriendo muchos conocimientos que eran desconocidos para mí. Voy aprendiendo mientras disfruto.

Recojo fragmentos de la obra que me parecen interesantes para debatir o simplemente frases que me parecen atractivas por su forma y significado como: "no me preocupa que tengas pájaros en la cabeza, lo que me preocupa es que sean siempre los mismos pájaros" de la obra Obabakoak de Bernardo Atxaga.

El simple hecho de estar leyendo un libro en común con otras personas me da la oportunidad de tener una conversación fuera de lo vulgar, de lo cotidiano (problemas judiciales y económicos, problemas con drogas, etc.) y conocer un poco mejor a las personas que me rodean de las cuales siempre tengo algo que aprender y quizás ellos, por poco que sea, algo puedan aprender de mí.

Llegó el momento de la tertulia. En la sala no hay ni visitantes, ni extranjeros, ni nacionales. Hay personas que han nacido en lugares diferentes y que han vivido vidas distintas. Esta mezcla de culturas y vivencias enriquecen la Tertulia. Aquí se exponen tantas opiniones como personas hay, ninguna de ellas desechable, sí humildemente criticables con la intención de comprender y aprender de todos, sin la obligación de consensuar.

Las consecuencias que esto ha tenido en mi vida son importantes, por lo cual no puedo omitirlas, ya que todo esto carecería de importancia si no fuera porque he aprendido a apreciar la belleza y la riqueza de la literatura y de las personas que la comparten. He aprendido a escuchar y a expresar de forma dialógica y literaria mis ideas y opiniones; sabiendo siempre que nunca se termina de aprender y que el saber te permite ver más allá del dedo que señala”.

“Obviamente fue la curiosidad lo que me movió a tomar parte con otros privados de libertad en la Tertulia Literaria Dialógica del Centro Penitenciario de Nanclares de la Oca, y nada tiene que ver la idea que me había creado con lo que me encontré. Hallé personas con sus realidades a las que se nos quedan cortas las dos horas y media que dedicamos a dicha labor.

Acercamos lo leído a nuestras vivencias. De la lectura nos identificamos con las situaciones que subrayamos durante la semana que transcurre entre tertulias y le damos enfoques en conjunto que individualmente pasan desapercibidos.

Pero lo importante de las tertulias es que no intentamos consensuar los análisis individuales de la lectura, sino que escuchamos con atención lo que cada cual aporta, aprendiendo de tal forma a percibir otras visiones, diluyéndose mi “yo” a favor del

“nosotros” que formamos los tertulianos de diversas nacionalidades y culturas con lo enriquecedor de cada cual y lo chocante de ver caer fronteras físicas que solamente existen en quienes las quieren ver, pero sin pretender unificar las enriquecedoras diferencias existentes en nuestros análisis de la lectura”.

“Cuando decía que para mí el jueves (día en el que hacemos la Tertulia) era el día de la semana en que tomaba mi “alimento espiritual”, la gente me miraba sorprendida ya que no podía entender que una Tertulia, aunque fuese Literaria y Dialógica (menudo palabro), y menos si se celebraba en un medio penitenciario, podría aportar algo a una persona que, en determinados círculos, se le considera formada académica y humanamente. Este es el grave error que nos suele acompañar a los y las educadoras y a las personas que se ponen como objetivo el ayudar a otras. Generalmente pensamos que uno aprende cuando otro le enseña, cuando lo que realmente ocurre es que dos personas aprenden cuando comparten sus conocimientos en un plano de igualdad y con una intencionalidad sincera de transformación personal y social. En nuestro caso algunos ignorantes negarán que haya existido tal aprendizaje, ya que no son capaces de ver más allá de los resultados tangibles y medibles.

Para mí, que como habéis podido comprobar soy un ignorante en lo que hace referencia a la literatura, sobre todo en su aspecto académico, esta Tertulia me ha supuesto un reencuentro con la riqueza literaria vista desde una metodología nueva que se basa, más que en la interpretación oficial y estereotipada, en la comunicación igualitaria de la interpelación vital que nos hace el autor o la autora. Me he dado cuenta de que al leer un libro estoy interactuando con el autor y que esa lectura pasa a formar parte de mí, que yo ya no soy el que era antes de leer ese libro, y si ese nuevo yo se enriquece con las aportaciones de otras personas de distinta cultura, religión, origen, lengua, edad, etc., el resultado es mucho más significativo. Por tanto, la riqueza ya no está en lo que yo sé, en lo que he memorizado, en mi saber académico, sino en mí mismo, en el resultado de una interacción positiva que me enriquece y me transforma para compartir, no ya eso que sé, sino lo que soy.

Para mí lo más importante de esta Tertulia es el haberos conocido, es decir, el haber dialogado y compartido algo con vosotros y vosotras. Hoy en día se habla mucho del diálogo y poco del auténtico diálogo. En la actualidad el diálogo se coloca fuera de las personas, es decir, las personas hablan, en nombre de un alguien abstracto, de algo que está fuera de ellas, pero no hablan de ni desde ellas, dejando las interacciones más humanas para los que consideran afines. Existe, por tanto, una acción teleológica y estratégica, pero no una acción comunicativa. Hablar dialógicamente implica

incorporar al otro a uno mismo de forma solidaria y recíproca convirtiéndole en parte de ti, construyendo el sí mismo junto con el otro. De esta forma las ideas y la ideología se encarnan y pasan a ser mundo de la vida, descolonizándolo del sistema. Y eso es lo que me ha ocurrido a mí. El sistema penitenciario no ha desaparecido, pero entiendo que a través de la Tertulia hemos despertado un mundo de la vida que hasta ahora estaba colonizado, es decir, dormido. Y esto ha hecho que el sistema se vuelva más complejo y tenga que buscar nuevas respuestas ante estas novedades, es decir, se ha producido una pequeña transformación del sistema en su relación con el mundo de la vida. Y esto sólo ha sido posible gracias a vuestra generosidad que ha hecho realidad un diálogo en el que, aunque sea con metáforas, hemos hablado de y desde nosotros y nosotras”.

“El tener una actividad dentro de la prisión ya es algo positivo, máxime cuando a dicha actividad se le puede sacar algún provecho como para, en mi opinión, es el caso concreto de LAS TERTULIAS LITERARIAS EN LA PRISIÓN.

Reunirse para compartir una lectura y opinar sobre ella me parece una experiencia maravillosa y creo que se debería hacer en todas las prisiones españolas. Pienso que siempre será provechoso el aumentar un poco más nuestro conocimiento sobre diferentes temas.

Pero debemos tomárnoslo en serio, y no es mi intención hacer un manual del tertuliano, pero, sin imponerlas a los demás, si guardáramos unas reglas, nosotros mismos creo que sacaríamos más provecho en cada reunión. Por ejemplo:

- ☐ *Cuando voy a la reunión voy con el propósito de aprender más que de enseñar.*
- ☐ *Lo que yo vaya a decir no es lo más importante.*
- ☐ *No creernos sabios ni suficientes en nuestra opinión.*
- ☐ *Oír a los demás con la atención y el respeto que deseamos para nosotros mismos.*
- ☐ *Procurara no herir la sensibilidad de nadie con nuestras palabras.*
- ☐ *Por supuesto, guardar un respeto a las personas que hacen posible estas reuniones.*

- ❑ *Participar en las tertulias sin tener en cuenta el sexo, raza, color o religión de los demás.*
- ❑ *También me parece muy antiestético cuando nos hacen una pregunta contestar a la vez nosotros con otra pregunta. Como ya he citado, no es mi intención el dictar unas reglas, pero si yo aplico en mi persona estos puntos o reglas, creo que serán de más provecho estas reuniones.*
- ❑ *Bien, después de expresar mi opinión, sólo me que da decir una cosa: animar a que este proyecto siga adelante”.*

2. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA POTENCIAR INTERVENCIONES PERSONALIZADAS

En los últimos años nos hemos venido encontrando en los centros con una serie de situaciones que exigen una respuesta más personalizada: Retrasos escolares, dificultades de adaptación escolar, problemas relacionales, etc, que dejan la sensación al profesorado de que al desarrollar su trabajo determinados/as alumnos/as quedan descolgados sin remedio.

Como hemos dicho en puntos anteriores, frente a estas situaciones cabe afrontar proyectos globales que posibiliten una mayor igualdad de oportunidades para todo el alumnado, pero a menudo encontramos muchas dificultades en nuestro centro para cambios globales. Sin embargo, suele ser mas accesible la puesta en marcha de pequeñas iniciativas innovadoras en la organización, que además pueden abrir el camino a intervenciones mas globales.

En este apartado pretendemos hablar de algunas de estas intervenciones, recogiendo experiencias que se llevan a cabo en diferentes centros. Sin embargo, las posibilidades de respuesta organizativa pueden ser tantas como seamos capaces de imaginar y solo debieran estar limitadas por unos principios de actuación que hagan que no tengan, a largo plazo, un efecto contrario al que esperábamos. No todo vale.

Por ello, antes de hablar de las propuestas concretas vamos a tratar de definir unos criterios que nos permitan afrontar cualquier tipo de cambio organizativo con una fundamentación suficiente. Estos criterios son en muchos casos coincidentes con los principios del aprendizaje dialógico.

2.1. CRITERIOS PARA LAS PROPUESTAS ORGANIZATIVAS

Para enmarcar estos criterios puede ser conveniente recordar algunas tendencias que a menudo se dan a la hora de dar este tipo de propuestas organizativas.

Cuando el profesorado se encuentra con este tipo de alumnado que escapa a la relativa homogeneidad del aula, la primera tendencia suele ser buscar una salida específica para el mismo que palie el sentimiento del profesor de que está desatendido. Esto nos lleva habitualmente a propuestas centradas en los especialistas de educación

especial y en adaptaciones curriculares. Respecto a este tipo de propuestas es necesario aclarar un par de aspectos:

- Las adaptaciones curriculares plantean límites al aprendizaje de este alumnado y solo tienen sentido cuando las capacidades del alumnado están realmente limitadas y es necesario un ritmo de aprendizaje diferente al resto.
- Los apoyos individualizados fuera del aula no suelen ayudar a compensar las diferencias entre los alumnos sino que a menudo consolidan una situación de retraso convirtiéndola en crónica.

Una segunda tendencia en los centros suele ser la búsqueda de soluciones organizativas segregadoras, agrupando a aquellos alumnos que presentan algún tipo de retraso en el aprendizaje y dándoles un tratamiento específico. Este tipo de propuestas sólo tiene sentido si realmente se tiene muy claro que el objetivo es el relanzamiento de estos alumnos y en un tiempo y espacio limitado, de otro modo solo responden a mejorar la situación de los profesores de los otros grupos y los resultados a medio plazo suelen ser un tanto desalentadores porque:

- Se bajan las expectativas, tanto desde el profesorado como desde el propio alumnado del grupo.
- Los problemas actitudinales disminuyen en los otros grupos en las horas que estos alumnos no están, pero aumentan en las que si están y en su propio grupo.
- Las distancias entre estos alumnos y el resto aumentan.

La tercera tendencia más habitual es a homogeneizar los grupos. Esta tendencia responde sobre todo a que los grupos homogéneos simplifican la labor del profesorado. Sin embargo no ha tenido éxito en cuanto a superar el fracaso escolar del alumnado con más dificultades y suele ocurrir que:

- Las diferencias entre los niveles en lugar de compensarse se incrementan aún más.
- Dentro de los propios subgrupos de nivel, los grupos bajos caen en el mismo tipo de problemas que en el caso anterior.

Por todo lo dicho anteriormente es necesario que se planteen propuestas que superen las dificultades señaladas y que se encuentran en un proceso de mejora. Esto va a depender de los criterios con que se realizan y del éxito que tenga su aplicación y que haya tenido cunado se han aplicado anteriormente. Tener estos criterios claros nos ayudará a priorizar un tipo de propuestas frente a otras y, dentro de una propuesta concreta, a hacer hincapié en unos aspectos sobre otros. He aquí los criterios que proponemos:

- 1) Es necesario aproximar la cultura de casa y la cultura escolar: A menudo el fracaso se fundamenta en la falta de coherencia entre lo que el alumno vive en casa y lo que vive en el centro escolar. Diferentes expectativas, criterios normativos diferentes e incluso lenguajes diferentes, a menudo hacen que se generen procesos de desmotivación e inadaptación escolar. Es necesario conseguir el mayor grado de acuerdo posible con la familia y para ello se deben fortalecer las relaciones con padres y madres y el trabajo común con ellos.
- 2) Se deben mantener las expectativas altas: Las capacidades del alumnado son muy diversas, pero ello no supone que no podamos sacar lo máximo de cada uno. El alumnado funciona mejor cuando tiene altas sus propias expectativas: Para aprender algo el primer e imprescindible paso es creerse capaz de aprenderlo. A menudo, como antes decíamos, cuando nos encontramos con bajos resultados, rebajamos el nivel de exigencia. Esto facilita el aprendizaje en un primer momento pero, a largo plazo, incide directamente en el autoconcepto del alumnado y recorta sus posibilidades. Mantener un nivel de exigencia adecuado es una muestra de respeto con el alumnado.
- 3) Deben fortalecerse los aprendizajes instrumentales: Los aprendizajes más instrumentales (las lenguas, la informática, las matemáticas, las técnicas de estudio...), tienen un mayor peso específico en la medida que son base y recurso imprescindible para acceder a otros aprendizajes.
- 4) Una tutoría cercana favorece el aprendizaje: La tutoría cercana favorece lo planteado en el primer punto, ayudando a dar seguridad al alumnado. A menudo el alumnado, sobre todo el alumnado adolescente, muestra cambios de rumbo y altibajos en su proceso educativo y estos altibajos pueden tener un peso importante en el aprendizaje. La experiencia nos dice que una labor tutorial que cuida estos aspectos resulta especialmente relevante a la hora de centrar al alumno.

- 5) Dar sentido a lo que se aprende: A menudo los alumnos pierden de vista el sentido del aprendizaje. En ocasiones porque las motivaciones a largo plazo pierden fuerza, en otras porque los aprendizajes que planteamos se sitúan fuera de la zona de desarrollo próximo del alumno y le resulta imposible estructurarlos. Es necesario partir desde lo que el alumnado sabe y marcar metas próximas en el tiempo.
- 6) La coordinación del profesorado es imprescindible: Cualquiera que sea la estructura organizativa que nos planteemos y por sencilla que esta parezca, dedicar un tiempo a la coordinación del profesorado implicado en ella es imprescindible. El intercambio de experiencia y las aportaciones de todos y todas ayudarán a superar las dificultades que aparezcan y a mejorar la práctica.
- 7) No dar ninguna propuesta por imposible o utópica de entrada: A menudo somos nosotros mismos quienes ponemos los límites a las propuestas organizativas colocando algunas de ellas en la categoría de imposibles antes siquiera de analizarlas a fondo. En general, suele ser positivo preguntarse en un primer momento solo por las necesidades del alumnado y no por los medios. Después de buscar la respuesta mas adecuada es el momento de plantearse cuales son los medios para conseguirla. Lo contrario nos permite acomodarnos a la realidad pero no transformarla.

En el punto siguiente vamos a enumerar diversas estrategias para responder a la diversidad del alumnado. Son solo algunas de las posibles, pero escojamos alguna de ellas o nos inventemos una nueva, las verdaderas claves del éxito estarán más en que tengamos claros los principios antedichos que en la misma actividad.

A la hora de poner en marcha una nueva experiencia en un centro hay otro factor clave para conseguir que perdure: es necesario que la primera ocasión en que se realiza sea lo mas exitosa posible. Para esto suele ser interesante que las condiciones en que esta experiencia se realice sean lo mas favorables posible y para esto suele ser interesante una buena selección del alumnado y el profesorado implicado.

2.2. ESTRATEGIAS DE RESPUESTA A LAS DIFERENCIAS

LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Qué pretende	El objetivo de los grupos interactivos es introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que las niñas y niños aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información en lugar de segregar a quienes se van descolgando del ritmo. Los grupos interactivos son la dinámica inversa. Para que ningún niño o niña se quede atrasado/a en relación con sus compañeros/as, necesitamos abrir el aula a la participación de las personas adultas. Es importante que estas personas tengan niveles altos de expectativas y confíen en las capacidades que los niños y niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social que necesitan para superar el peligro de exclusión social al que se enfrentan.
Cómo puede funcionar	Los grupos interactivos son agrupaciones de alumnos / as heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de una persona adulta voluntaria que puede ser una estudiante universitaria, un familiar, una ex-alumna o un profesor jubilado. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar que sean grupos heterogéneos (en género, rendimiento, etc.). La profesora o profesor responsable del aula dinamizará el trabajo de cada grupo y de cada tutor y tutora.
Requisitos previos del modelo	Su esencia es la interacción, interacción tanto entre iguales como con otras personas adultas. La eliminación del etiquetaje y de la baja autoestima, así como las altas expectativas y el mayor aprendizaje instrumental y de valores, permiten que estos niños y niñas estén más preparados para afrontar la actual sociedad de la información.
Tipo de contenidos que se pueden trabajar más fácilmente	Por ejemplo, en una actividad a partir de grupos interactivos se puede dividir el tiempo total de la clase en cuatro partes de veinte minutos cada una y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Si se trabaja la lectura y escritura puede dividirse en: lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más ameno. Así cada grupo de niños y niñas (en este caso serían 4 grupos) va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones y conecta mejor con su gusto por el dinamismo.
Referencias bibliográficas	Lleras, J. y otros "Grupos interactivos y aprendizaje dialógico" Grupo de trabajo sociología de la educación. CREA. WWW.ase.es/comunicaciones Aubert, A.; Garcia, C. 2001. <i>Interactividad en el aula</i> , en Cuadernos de Pedagogía. 1 de abril de 2001. nº301. pp 20-24. Barcelona: Praxis. AAVV. Junio 1998. Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. <i>Aula de Innovación Educativa</i> . Nº72. Barcelona: Graó. Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. 1994. <i>Planteamientos de Pedagogía crítica. Comunicar y Transformar</i> . Barcelona: Graó Editorial. CREA. 1999. <i>Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades</i> . Dossier de las I Jornadas

LOS GRUPOS COOPERATIVOS

Qué pretende	<p>Modelo de organización de aula que crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje, que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales y que, también, aprendan a cooperar.</p> <p>La cooperación supone que cada miembro del grupo sólo podrá conseguir sus objetivos si -y sólo si- los otros miembros consiguen los suyos. Los éxitos individuales se basan en el éxito del equipo y, viceversa. Cada uno tendrá que demostrar por separado lo que ha aprendido y, para eso, además de la evaluación del trabajo en equipo, la evaluación inicial y final tendrá que ser individual. Prima la satisfacción individual por el hecho de autosuperarse. Y a nivel de grupo, plantea el objetivo de que cada miembro mejore su nivel inicial sin necesidad de competir con los demás.</p>
Cómo funciona	<p>Se divide el grupo en equipos reducidos (4-5), heterogéneos (en género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades, rendimiento,...).</p> <p>El proceso podría ser como sigue: se presentan los objetivos didácticos a los alumnos; se realiza una evaluación inicial; se priorizan los objetivos de cada alumno; se explican detalladamente los contenidos y los criterios de evaluación; los pequeños grupos realizan el trabajo; los alumnos realizan una autoevaluación; el docente realiza una evaluación individual; se realiza la evaluación de cada grupo; se planifica la recuperación individual (plan de trabajo individual o bien trabajo del profesor con pequeños grupos homogéneos).</p>
Requisitos previos del modelo	<p>El docente determina los contenidos que hay que trabajar (que ha de procurar que sean de los tres tipos) y asegurándose de que hay objetivos pertinentes para toda la diversidad de alumnos. También determina las actividades (que requieren poder ser realizadas por todos los alumnos, aceptando diversos niveles de resolución).</p>
Tipo de contenidos que se pueden trabajar más fácilmente	<p>Permite trabajar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Está pensado para que pueda ser aplicado en todas las etapas educativas. Se puede aplicar a cualquier materia.</p>
Referencias bibliográficas	<p>BARNETT, L (1995): "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales" en <i>Aula</i>. n. 36.</p> <p>AAVV (1997): Monográfico "Aprendizaje cooperativo" en <i>Aula de Innovación Educativa</i>, n. 59.</p> <p>RUE, J. (1991): <i>El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge</i>. Barcelona. Barcanova.</p> <p>WEBB, N.M. (1984): "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños" en <i>Infancia y aprendizaje</i> n.27-28,.</p>

UN AULA, DOS DOCENTES

Qué pretende	Se trata de conseguir que todos los alumnos puedan ser atendidos y ayudados en el aula ordinaria, a la vez que fomentar las interacciones entre ellos. Permite que dos profesores puedan tener un conocimiento compartido de un mismo grupo. Permite un trabajo en equipo entre los docentes.
Cómo puede funcionar	El grupo de alumnos es siempre el mismo y la ubicación física suele ser su aula habitual.
Requisitos previos del modelo	Requiere escoger los momentos de intervención y planificarlos conjuntamente, estableciendo funciones complementarias entre los dos profesores, con un reparto establecido, pero no rígido, de las tareas que han de realizarse con los alumnos. Es imprescindible que entre ambos docentes exista un acuerdo sobre formas de actuar y criterios pedagógicos comunes.
Tipo de contenidos que se pueden trabajar más fácilmente	La programación debe ser elaborada entre los dos docentes de manera conjunta. Los contenidos que se trabajan mediante esta organización son de tipo procedimental. En los momentos de seguimiento y corrección de tareas en los que los alumnos pueden beneficiarse de más ayuda: resolución de problemas, elaboración de textos, búsqueda de información después de haber realizado un experimento, tutoría...
Referencias bibliográficas	BARRASA, J.LI. y cols. (1985): <i>Un mestre, un aula? El professor de suport: una altra forma d'entendre l'educació especial</i> Barcelona. Informes 1-32. MURGUI, M.J.; GONZÁLEZ, M.G. (1995): "Intervención del profesor de educación especial en el aula ordinaria" en <i>Aula</i> , n. 40-41. EAP Cornellà-Esplugues-St Joan Despí (1984): «Dos mestres i un destí (o la relació entre el mestre de suport i el mestre tutor)» en <i>Butlletí dels Mestres</i> , n. 190

Esta estrategia ha dado muy buenos resultados, aunque no se nos escapa que requiere mas recursos personales y una buena coordinación entre los docentes que comparten el grupo. Sin embargo, seguramente podremos conseguir aun mejores resultados si aumentamos las interacciones introduciendo mas adultos en el aula.

Para hacer esto se pueden utilizar diversos recursos dependiendo de las características y posibilidades del centro:

- Alumnado de prácticas
- Padres / madres
- Alumnos de cursos superiores.
- voluntariado

PROYECTOS DE TRABAJO

Qué pretende	Se pretende crear estrategias para la organización de los conocimientos a partir del tratamiento de la información y de las relaciones que se establecen entre los conocimientos. Facilita atender a la diversidad a partir de un mismo proyecto de trabajo y responder a un planteamiento educativo globalizador. El profesor debe tener muy claros los objetivos de aprendizaje que hay que conseguir en un ciclo o curso, pero el recorrido que se hará hasta conseguirlos dependerá del grupo. La función del profesor pasa a ser la de facilitador del aprendizaje de los alumnos haciéndoles participar en la secuencia didáctica. Trata de ayudar a los alumnos a formularse preguntas, buscar las respuestas, elaborarlas para comunicarlas a otros, para, finalmente, evaluar todo el proceso conjuntamente
Cómo puede funcionar	Habitualmente se siguen una serie de pasos que es conveniente no plantearlos de modo rígido: elección del tema; identificación de los conocimientos que tienen los alumnos sobre el tema; identificación de los aspectos que nos interesa estudiar; inicio de la recogida de información sobre el tema; comunicación de esta información a través de medios diversos y evaluación de todo el proceso (aprendizaje actitudes, procedimientos de trabajo, relaciones).
Requisitos previos del modelo	Implica cambios organizativos de clase y también toma de decisiones importantes en el ámbito curricular. Es importante liberarse del apremio de los contenidos. Se aseguran sobre todo los procedimentales y actitudinales, que se trabajan de forma mas atractiva para el alumnado, y los conceptos se suele comprobar que a largo plazo acaban trabajándose igualmente.
Tipo de contenidos que se pueden trabajar más fácilmente	Es habitual hacer proyectos de temas de las áreas de sociales y naturales, pero existen muchos tipos de proyectos, entre los que podemos considerar la construcción de un objeto u otro tipo de realizaciones, dentro del área de tecnología y plástica. Estos proyectos pueden ser individuales, por parejas, en grupos de 4/5 mediante técnicas de aprendizaje cooperativo...
Referencias bibliográficas	FERNÁNDEZ, F. (1997): "La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza» en <i>Aula</i> , n. 59. HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1 992): <i>La organización del currículum por proyectos de trabajo</i> . Barcelona. Graó/ICE. MUÑOZ, D.; SBERT, M. (1993): "Proyectos de trabajo: organización y aventura" en <i>Signos</i> , n. 8-9 PEYRONNARD, Ch. (1993): "Pedagogia de l'autonomia" en Muñoz, E.; Rue, J. (coord.). <i>Educació en la diversitat i escala democrática</i> . Barcelona. ICE-UAB. SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1995): "Cuando la motivación es tan difícil" en <i>Aula</i> , n. 238. ZABALA, A. (1992): "Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje" en <i>Aula</i> , n.8.

PLAN DE TRABAJO INDIVIDUAL

Qué pretende	Se trata de un trabajo básicamente individualizado, en el que, aprovechando los intereses del alumno, cada uno puede trabajar aspectos del currículum escolar desde sus necesidades y capacidades. Permite que todos los alumnos avancen, ya que se parte del nivel real de cada uno y de sus capacidades, conjugandolo con los objetivos.
Cómo puede funcionar	Los alumnos se responsabilizan en su trabajo: aprenden a distribuirse su tiempo autónomamente. El alumno puede escoger las actividades que quiere hacer entre un repertorio establecido por el docente, durante un período de tiempo determinado (generalmente una o dos semanas) y hacerlas en el orden que se considere conveniente
Requisitos previos del modelo	Se debe contar con materiales preparados previamente que recojan actividades claramente secuenciadas y progresivas (ejemplo: lecturas ordenadas, libretas de cálculo u ortografía, fichas de interpretación y confección de planos y mapas, actividades de investigación, de elaboración tecnológica, de prácticas de laboratorio,...)
Tipo de contenidos que se pueden trabajar más fácilmente	Contenidos que permiten establecer secuencias ordenadas y un tipo de tareas prácticas o refuerzo de actividades conocidas por el alumno. Al priorizarse tanto lo individual se dejan de lado aspectos actitudinales como el trabajo en equipo y la solidaridad. Cabe introducir alguna estrategia de intervención grupal que compense este aspecto y que haga el aprendizaje mas interactivo.
Referencias bibliográficas	GÜELL E. (1993): “Los planes de trabajo” en <i>Cuadernos de pedagogía</i> , n. 212. GUIX, D.; SERRA, P. (1997): “El plan de trabajo personalizado” en <i>Aula</i> , n. 59. JORBA, J.; CASELLAS, E. (eds.) (1996): <i>Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula. Volum I: La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges</i> . Barcelona. ICE/UAB. ZABALA, A. (1995). <i>La práctica educativa: cómo enseñar</i> . Barcelona. Graó/ICE.

Contrato de aprendizaje:

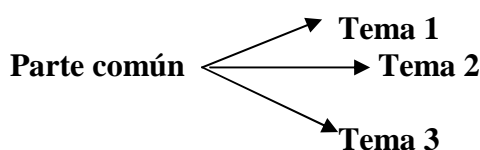
Una variante del plan de trabajo se hace mediante la utilización de un documento llamado contrato que permite negociar con el alumno o alumna y la familia el trabajo que hay que realizar durante un tiempo determinado y anotar los compromisos adquiridos.

Se pueden establecer contratos para todas las áreas de aprendizaje, o de manera global centrándose en las condiciones del aprendizaje, a partir de un plan de trabajo presentado por el profesor de la asignatura o, preferiblemente, por el tutor o tutora y al que las demás partes le añaden sus planteamientos, y se delimitan concretamente los acuerdos o compromisos para llevar a cabo por cada una de las partes.

Requiere un trabajo de colaboración entre el profesorado de un ciclo o de un equipo docente, así como con las familias.

ACTIVIDADES DIFERENCIADAS POR NIVELES

Diferenciar el alumnado o la materia por niveles para actuar sobre cada uno de manera diferenciada es un tipo de estrategia buscada a menudo por el profesorado. Las posibilidades de hacerlo son muy variadas y una de ellas es la que presentamos a continuación. Es muy importante garantizar la parte común para todo el alumnado con lo que consideramos importante e imprescindible. Así mismo es importante que los grupos varíen y sean heterogeneos.



En qué consiste

Todo el grupo realiza un núcleo de actividades comunes. A continuación el grupo se divide en subgrupos para desarrollar diferentes temas. Esta división atiende a los intereses y necesidades del alumnado.

Ejemplos:

- . relacionados con la misma unidad didáctica, Octaedro materia y seres vivos pág. 106
- . Relacionados con el área. Posibilidades de relacionarlos con materias optativas: taller de cuentos, taller de inventos...
- . Relacionados con áreas transversales, que garanticen la utilización de contenidos básicos del tronco común. Erein Geografía e Historia, pág. 187 y 190.

Ventajas

- Favorece la motivación del alumnado ya que pueden escoger los temas.
- Además, se forman grupos más reducidos y homogéneos en cuanto a intereses, y no exclusivamente en relación con niveles.
- Responde mejor a la diversidad del alumnado que el modelo anterior porque permite utilizar estrategias muy diversas
- El profesorado planifica de una manera más innovadora para atraer al alumnado, lo cual se constituye en una ventaja.

Dificultades

- Una idea extendida tanto en el profesorado como en el alumnado, sobre la irrelevancia o el carácter de relleno de este tipo de actividades. Es necesario darle tanto valor como a la parte común utilizando criterios de evaluación claros.
- Mayor necesidad de tiempo de preparación de las actividades por parte del profesorado
- Es necesario que las sesiones no sean de una hora sino mayores. En caso de que esto no fuera posible se podrían dedicar unas sesiones al trabajo común y otras al de grupo

RINCONES O TALLERES DE APRENDIZAJE

En qué consiste	<p>El aula organizada por talleres. El docente coloca en diferentes espacios del aula materiales, recursos, propuestas de actividades, propuestas de proyectos... que tiene objetivos de aprendizaje diferentes y planificados previamente. Se organiza alrededor de un material o recursos que el docente coloca en diferentes espacios de la clase, y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes y planificados previamente. En estos talleres, los alumnos trabajan solos, en pareja o en pequeño grupo: habitualmente escogen la tarea que llevarán a cabo, se planifican el trabajo y el tiempo y se preparan para realizarla. En los talleres, los alumnos aprenden a organizarse, pueden escoger tareas que les planteen dificultades a su medida y pueden realizar trabajos más creativos y motivadores. Se acostumbra planificar cinco o seis talleres diferentes.</p> <p>Los talleres suelen ser rotativos y los alumnos van pasando progresivamente por todos ellos. Facilitan la observación y el seguimiento del alumnado gracias a que están agrupados alrededor de una temática.</p>
Ejemplos:	<p>.-Aulas organizadas por talleres o rincones: la radio, el mercado, taller de cocina, de teatro, taller de encuadernación...</p> <p>. Experiencias de Amara-Berri, Ortuella, Antzuola, SAT.</p>
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia la autonomía a partir de una propuesta abierta planteada por el docente. • Los alumnos trabajan solos, en pareja o pequeño grupo facilitando el trabajo entre iguales con diferentes niveles. Permite el trabajo cooperativo • Los alumnos planifican el trabajo y el tiempo • Suelen ser propuestas motivadoras y cercanas a sus intereses. • Facilita la observación y el seguimiento del alumnado al estar agrupados alrededor de una temática. • Permite el trabajo por proyectos
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere mucha claridad para realizar el programa “ qué queremos que sepa” y de establecer secuencias de aprendizaje, preparar materiales,... • Requiere mucho trabajo común de preparación por parte del profesorado porque la división no es por asignaturas. • En cada actividad se trabajan varios objetivos y contenidos (que generalmente corresponden a más de una asignatura) por lo que es importante una buena coordinación entre el profesorado y tener los objetivos y los criterios de observación y evaluación claros para cada actividad proyecto... • Hay que disponer de materiales elaborados. Es preciso que se formen grupos de profesores para elaborar bancos de actividades. • Requiere de sistemas de seguimiento y evaluación diferentes a los tradicionales • Requiere preparación del profesorado sobre trabajo en grupo

SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

+ fácil _____ +difícil

En qué consiste Son secuencias de aprendizaje. Se trata de un material secuenciado e individualizado. Cada estudiante sigue su propio ritmo de trabajo y el profesor ayuda a resolver dificultades puntuales.

Es un modelo que se aplica mucho más en las clases de matemáticas y de lengua que en las ciencias u otras materias.

Ejemplos: La experiencia de Retuerto
Programas de ordenador individuales para el aprendizaje de idiomas

Ventajas

- Facilita la adecuación de las actividades de aprendizaje a los ritmos y niveles de los alumnos / as.
- Facilita el trabajo autónomo en todos los alumnos y alumnas, independientemente de los niveles que hayan adquirido
- Permite al profesor o profesora ayudar a cada uno/a según sus necesidades
- La planificación requiere de un trabajo en equipo y coordinado del profesorado.

Dificultades

- Es necesario secuenciar muy bien los contenidos y planificar actividades que faciliten el autoaprendizaje del alumnado para que cada estudiante pueda seguir su ritmo de forma bastante autónoma.
- Es importante disponer de buenos materiales didácticos.
- El profesorado debe estar preparado para atender, al mismo tiempo, cuestiones y dificultades sobre temas diferentes.
- Requiere mucho trabajo de preparación por parte del profesorado (especialmente en un principio). Es preciso que el departamento trabaje en equipo.
- No sirve para todo tipo de contenidos. Es necesario combinarlo con otro tipo de estrategias donde se dé trabajo común e interacciones.

ESTRATEGIAS EN HORARIO EXTRAESCOLAR

Uno de los espacios que pueden tener mas posibilidades de cara a ayudar a superar las desigualdades es el espacio extraescolar y, sin embargo, en el centro escolar es, a menudo, un tiempo que queda reducido solo al deporte.

Las propuestas para el tiempo extraescolar pueden ser tan variadas como seamos capaces de imaginar siempre que, como ya hemos dicho en puntos anteriores, pongamos el énfasis en que ayuden a superar las diferencias y respeten los principios citados. Vamos a citar algunas experiencias a modo de ejemplo.

- Actividades complementarias del curriculum: Se trata de algo tan sencillo como potenciar algunas áreas que suelen tener un peso específico importante sobre todo por su carácter instrumental: euskera, inglés, informática,... utilizando al máximo los recursos del centro. Quien oferta la actividad puede ser algún padre o voluntario preparado para ello, un profesor a quien se le computa este tiempo como horas lectivas, o simplemente con un esquema semejante a como se organicen las actividades extraescolares en el centro.

Es importante buscar la colaboración de padres y madres y utilizar esquemas metodológicos atractivos para el alumnado. No se trata de clases particulares sino de un enriquecimiento en estos aspectos.

- Biblioteca tutorizada: Consiste básicamente en utilizar la biblioteca del centro escolar en horario extraescolar para que el alumnado pueda realizar sus tareas escolares o consultas, lecturas... en ella mientras cuentan con una o varias personas que pueden ayudarles en sus dudas. En muchos centros de primaria ya existen programas de biblioteca en el horario extraescolar que podrían utilizarse en este sentido y también ejemplos de su aplicación en centros de secundaria.
- Talleres extraescolares: Una experiencia en esta misma línea pero que trata de complementar otro tipo de actividades es la que Gugaz Aurrera desarrolla en varios centros escolares de Bilbao. A continuación tratamos de recoger resumidamente esta propuesta:

“Talleres Municipales de Apoyo Socioeducativo al estudio”

Se trata de un proyecto socio-educativo, integral, que va dirigido al alumnado de la E.S.O. de Bilbao y pretende desarrollar aprendizajes significativos con el fin de reconducir las dificultades personales, escolares, sociales y las situaciones de fracaso escolar aportando motivaciones al estudio.

En los talleres trabajan directamente con las alumnas y alumnos dos días en cada centro educativo, dos horas cada día. Dividiendo el tiempo de clase en varios ámbitos:

1. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO: AGENDA

El objetivo es utilizar la agenda de la forma más eficaz posible aportando nuevas funciones que son prioritarias para conseguir reforzar el estudio y asentar un hábito de trabajo.

2. HABILIDADES SOCIALES

El rendimiento académico del alumnado está mediado por distintas problemáticas de índole personal o social que producen un bloqueo en su desarrollo global. Por ello, el objetivo de esta actividad es mediante juegos y dinámicas de grupo potenciar una conducta socialmente habilidosa en este alumnado.

3. LECTURA EFICAZ

Todos los días se dedica un espacio a incidir en la lectura en sus dos vertientes: velocidad lectora y comprensión lectora

1. ESTRATEGIAS APRENDIZAJE: APRENDER A APRENDER

La mayoría de los fracasos no suelen ser debidos a un bajo coeficiente intelectual, sino a una falta de técnicas. En esta experiencia el alumnado utiliza sus propios apuntes y textos escolares para trabajar las técnicas de estudio. También se trata de preparar a los padres y madres para que ayuden a sus hijos en el estudio y en otros aspectos, mediante entrevistas personales y una escuela de padres.

2. SEGUIMIENTO ESCOLAR

Se trata de enseñar a realizar una buena planificación del estudio, en la que estén comprendidos los contenidos exigidos en las asignaturas repartidas racionalmente según el grado de dificultad, las exigencias del profesor/a y el tiempo disponible.

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y REALIDAD MULTICULTURAL

Las aulas escolares de Bilbao presentan una gran variedad de alumnado. El absentismo escolar sigue siendo también una problemática notable en ellas. Se pretende que los talleres prioricen la integración de aquell@s alumn@s que por sus peculiaridades personales o sociales presentan mayores dificultades.

Estrategias de coordinación

Hemos insistido en los criterios iniciales en la coordinación. Uno de los factores que ayudan al éxito de cualquier estrategia destinada a la superación de desigualdades es que este aspecto no se deje al azar.

Para hacer estas coordinaciones es importante que se fijen tiempos específicos desde un principio pues, de otra manera, es fácil que nunca se encuentre el momento. A pesar de ello, coordinarse no debería significar multiplicar las reuniones hasta el infinito, a veces es mas valiosa una buena red de comunicación.

De cara a las coordinaciones son también importantes otros muchos aspectos: No repetir tópicos que no ayudan en nada, no clasificar innecesariamente, incidir sobre todo en la tarea: lo que funciona y lo que no, ... , pero esto sería objeto de otro tipo de documento. Aquí vamos a plantear algunas líneas de coordinación posibles que facilitan las estrategias de respuesta a las desigualdades.

- *Coordinaciones del profesorado*: Es importante abrir líneas de coordinación en torno al equipo docente, es decir al profesorado que interviene con un mismo grupo de alumnos. Establecer, por ejemplo, reuniones de ciclo, de nivel, ... en Ed. Secundaria, ayuda a evaluar mejor las estrategias puestas en marcha que la estructura clásica por departamentos. Dentro de este tipo de coordinación podríamos situar la coordinación entre los centros de secundaria y los de primaria que les nutren de alumnado. Aquí también es posible superar la clásica relación de traspaso de información de fin curso para establecer coordinaciones estables (por ejemplo de los diferentes equipos directivos) a fin de poner en marcha estrategias que permitan dar una mayor coherencia al proceso educativo de los alumnos desde comienzan hasta que terminan, como encuentros del profesorado en torno a temas específicos.
- *Coordinación con el entorno*: La coordinación con las entidades o servicios del entorno del centro escolar: grupos de tiempo libre, asociaciones, servicios sociales, educadores de calle y de familia, etc, puede ayudar mucho a la buena marcha de cualquier estrategia y abrir nuevas vías para la participación de estas entidades es estrategias comunes como por ejemplo: con el servicio de euskera del ayuntamiento para concretar una oferta de enriquecimiento en este idioma, con los educadores de familia para poner en marcha grupos de reflexión con padres y madres sobre la educación de sus hijos, etc.

- Coordinación con familiares y alumnado: Es bastante evidente en los diferentes apartados que hemos venido tratando que entendemos que esta coordinación es una clave a la hora afrontar las desigualdades, o simplemente en cualquier proceso educativo. Es necesario aumentar todo lo posible la interacción con alumnado y familias, sobre todo a la hora de la búsqueda de soluciones puesto que esto puede garantizar bastante el éxito posterior de estas: Formar comisiones mixtas de padres y profesores, de padres y alumnos o de los tres a la vez en torno a temas específicos (la convivencia, la interculturalidad,...), es una estrategia que seguramente hará que las propuestas que salgan tengan mas posibilidades de éxito.

3. ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Son muchos los problemas que está generando la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a los cambios que están ocurriendo a su alrededor. La cultura de las nuevas generaciones de jóvenes parece totalmente ajena al sistema escolar, los medios de comunicación en general, y la televisión en particular compiten, con mucha ventaja, con la educación institucional y la sociedad cambia a un ritmo tan trepidante que las propuestas didácticas envejecen antes de ser puestas en práctica.

Esta situación es especialmente difícil en Educación Secundaria ya que, por un lado, todavía se mantienen en esta etapa unas prácticas educativas basadas en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de disciplinas, prácticas ligadas a un sistema pensado para atender solamente a un sector determinado de la población, lo que está produciendo grandes desajustes por su incapacidad de responder a la comprensividad del nuevo sistema de enseñanza. Por el otro, se atribuyen a esta etapa cada vez más funciones que antes eran responsabilidad exclusiva de las familias (sexualidad, comportamientos ante las drogas, salud,...) y no se ve la manera de integrarlas dentro del sistema de una forma coherente.

En cualquier caso, el resultado de todo ello es que es cada vez mayor la distancia entre los intereses del alumnado, que se acerca al instituto únicamente como medio para conseguir un título que les permita continuar estudios, y lo que el medio escolar les ofrece, y se está manifestando en las aulas en forma de desmotivación, apatía, conductas disruptivas, problemas de convivencia etc.

Así, se está volviendo la mirada hacia la acción tutorial como uno de los elementos que puede ayudar a mejorar la situación. Ahora bien, si analizamos como se está llevando a cabo en los centros, encontramos que la mayoría de las propuestas se centran en el espacio de la tutoría de grupo, de tal forma que, en estos momentos, se ha dividido la práctica educativa en dos itinerarios: uno académico, que es responsabilidad de cada área y que funciona en forma de compartimentos estancos, y otro itinerario al que podríamos denominar como itinerario de desarrollo humano, que es responsabilidad en cada grupo de la persona a la que le haya tocado ser tutora, y se ocupa de la personalidad del alumnado, de su vida, de sus proyectos personales y de sus relaciones con los familiares y con sus amistades. Todo esto, en una hora cada 15 días. Calidad total.

Poco a poco el mercado se ha ido llenando de programas compactos sobre temas como autoestima, e. sexual, drogodependencias, convivencia, salud etc., en fin, todo aquello que se ha definido como transversal, destinados a ocupar el horario de tutoría, que queda de esta manera como un espacio aparte, sin ninguna relación con el resto de las actividades educativas, llevándonos a caminos sin salida y consumando así los milenarios dualismos: razón-emoción; pensamiento-sentimiento; sujeto-objeto, espacio público-espacio privado, todo bien diferenciado, cada cosa en su espacio y con un tiempo propio... Viejos caminos para nuevas propuestas.

Este planteamiento hace que sean solamente las tutoras o tutores de grupo quienes se sienten responsables o a quienes se responsabiliza de la buena marcha de “su” alumnado, lo que provoca el descontento de todo el mundo. Los tutores sienten que les falta tiempo, impotencia, soledad, incomprensión y falta de colaboración. El resto del profesorado está descontento a su vez porque los problemas no se solucionan. Es evidente que éste es un camino sin salida.

Creemos, sin embargo, que la respuesta a todos estos cambios exige un cambio radical en nuestra práctica educativa que debe ser definida por la calidad de las comunicaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar. Los resultados de los centros dependen en gran medida de la calidad de las éstas y parece que así está ocurriendo ya en algunos países europeos, donde la violencia desborda y destruye las instituciones que no funcionan como una red de comunicaciones.

Una escuela de la comunicación debe dar una importancia especial a la cualidad de las relaciones, de todas las relaciones, al diálogo entre el alumnado, el profesorado, las familias,... para ser capaces de percibir a la otra persona, para que les ayude a reconocer en esa otra persona la misma libertad que así mismos y así mismas y el mismo derecho a la defensa de unos intereses sociales y de unos valores culturales. Empezando por la comunicación entre chicas y chicos o entre jóvenes de edades diferentes y extendiéndose a todas las formas de comunicación intercultural, condición indispensable para la vida en común.

3.1. ACCIÓN TUTORIAL: CONCEPTO Y FUNCIONES

Entendemos la acción tutorial como vertebradora e integradora del proceso de aprendizaje y del desarrollo humano, como una acción que contribuye a un proyecto educativo entendido, reflexionado, y compartido, donde la verdadera calidad esté en la

calidad de las relaciones y dónde se analiza lo que está ocurriendo buscando salidas para todas y todos. Por ello, desde el convencimiento de que, efectivamente, la acción tutorial es uno de los elementos fundamentales desde el que se pueden articular respuestas a los retos que se plantean al sistema educativo, es urgente definir un modelo de acción tutorial que pueda colaborar a la construcción de una escuela como la que proponemos

El punto de partida es tener muy claro que toda esta tarea tan importante y tan nuclear en el sistema educativo no se puede abordar sólo desde la figura de la tutora/or de grupo, separando unos procesos de aprendizaje de otros. Es importantísimo que los procesos de enseñanza / aprendizaje se planifiquen preocupándose tanto del alumnado como de la materia que se enseña, porque el aprendizaje en los términos que aquí planteamos depende en gran medida de la calidad de la relación educativa, y esto no puede ser responsabilidad de un tutor o una tutora, sino que solo la colaboración en la consecución de objetivos comunes puede dar alguna respuesta.

La LOGSE recoge explícitamente la identificación de la acción tutorial con la función docente en el sentido de que forma parte de esta función y de que sólo cabe hablar de ella como elemento concreto e inseparable del proceso educativo en su integridad.

Se habla también de orientación como orientación para la vida, según lo cual, nada se añade al concepto de educación, puesto que hace referencia al hecho de que los aprendizajes deben ser funcionales, estar en conexión con el entorno y guardar relación con su futuro previsible.

Por todo ello se afirma que la orientación y la tutoría es responsabilidad de todo el profesorado y nos parece que sólo este enfoque puede dar respuesta a las necesidades de cambio que se plantean al sistema educativo y a la propuesta que aquí estamos haciendo, transformar una escuela de programas en una escuela de comunicación.

En este sentido, nada se añade a la definición que aparece en los documentos oficiales:

Por acción tutorial se puede entender aquella parte de la función docente que pretende facilitar el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas a partir del conocimiento y la consideración de la situación personal, escolar, familiar y social en la que está inserto.

Una acción tutorial de estas características es especialmente importante en estos momentos, puesto que debe responder a las exigencias de una sociedad cambiante y compleja, compensar desigualdades sociales y culturales, y preparar para la vida activa. Esto requiere dejar muy claro el marco desde el que hacemos esta propuesta para entender en qué proyecto estamos colaborando.

Entendemos la educación como transformación solidaria del medio y de la persona. Una transformación generadora de sentido para la persona y su comunidad y para la propia formación. Esta transformación sólo es posible cuando el aprendizaje es significativo, porque los comportamientos nacen de la relación de las personas con su entorno, y gracias al valor que estos comportamientos tienen en su contexto, se convierten en pautas significativas de conocimiento y de relación. Es decir, la construcción de significados se hace de forma colectiva y dialógica, en relación con las y los otros dentro de una comunidad.

Sería por tanto, el segundo paso, determinar qué competencias deben desarrollar nuestras alumnas y alumnos de forma prioritaria para tener éxito en la sociedad que les tocará vivir, para participar en condiciones de igualdad y para contribuir a su transformación. Habilidades como la búsqueda y procesamiento de la información, autonomía, capacidad de decisión, capacidad de responder a problemas no resueltos, a la incertidumbre, flexibilidad, capacidad de dialogar, aprender a aprender, la corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones a problemas comunes...

Es decir, definimos la acción tutorial como una acción doblemente compartida, tanto en lo que se refiere a la definición de metas, como a la colaboración en consecución de los objetivos propuestos en cada momento. Con esto estamos proponiendo:

- Fomentar al máximo la relación con las familias para fomentar situaciones en las que pueda ser posible establecer metas comunes.
- Fomentar al máximo las relaciones entre el profesorado para facilitar tanto el establecimiento de metas como la colaboración en todas las medidas y proyectos que se pongan en marcha.
- Fomentar al máximo la relación educativa, teniendo muy presente que todos los espacios y tiempos escolares son educativos: aulas, pasillos, patios, comedor etc.

- Buscar tiempos para la reflexión, para hablar de lo que nos preocupa y de lo que está sucediendo.
- Experimentar el mayor número de prácticas pedagógicas que puedan ayudarnos: grupos interactivos, trabajo interdisciplinar...
- Tutorizar procesos de enseñanza / aprendizaje basados en la utilización de las habilidades comunicativas para permitir al alumnado participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en sus ámbitos privados y públicos, en su casa, en su comunidad, en la escuela, y, en general, en la sociedad y para facilitar la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.
- Responder a las necesidades educativas que se presenten, a cada cual, lo que necesita.
- Favorecer que el alumnado resuelva las dificultades y lagunas que va encontrando en cada momento, evitando fracasos posteriores.
- Abordar el propio currículo para ir construyendo su propio proyecto personal.
- Favorecer la capacitación en actitudes como la flexibilidad, responsabilidad, planificación, solidaridad,... las que les permitan tener éxito social y contribuir a su mejora y las que conjuntamente se propongan teniendo en cuenta las características del alumnado: resistencia a la frustración, esfuerzo personal...
- Mejorar, en definitiva, las comunicaciones en el centro.

¿Tiene algún sentido un reparto del tipo la aritmética para mi y la autoestima para ti, o bien, los análisis sociales para mi y la solidaridad para ti?. ¿ Puede alguien que fracasa en casi todo mejorar su autoestima, prepararse para la convivencia y mejorar sus competencias sociales en la hora de tutoría?

Sin embargo, incluso aunque estén muy definidos y sean compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa los objetivos educativos, esta acción conjunta puede quedar muy diluida, por lo que es muy importante dotarse de estructuras organizativas, metodologías y todo tipo de medidas que faciliten esta labor. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- Pasar el menor número de profesoras y profesores por el aula, tanto para facilitar la referencia al alumnado como para facilitar la coordinación del equipo docente de nivel.
- Formar equipos docentes de ciclo para facilitar la coordinación y el trabajo interdisciplinar.
- Procurar que haya más de un adulto en el aula siempre que sea posible para que haya el mayor número de interacciones.
- Organizar las tutorías individualizadas.

3.2. TUTORÍA INDIVIDUALIZADA

Éste sería el tercer paso. Hemos hablado de metas compartidas y de acción compartida para fomentar al máximo la acción comunicativa. Pero en los actuales centros de EEMM, para llegar verdaderamente a todo el alumnado es necesario además un proyecto de tutorías individualizadas de calidad.

Los institutos suelen ser muy grandes, con mucho alumnado, mucho profesorado y una innumerable cantidad de actividades y situaciones diversas a las que muchas veces no es fácil que el alumnado desde su experiencia pueda atribuir significados positivos. Por otro lado, la experiencia nos dice que cada alumna y cada alumno necesita encontrar sentido a lo que hace, a su propio proceso de enseñanza aprendizaje ya que sólo cuando consiguen establecer metas propias el resultado es posible.

La experiencia nos dice también que la acción tutorial compartida y la tutoría grupal son necesarias pero no suficientes para llegar a todo el alumnado. Hay que tener en cuenta que si la diversidad de situaciones en que se encuentra cada alumna y cada alumno hacen necesaria una atención particular a cada persona, las tutorías personalizadas son indispensables para llegar a todas aquellas personas que no están viviendo de manera positiva su experiencia escolar, especialmente, el alumnado que fuera del centro vive una cultura muy diferente a la escolar.

La tutoría individual permite dar la palabra a esas personas que no se sienten capaces de tomarla en otros espacios y puede ayudar a que se nombren a sí mismos, a

que se muestren como realmente son para desde ahí promover relaciones igualitarias con las demás personas.

3.3. TUTORÍA DE GRUPO

Puede parecer que la acción tutorial así entendida deja sin funciones o sin sentido a la tutoría de grupo. Todo lo contrario. Son muchos los ámbitos de actuación que las tutoras y tutores pueden promocionar en sus grupos, colaborando a la consecución de los objetivos generales de la acción tutorial:

- Ayudar a la cohesión del grupo clase.
- Organizar la acogida.
- Impulsar la participación del alumnado en todos los ámbitos de la vida escolar:
 - Dinamizar la asamblea de clase.
 - Favorecer, especialmente, la participación del alumnado en el proceso evaluador.
 - Informar de sus derechos y deberes potenciando actitudes proactivas en el ejercicio de ambos.
- Contribuir a la adquisición de actitudes de planificación y responsabilidad en lo que se refiere a todos los temas académicos: uso de la agenda, organización del tiempo de estudio y tiempo libre.
- Mediar en conflictos entre alumnado-profesorado, y entre el alumnado.
- Promover también desde este espacio el máximo de interacciones positivas con las familias que fomenten un conocimiento mutuo y posibiliten el establecimiento de metas comunes.
- Incentivar la madurez en la toma de decisiones sobre itinerarios formativos, ayudar a que éstas se tomen de manera consciente y responsable y potenciar el aprendizaje de actitudes planificadoras.
- Coordinar al equipo docente de su grupo.

4. ESTRATEGIAS CON PERSONAS ADULTAS

Presentamos, a continuación, varios programas llevados a cabo en centros de EPA de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

4.1. PROGRAMA DE “CONVERSACIÓN ESTRUCTURADA” CON PERSONAS INMIGRANTES

El aprendizaje que realiza una persona adulta de una nueva lengua (L2) tiene, como todo aprendizaje adulto, unas características específicas y más aún cuando esta persona es inmigrante, ya que entonces, más que inmersión lingüística, se produce lo que se conoce como submersión. Por otra parte, hemos de tener en cuenta la gran heterogeneidad de estos públicos en aspectos como: su formación inicial; la distancia cultural al contexto y la que exista con respecto a la/s lengua/s de acogida; la situación legal, socioeconómica y cultural; la edad; sus expectativas; el tiempo que pueden dedicar a este aprendizaje; la necesidad, más o menos premiosa, de aprender esa/s lengua/s; etc.

Muchas de estas personas se matriculan, a veces en un número significativo, en los centros públicos de EPA para llevar a cabo este aprendizaje. Y es en este contexto desde donde tenemos que dar respuesta a este reto socioeducativo que nos presenta esta situación.

Hoy en día, el enfoque que prima a la hora de enseñar la L2 es el comunicativo, es decir, la L2 se ha de aprender, si es posible y si no se han de simular, en contextos o situaciones comunicativas reales y teniendo siempre presente su funcionalidad. De aquí nace una primera cuestión: ¿el aula colma este enfoque comunicativo? Pensamos que no, que aunque es necesaria y a pesar de que utilice el enfoque comunicativo, necesita actividades complementarias estructuradas en las que la L2 sea utilizada en contextos comunicativos reales y con personas autóctonas.

Por otra parte, el aprendizaje que se produzca ha de ser significativo, es decir, que lo que nos interesa es cómo y de qué manera esa persona, el discente, va construyendo sus significados. Ahora bien, la construcción de significados no se hace individualmente, sino de forma colectiva y dialógica, en relación con los y las otras, es decir, que el aprendizaje, incorporando y superando la concepción constructivista de la significatividad, para que pueda ser catalogado como tal ha de ser dialógico. “Transformándonos crecemos”, decía Gabriel Celaya, y para aprender, siguiendo a Vygostki, es necesario transformar. El aprendizaje es un proceso de cambio que se orienta, también y con el concurso de la comunidad, hacia el cambio individual y colectivo. De no ser así, el aprendizaje se convierte en puro entrenamiento, o lo que es peor, en una domesticación.

De ahí que la intervención de la comunidad sea un elemento imprescindible en cualquier aprendizaje y más si éste es de la L2 y si quiere entroncarse en un enfoque comunicativo. Por ello, y sin querer agotar otro tipo de actuaciones, proponemos la realización de esta actividad que hemos titulado: “Programa de conversación estructurada con personas inmigrantes”.

Objetivos

1. Mejorar y acelerar el aprendizaje de la L2.
2. Favorecer que la persona inmigrante adquiriera un vocabulario básico real y funcional.
3. Utilizar la L2 en situaciones comunicativas reales.
4. Que la personas inmigrante conozca “in situ” los servicios de la sociedad de acogida.
5. Que la persona inmigrante conozca la cultura y tradiciones de la sociedad de acogida.
6. Participación de la Comunidad en la construcción del aprendizaje de la L2.
7. Potenciar las relaciones y el conocimiento entre las personas, autóctonas e inmigrantes, para una mejor integración de estas últimas en la sociedad.
8. Conocer algunos aspectos de la cultura y la lengua de origen de las personas inmigrantes.
9. Valorar positivamente, por parte de las personas autóctonas, la cultura y la lengua de las personas inmigrantes.

Contenido de la actividad

La actividad consiste en que una persona autóctona, durante una o dos horas a la semana, conversa o realiza algún tipo de acción, con otra persona inmigrante. Para ello se cuenta con una ficha⁷ estructurada que orienta, sin agotarla, esa actividad. Y decimos que sin agotarla porque la relación que se establezca entre esas personas, si éstas así lo desean, puede llevar a otros contextos relacionales que superen el marco inicial de la actividad. Es decir, la personas autóctona puede ser el elemento que sirva de introducción a la persona inmigrante en otros contextos y ambientes reales (quedar para ir a tomar potes con la cuadrilla, al cine, al teatro, a otro tipo de eventos; introducirla en alguna actividad de algún centro cívico; introducir a sus hijos/as en actividades de tiempo libre que hagan mis hijos/as; etc.), con lo que se produce un cambio tanto en la esfera relacional de la persona inmigrante y como en la de la autóctona. Este cambio, como ya se ha indicado, facilita que se produzca el aprendizaje en la persona inmigrante y en la autóctona, a la vez que favorece la integración. Integración entendida no como un camino al que la otra persona se ha de incorporar, sino como un nuevo camino que hemos de construir solidariamente entre todos y todas.

Participantes

En esta actividad tomarán parte aquellas personas inmigrantes matriculadas en EPA que tengan un nivel comunicativo mínimo en castellano. A cada persona se le asignará un colaborador autóctono con el que conversará durante una o dos horas a la semana y con el que, en su caso, realizará una serie de acciones.

Perfil de los y las colaboradoras

Perfil (cuestiones a tener en cuenta):

- Tener una sensibilidad positiva hacia las personas inmigrantes y hacia la problemática que padecen.
- Hablar el castellano coloquial con soltura y cierta corrección. No es necesario tener conocimientos de lingüística, ni tener experiencia como enseñante.
- Conocer algún otro idioma, además del castellano.
- Conocer el idioma y la cultura de origen de la persona inmigrante.

Captación

La captación se puede hacer, a través de las Asociaciones Culturales, Asociaciones de Inmigrantes y Escuela de Magisterio.

Puede ser interesante que parte de estos colaboradores provenga de alumnos o alumnas inmigrantes del propio centro de EPA que tengan un conocimiento suficiente del castellano.

Hay que prever la fórmula para llevar adelante esta campaña de captación.

Asesoramiento continuado

Las personas colaboradoras contarán con un asesoramiento continuado por parte de la coordinadora del “Programa de Inmigrantes” Así mismo habrá que posibilitar una serie de contactos entre los y las colaboradoras y los y las tutoras de las personas inmigrantes con las que lleven a cabo la actividad.

Fases

Elaboración de las fichas

Antes de iniciar la actividad habrá que tener preparadas una serie de fichas.

Captación de las personas colaboradoras

Se llevará a cabo tal como viene expresado en el punto 5.

Oferta a las personas inmigrantes

El tomar parte en esta actividad tiene un carácter voluntario, por tanto, se ha de ofertar a las personas inmigrantes

Formación inicial

Según lo expuesto sobre esta cuestión en el punto 5.

Establecimiento de las parejas

A la hora de establecer las parejas habrá que manejar una serie de criterios entre los que habrá que tener en cuenta la edad, el género, la procedencia, etc.

Evaluación y seguimiento

Tal como se expone en el epígrafe siguiente:

Encuentros periódicos con los y las colaboradoras, así como con las personas inmigrantes.

Periódicamente se realizarán una serie de encuentros con los y las colaboradoras y con las personas inmigrantes que participen en la actividad. Estos encuentros se harán unas veces por separado y otras conjuntamente.

Evaluación y seguimiento

A todo lo anteriormente expuesto se le ha de aplicar una evaluación y un seguimiento continuado a fin de ir mejorando, adaptando y resolviendo las cuestiones previstas y las que vayan apareciendo.

Para ello es imprescindible la recogida de información proveniente tanto del o de la colaboradora, así como de la persona inmigrante. Esta información será recogida fundamentalmente por el o la tutora de la persona inmigrante.

Otras cuestiones

No tenemos que olvidar que esta actividad estará sujeta a todas las variables que rodean la vida de una persona inmigrante (situación socioeconómica, precariedad laboral, situación legal, provisionalidad, etc.) y que condicionan tanto el aprendizaje de la L2 como cualquier otro proceso de formación.

ANEXO: FICHA

Un instrumento

La ficha es un instrumento que no pretende agotar ni encorsetar la relación comunicativa que se establezca entre la persona inmigrante y la autóctona, sino ser un instrumento que oriente y encauce esa relación.

Contenido

Cada ficha trabaja un determinado ámbito de la comunicación. La que aquí se presenta es tan sólo un ejemplo que sirva como punto de partida para ir confeccionando otras.

Partes

El tema a trabajar.

El vocabulario básico agrupado en diferentes apartados.

Las expresiones más habituales en este campo.

Las propuestas de acciones que se pueden realizar para poner en práctica algunas de las cuestiones trabajadas en los apartados anteriores.

- Las peticiones que hace la persona en este campo, es decir, aquellas cuestiones comunicativas o acciones que no aparecen en la ficha y que ella, bien por su propia experiencia o bien por otras circunstancias, las considera importantes.
- Las observaciones que pueda hacer la persona autóctona sobre la propia ficha y sobre la competencia comunicativa de la persona inmigrante a fin de mejorar este instrumento y la intervención educativa que se realiza en el aula.
- **Metodología.** Cómo utilizarla. Algunas recomendaciones.
- Se ha de procurar mantenerse en el campo comunicativo en el que nos movamos, aunque no de una forma rígida.
- El aprendizaje dialógico se basa, entre otras cosas, en la construcción de significados entre las personas, por tanto, se trata, más que de enseñar, de compartir conocimientos, de enriquecernos mutuamente.
- Una ficha puede dar de sí para más de una sesión.
- Una ficha, una vez trabajada, puede utilizarse en posteriores sesiones si es que la situación existencial de la persona inmigrante así lo requiere.

- Existirá un conjunto de fichas y la decisión de cuál utilizar se realizará por consenso entre las dos personas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la persona inmigrante.
- A la persona inmigrante también se le entregará la ficha, aunque sin el apartado de observaciones ni el de peticiones y propuestas, éstas las reflejará la persona colaboradora en su ficha para informar sobre ellas.
- **Postura de la persona autóctona.**
- Es importante no caer en un paternalismo estéril.
- La actitud de escucha es importante, pero hemos de tener en cuenta que ésta no ha de monopolizar toda la actividad, ya que la escucha es sólo una parte del acto comunicativo.
- Hay que tener en cuenta las diferencias culturales que existan en los diferentes campos a tratar. Esto no significa el tener que aceptar todos los valores de la persona inmigrante, ni el criticar o desvalorizar esa cultura, sino el de a través de un diálogo igualitario y crítico poder analizar tanto la cultura de la persona inmigrante como la autóctona.
- Las relaciones interpersonales han construirse sobre la base del consenso y de la normalidad. El compromiso adquirido por las partes es el que caracteriza la actividad, el llevarlo más allá será también una decisión consensuada.

EJEMPLO DE FICHA PARA UNA SESIÓN DE CONVERSACIÓN
TEMA: MEDICINA/SALUD
VOCABULARIO
<p>Servicios sanitarios: Salud – Osakidetza (Seguridad Social) – Centro de salud – Médico de cabecera – Médico de familia – Servicio - Especialista (ginecólogo, traumatólogo, cardiólogo, pediatra, oculista, psiquiatra, dentista, etc.) – Enfermera – Celador - Cita previa – Medicina privada y pública - Urgencias – Cartilla – Receta – Farmacia – Beneficiario -</p> <p>Diagnóstico: Síntomas – Enfermedad – Revisión – Dolor – Fiebre – Antecedentes – Alergia – Vacuna – Mareo – Desmayo – Campañas – Jaqueca – Hemorragia – Excrementos (color, textura) – Orina – Estreñimiento – Diarrea –</p> <p>El cuerpo humano: Partes y órganos más importantes del cuerpo (nombrar y localizar) - Sangre -</p> <p>Enfermedades: – Infarto – Cáncer – Metástasis – SIDA - Úlcera – Hepatitis – Depresión – Anorexia – Rotura – Esguince – Leucemia – Miopía – Tumor</p> <p>Exploración: Radiografía - Ecografía - Resonancia magnética - Análisis</p> <p>Remedios: – Antibiótico – Aspirina – Píldora – Jarabe – Comprimido - Disolver – Inyección (intramuscular, intravenosa) – Gafas -</p> <p>Cirugía: Operación – Intervención quirúrgica – Anestesia – Amputación – Extracción -</p> <p>Hospitalización: Visita - Planta – Servicio – Horario -</p>
EXPRESIONES
<p>¿Qué tal estás?, ¿Estás enfermo?, ¿Qué tal, cómo te encuentras?, ¿Qué notas, sientes?</p> <p>¿Qué te duele? ¿Dónde, en qué parte te duele? ¿Ves bien? ¿Oyes bien? ¿Has ido al médico? ¿Qué te ha dicho el médico? ¿Eres alérgico a algo? ¿De qué estás vacunado?</p> <p>Tomar cada seis/ocho... horas, una/dos/tres... veces al día, disuelto en agua, en las comidas</p> <p>Estoy larri, kili-kolo - Estoy como un roble – Más vale prevenir que curar – Mientras haya salud... – Estoy pachucho -</p> <p>Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor (canción)</p>
ACCIONES
<p>Solicitar cita previa por teléfono.</p> <p>Ir a la farmacia a comprar algún medicamento.</p> <p>Visitar un centro de salud</p> <p>Visitar el servicio de urgencias.</p> <p>Documentación sanitaria: cartilla (txartela), recetario...</p> <p>Consultar los derechos que sobre salud tiene la persona inmigrante.</p> <p>Visitar a algún enfermo.</p>
PROPUESTAS Y PETICIONES QUE HACE LA PERSONAS EN ESTE CAMPO
OBSERVACIONES

PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DE LA CORRESPONDENCIA

La vida en el centro penitenciario tiene un único objetivo: recuperar la libertad. Con esa esperanza se vive y se desespera. Y ese objetivo es el que impregna todas las acciones del o de la interna. Ahora bien, las personas, cuando no podemos alcanzar lo que deseamos, recurrimos muchas veces a vivir esa realidad dentro de otra, a extender esa substantividad inalcanzable a lo próximo, a lo tangible; tendemos a no romper el cordón umbilical que nos une a esa quimera, y, a veces, creamos una realidad virtual que sustituye, por ser más leve, al crudo contexto en que vivimos.

De todos es conocido, aunque no sabido, que la privación de la libertad produce una serie de efectos en la persona. Son efectos producidos por la marginación, por la soledad, por la incompreensión, por la impotencia, por la segregación, por la ruptura con lo que posibilita la existencia, es decir, con los vínculos sociales vividos en libertad. Y esos vínculos no pueden ser sustituidos por nada ni por nadie, aunque sí podemos mitigar, en alguna medida, su ausencia. Consecuentemente, el y la interna buscan la recreación de unos lazos sociales para poder vivir. Parte de esta recreación se podrá hacer en el interior del centro penitenciario, aunque será difícil, pero lo fundamental está afuera, en la calle, en la sociedad, en la no-prisión. Vivir, sentirse vivo es existir en libertad con el otro. Ser se es con otros. La identidad consiste en reconocerse en los otros. Crecer es comunicarse con otros.

Por todo ello, no es de extrañar que el y la interna valoren extraordinariamente la correspondencia, es decir, el hecho de tener una carta, ya que tras la epístola está el otro y está la libertad. El recibir una carta es un símbolo de vida, es un indicador social de que existo porque alguien da fe de mi existencia. Es algo tangible, es un trozo de papel que lleva un trozo de vida que necesito para vivir. Y es algo que invita a seguir viviendo porque ese trozo de papel, a la par que me cuestiona, es una invitación para expresarme, para comunicarme.

Pero no pensemos que en esta relación hay sólo una parte que se enriquece. Comunicar y aprender es compartir palabras, por tanto, el intercambio de correspondencia es algo que enriquece el conocimiento de las personas que en él participan. Comunicar y aprender es compartir conocimientos, por ello, en la relación epistolar se comunican y aprenden las personas que intervienen en ella.

OBJETIVOS

1. Establecer vínculos personales y sociales con la realidad exterior al centro penitenciario.
2. Tomar conciencia de otras realidades personales y/o sociales.
3. Desarrollar un espíritu crítico y solidario en relación con colectivos marginados.
4. Aumentar la autoestima.
5. Estimular y mejorar la comunicación escrita.

6. Dar sentido y funcionalidad a los aprendizajes relacionados con la comunicación escrita en su doble vertiente de expresión y comprensión.
7. Abrir un amplio abanico de posibles colaboraciones con personas y agentes sociales que tengan alguna relación con el entorno penitenciario.

CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad consiste en el intercambio de correspondencia entre internos o internas del centro penitenciario de Nanclares de la Oca y personas de más allá de los muros del recinto penitenciario. Este intercambio puede ser individual o grupal, es decir, de persona a persona o de grupo a grupo, lo que no quiere decir que no se puedan realizar simultáneamente.

El intercambio ha de estar basado en un compromiso por parte de todas las personas que en él intervengan. En este caso, dicho compromiso hace referencia a la periodicidad que, como propuesta inicial, se puede cifrar en escribir una carta cada quince días.

En cuanto a la temática de las misivas, puede ser que, sobre todo al principio, los participantes en esta actividad necesiten alguna pequeña orientación. En ese caso habrá que proporcionársela bien desde el interior del centro penitenciario a aquellos o aquellas internas participantes, bien desde el exterior al resto de los participantes. En el primer caso serán los y las profesoras de los alumnos del centro penitenciario las que se encargarán de esta labor y en el segundo, serán los profesores de los alumnos que participen en esta actividad, o la asesoría de EPA del COP en el caso de las personas colaboradoras de la Asociación Cultural “Paulo Freire”.

Por otra parte, se ha de entender que las cartas no deben tener necesariamente un contenido personal. Las redacciones, los trabajos hechos en el aula, el comentario de noticias, etc. son asuntos que bien pueden llenar de contenido las misivas.

PARTICIPANTES

En un principio los participantes serán:

En el Centro Penitenciario:

- Alumnos y alumnas de EPA, teniendo preferencia aquellas personas que se encuentren en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.
- Alumnos y alumnas de EPA que necesiten con urgencia este tipo de actividad.
- Los y las profesoras de EPA del centro penitenciario.
- La Asesoría de EPA correspondiente.

Fuera del Centro Penitenciario:

- Alumnos del centro de EPA, teniendo preferencia aquellas personas que se encuentren en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.
- Profesores del centro de EPA.
- Miembros de Asociaciones Culturales.
- La junta de la Asociación Cultural.
- La Asesoría de EPA.

FASES

En el centro penitenciario:

- Detectar los y las posibles participantes en esta actividad.
- Presentación de la actividad.
- Explicitación del compromiso.
- Definición por parte de los y las internas de los sectores de población con los que se quiere mantener correspondencia (jóvenes, estudiantes, mujeres, hombres...).
- Puesta en marcha.
- Orientación.
- Seguimiento.
- Evaluación.

Fuera del centro penitenciario:

- Exponer la actividad a profesores de alfabetización de EPA y a la Junta de la Asociación Cultural.
- Captación de los y las colaboradoras en función de los deseos expresados por los y las internas del centro penitenciario que deseen participar en la actividad.
- Presentación de la actividad.
- Explicitación del compromiso.
- Orientación.

- Seguimiento.
- Orientación.
- Evaluación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Teniendo en cuenta que esta actividad es novedosa, hay que tomar en consideración algunas cuestiones que emanan de la experiencia adquirida desde la práctica por profesores y profesoras del centro penitenciario así como por personas que desde distintas agencias sociales colaborar con dicho centro. Por ello este apartado queda abierto a esas consideraciones.

En un principio se proponen las siguientes:

- Parece ser que es más conveniente iniciar el intercambio de correspondencia a nivel individual, aunque no se descarta que, en un futuro, adquiriera también una dimensión grupal.
- No se han de poner las direcciones particulares de los y las personas que participan desde el exterior. La dirección postal que se utilizará será otra.
- Las personas que participen, a la hora de identificarse, lo harán exclusivamente por su nombre sin poner los apellidos.
- En su momento se verá si es procedente complementar la comunicación establecida mediante el magnetófono y/o el vídeo.

RED DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS

La derivación de parte del alumnado a los “agrupamientos específicos” o al “programa complementario” del centro Pedro Anítua tiene una serie de ventajas e inconvenientes para las instituciones y las personas afectadas. Entre las ventajas para las instituciones encontramos la de una disminución de la conflictividad con lo que ello conlleva y que se adereza, para mitigar el fracaso en la intervención educativa realizada, con el pensamiento tranquilizador de haber hecho todo lo posible y de que el problema no está en la institución, sino en esos alumnos y sus circunstancias. Para los y las compañeras, de los derivados, así como para sus padres y sus madres, también supone un respiro en la disrupción, un poder dedicarse con mayor ahínco, si cabe, a la tarea de formarse para poder ser el día de mañana un ciudadano competitivo y sumergirse con cierta seguridad en las aguas turbulentas del mercado. Para los y las derivadas supone, por una parte, un descanso en su diario bregar contracorriente y, por otra, un sentimiento de impotencia, de rareza, de ser distinto que se concreta en una huida hacia delante en la construcción de una identidad marginada.

Está claro que estas medidas se toman, o al menos eso se dice, por el bien de todos, buscando la reinserción, la vuelta a la normalidad a través de una intervención más individualizada y acorde con las idiosincrasias de estas personas, aunque parece que a nadie se le ocurre que también se podrían tomar medidas en la institución educativa o con los parámetros que la conforman. Sin embargo, esta pretendida buena voluntad adquiere, y de ahí los inconvenientes, un tinte de segregación. Las personas, para educarnos, necesitamos unas coordenadas de normalidad, unos comportamientos con los que comparar los nuestros y desde los que aprender y modificar nuestras conductas; siendo así como tiene lugar el aprendizaje vicario o por modelado. Si tenemos en cuenta que esos parámetros de normalidad desaparecen con la segregación, nos encontramos con que a este alumnado, aunque reciba una atención más personal, le será muy difícil modificar sus conductas, y lo que es más problemático, puede ser que esas conductas empeoren.

La educación es básicamente transformación solidaria del medio y de la persona. Una transformación generadora de sentido tanto para la persona y su comunidad, así como para la propia educación. Para ello, es necesario que el aprendizaje que se produzca sea significativo. Ahora bien, la construcción de significados no se hace individualmente, sino de forma colectiva y dialógica, en relación con los y las otras y en una comunidad, es decir, para que el aprendizaje pueda ser catalogado como tal ha de ser dialógico. “Transformándonos crecemos”, decía Gabriel Celaya, y para aprender, siguiendo a Vygotsky, es necesario transformar. De esta forma, el aprendizaje se convierte en un proceso de cambio que se orienta, también y con el concurso de la comunidad, hacia la transformación individual y colectiva. De no ser así, el aprendizaje se convierte en puro entrenamiento, o lo que es peor, en una domesticación.

Por ello, la actividad que aquí se presenta, basada en el aprendizaje dialógico, trata de remediar, en parte, esta situación incorporando a través de jóvenes modelos de comportamiento normalizados dentro del entorno hacia donde han sido derivados estos y estas alumnas.

Objetivos

1. Incrementar los parámetros de normalidad de los alumnos del Programa Complementario.
2. Proporcionar modelos de comportamiento normalizados.
3. Aumentar la autoestima y la autoconfianza en los distintos participantes en la actividad.
4. Potenciar el aprendizaje entre iguales como metodología alternativa.
5. Realizar prácticas culturales alternativas como instrumento para salir de la exclusión.
6. La formación del profesorado tanto en el campo didáctico como en el que hace referencia al desarrollo de determinadas habilidades prácticas.

Participantes

Los participantes en esta actividad serán fundamentalmente los alumnos del Programa Complementario del centro Pedro Anítua y algunos alumnos del centro de EPA “El Carmen”. También tomarán parte en esta actividad los y las profesoras de ambos centros en función de la actividad concreta y de las tareas a desarrollar.

Contenido

La actividad pretende entroncarse en el espíritu de lo que se ha definido como “redes de intercambio de conocimientos”, también llamadas “redes de formación recíproca y de creación colectiva”. Estas redes ponen en contacto a personas que quieren aprender o adquirir formación con personas que quieren enseñar o comunicar conocimientos: son un lugar de encuentro y relación. La creación de estas redes se basa en eslóganes como: Todo el mundo sabe alguna cosa. Cada uno puede transmitir aquello que sabe. Todo se puede aprender. Todo se puede intercambiar. Todo conocimiento es útil. Enseñando también se aprende...

En nuestro caso, este espíritu se traduce, inicialmente a través de las siguientes premisas:

- Los alumnos de ambos centros pueden enseñar o aprender una serie de cuestiones, aunque en este caso pensamos que será más probable que sean los del Carmen los que inicien la acción de enseñar.
- Los alumnos del Carmen provienen del mal llamado “fracaso escolar”, con lo que han experimentado la situación que viven los del “programa complementario”, por lo que, dada su mayor edad y experiencia, pueden empatizar positivamente con ellos.

- Los alumnos del Carmen trabajan en talleres, por lo que algunos de ellos pueden enseñar una serie de habilidades prácticas que sirvan para la realización de los trabajos propuestos en función de los intereses de los alumnos.
- No se excluye que el proceso sea inverso, es decir, que los alumnos del “programa complementario” enseñen algo que saben a un grupo de alumnos del Carmen.

Fases

- Exposición del proyecto a las direcciones, a los claustros y a los alumnos de ambos centros.
- Realización de un listado por parte de los y las alumnas del centro Pedro Anítua acerca de las cuestiones que quieren aprender y de las que piensan que son capaces de enseñar.
- Selección de los alumnos de EPA en función de los intereses manifestados, así como de otras variables, por los del otro centro.
- Asesoramiento del profesor correspondiente del Carmen para la realización de la actividad.
- Temporalización de la actividad concreta a realizar.
- Lugar de realización.
- Designación del grupo de alumnos con el que se va a realizar la actividad y profesor del “programa complementario” que va a estar presente y se va a responsabilizar de la misma.

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A LA LECTURA

El estancamiento en los procesos de alfabetización de personas adultas

No es raro escuchar en boca de los profesores de “alfabetización y neolectores” que las personas que son ubicadas en estos niveles tienen grandes dificultades para aprender, que se estancan, que llega un momento en que no dan más de sí, que han tocado techo, que por más esfuerzo que se haga no se puede conseguir más, que vienen al centro de EPA ya no por aprender, sino por mantener unas relaciones sociales que les son negadas; hasta se ha etiquetado a estas personas con una especie de apodo o apelativo: las “*epadictas*”. Estas personas, generalmente mujeres, se caracterizan porque inician los procesos de alfabetización a una edad avanzada, progresan muy-muy lentamente, se estancan, y permanecen en el centro durante muchos cursos sin avanzar, sin promocionar de nivel.

Está claro que, dejando aparte otro tipo de etiologías como la psiquiátrica, la situación reflejada anteriormente se basa en lo que se han denominado “Teorías del Déficit”, es decir, aquellas teorías psicológicas que se basan en el declive de la inteligencia que se produce con el paso de los años, lo que nos hace situarnos dentro de un prejuicio que es conocido como el “Edismo”.

Por otra parte, vemos que estos problemas no se producen en determinados centros, pocos, o en determinados proyectos socioeducativos que construyen su currículo como proyecto cultural de la comunidad. Estas experiencias educativas, superadoras de las “Teoría del Déficit” (inteligencia cristalizada, práctica, cultural), se basan en la “pedagogía dialógica” de Paulo Freire y, últimamente, en la “Teoría de la acción comunicativa” de G. Habermas. Como fusión de estas dos corrientes de pensamiento y acción podemos encontrar la investigación realizada por el CREA (Instituto para la Investigación de la Formación de Personas Adultas de la Universidad de Barcelona) titulado: “Habilidades Comunicativas” y en el que, en gran medida, se basa este proyecto.

La racionalidad técnica o instrumental y los procesos de alfabetización

Como resultado de la modernidad y del desarrollo de la investigación en el campo de las ciencias físico-naturales, la pedagogía y, más concretamente, la didáctica se han ido contagiando de esa racionalidad técnica que ha imperado e impera en el campo de investigación citado.

Esa racionalidad instrumental predica que todo problema tiene solución si se aplica la técnica adecuada y que si el problema no se resuelve es porque la técnica usada no es la correcta, es decir, que habrá que seguir investigando hasta dar con la panacea buscada.

Esto, que tiene gran influencia en cuanto a la consideración social de la práctica profesional de los y las profesoras, llevado al campo de la didáctica y a los procesos de alfabetización hace que la persona analfabeta sea considerada como un sujeto (objeto diría yo) que tiene un problema (a veces como un problema) y que para superar o solucionar

el mismo se hayan de aplicar una serie de técnicas que, en caso de que sean correctas, darán los resultados esperados. Si esto no sucede, es decir, si la persona no avanza en su proceso de aprendizaje, tendremos que buscar etiologías nuevas para explicar ese fracaso. Una de ellas será la de que las técnicas empleadas (materiales, recursos didácticos, metodología, evaluación...) no son válidas, y la otra que la persona, debido a su edad, no es capaz de aprender.

Respecto al campo de investigación hay que decir que hace tiempo que las ciencias sociales, y en cierta medida las físico-naturales, andan construyendo otro tipo de modelos de investigación y de intervención. Citemos así la investigación-acción, la investigación-acción-participativa y la que propone el CREA como investigación-acción-comunicativa. Como es lógico, estas nuevas formas de entender la racionalidad han tenido y tienen su influencia en el campo de la pedagogía y la didáctica, y, más en concreto, en los procesos alfabetizadores.

La pedagogía dialógica y el poder comunicativo

La aplicación única y exclusiva de la tecnología educativa basada en la racionalidad instrumental se ha visto insuficiente a la hora de abordar los procesos de la enseñanza de la lectura y escritura tanto en niños como en personas adultas. Por otra parte, las aportaciones del constructivismo han sido positivas, aunque en el caso de las personas adultas se revelan también como insuficientes.

Hasta fechas recientes, y salvo honrosas excepciones, los procesos cognitivos se han estudiado e investigado desde una perspectiva individual (incluido el constructivismo), dejando a un lado las influencias, positivas y negativas, del medio y de la interacción de las personas con su ambiente y con las personas que lo forman.

Además de esto, las investigaciones realizadas tomaban como marco de referencia un determinado concepto de conocimiento que socialmente era el aceptado y acreditado como válido. Los procesos cognitivos eran tomados en consideración en cuanto conducían a la asimilación de ese conocimiento, olvidando y despreciando otro tipo de sabiduría que es en la que se basa nuestra existencia, que es la que refuerza nuestra salud mental y que es la que se produce en situaciones de diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad con finalidad de acción. Es en este contexto donde se produce, sobre todo, en las personas adultas el aprendizaje auténtico y significativo, por utilizar terminología de la Reforma.

Podemos distinguir tres tipos de habilidades que nos permiten acercarnos al conocimiento: las académicas, las prácticas y las comunicativas. Ninguna de ellas es despreciable, todas son importantes y necesarias, y es fácil constatar que las personas adultas de cualquier condición las utilizan a diario para la resolución de cualquier tipo de problema. Por tanto, el desarrollo de estos tres tipos de habilidades ha de ser el objetivo de nuestra acción formativa dialógica. Sin embargo, hemos de reconocer que la sociedad las ha jerarquizado poniendo en el vértice de la pirámide a las académicas y relegando a un segundo plano las prácticas y las comunicativas, lo que nos ha llevado a creer que no tienen valor y que no son vehículo para el aprendizaje.

La tecnología educativa y el educador como técnico

No es intención de esta reflexión el despreciar la tecnología educativa. Sabemos por experiencia que esta ciencia ha hecho y hace aportaciones importantes a la didáctica. Pero no podemos reducir la práctica educativa a una cuestión tecnológica y el formador a un mero técnico que aplica soluciones diseñadas por otros que, la mayoría de las veces, están alejados de dicha práctica.

Si así lo hacemos, los resultados de dicha práctica pueden ser frustrantes, como lo están siendo en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura en las personas adultas. El problema no es, aunque puede ser, la metodología, los recursos didácticos, los materiales... sino que éstos se manifiestan insuficientes para alcanzar los objetivos propuestos. Necesitan, por una parte, incorporar los principios dialógicos de la pedagogía freiriana a la acción formativa y, por otra, utilizar e implicar a la comunidad en dichos procesos formativos. Docente y comunidad son necesarios para el aprendizaje, ninguno excluye ni suplanta al otro. Es decir, que en una situación en la que existan los recursos razonables el problema de la falta de resultados no desaparecería con la incorporación de más profesores, si no implicando, de una forma u otra, a la comunidad.

La autopercepción y los procesos cognitivos

Un titulado universitario puede decir, aunque cada día menos, sin ruborizarse que él es un "*analfabeto informático o audiovisual*". Pero si no supiera leer o escribir lo ocultaría como si se tratara de una enfermedad contagiosa. La persona que no sabe leer y escribir vive angustiosamente su situación en contextos, bien sociales o formativos (centro de adultos), donde esas destrezas son necesarias y, sobre todo, en aquellos donde su carencia es un elemento de integración y aceptación social. Ello genera una autopercepción negativa de la persona y constriñe sus expectativas y, consiguientemente, sus posibilidades de aprendizaje.

Estas personas no son responsables de no haber aprendido las técnicas lectoescritoras, sin embargo y debido a lo expuesto anteriormente, se autoinculpan de esa situación y piensan que ellas son el problema debido a su incapacidad, con lo que la falta de esas habilidades se convierte en un factor de exclusión social y de dependencia; y ante esto no hay técnica educativa que por sí misma pueda, ya no conseguir el aprendizaje, sino tan sólo establecer unas condiciones favorables para el mismo.

Si atendemos al concepto de la "zona de desarrollo próximo" nos encontramos que en estas personas no hay proximidad ni lejanía en cuanto a este tipo de aprendizajes, sino que existe un bloqueo, una barrera psicológica que no permite que se produzca.

La intervención de la comunidad

Como ya he manifestado antes, además de la incorporación de los principios dialógicos en el aula, hay que incorporar e implicar a la comunidad. Esto se puede hacer de muchas maneras y en menor o mayor grado de intensidad. Aquí proponemos una que nos parece factible y que supone un primer paso en un largo camino de construcción del

currículo como proyecto cultural comunitario. Es el de la incorporación de colaboradores en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura.

Su tarea sería la de leer (estimamos que con dos horas semanales sería suficiente) con las personas que están aprendiendo. Leer dialógicamente, en un plano de igualdad. Consiste en acompañar, en ir al lado, no delante ni detrás. Se trata de hablar y de escuchar, de leer algo a la otra persona y de oír lo que la otra lee; de ayudar y ser ayudado; de intercambiar los roles de enseñante y alumno según la situación; de compartir la experiencia; de salvar en un plano de igualdad las dificultades. Se pretende romper el bloqueo antes citado a través del desarrollo de las habilidades comunicativas que es una forma característica del aprendizaje adulto.

Desarrollo del programa

No es raro escuchar en boca de los profesores de “alfabetización y neolectores” que las personas que son *ubicadas* en estos niveles tienen grandes dificultades para aprender, que se estancan, que llega un momento en que no dan más de sí, que han tocado techo, que por más esfuerzo que se haga no se puede conseguir más, que vienen al centro de EPA ya no por aprender, sino por mantener unas relaciones sociales que les son negadas. Hasta se ha etiquetado a estas personas con una especie de apodo o apelativo: las “*epadictas*”. Estas personas, generalmente mujeres, se caracterizan porque inician los procesos de alfabetización a una edad avanzada, progresan muy lentamente, se estancan, y permanecen en el centro durante muchos cursos sin avanzar, sin promocionar de “nivel”.

Ante esto, y continuando con un proyecto de investigación que venimos desarrollando durante varios años y que pretende romper discursos que, basados en las “teorías del déficit”, ponen en cuestión las capacidades de las personas adultas, sobre todo de las que han superado determinada edad, para el aprendizaje de la lectura y escritura, este curso hemos iniciado una actividad nueva que hemos denominado “Programa de acompañamiento en la lectura”. Esta investigación se ha llevado a cabo en el C.P. de EPA “Paulo Freire” de Vitoria-Gasteiz, en los locales del barrio de Zaramaga y en colaboración con un grupo de personas que están aprendiendo a leer y a escribir y con su profesora.

En primer lugar hemos constatado que el grupo, aunque es facilitador de aprendizajes, en ocasiones y en determinados contextos puede suponer un freno a estos aprendizajes. Por otra parte, el o la formadora, como elemento de referencia y espejo sancionador de aprendizajes, bien en el sentido formal o funcional, puede ser un obstáculo para el desarrollo de determinadas capacidades. Estas constataciones van unidas a la relación existente entre contexto, autopercepción y procesos cognitivos.

Un titulado universitario puede decir, aunque cada día menos, sin ruborizarse que él es un “*analfabeto informático o audiovisual*”. Pero si no supiera leer o escribir lo ocultaría como si se tratara de una enfermedad contagiosa. La persona que no sabe leer y escribir vive angustiosamente su situación en contextos, bien sociales o formativos (centro de adultos), donde esas destrezas son necesarias y, sobre todo, en aquéllos donde su carencia es un elemento de integración y aceptación social. Ello genera una

autopercepción negativa de la persona y constriñe sus expectativas y, consiguientemente, sus posibilidades de aprendizaje.

Estas personas no son responsables de no haber aprendido las técnicas lectoescritoras, sin embargo, se autoinculpan de esa situación y piensan que ellas son el problema debido a su incapacidad, con lo que la falta de esas habilidades se convierte en un factor de exclusión social y de dependencia; y ante esto no hay técnica educativa que por sí misma pueda, ya no conseguir el aprendizaje, sino tan sólo establecer unas condiciones favorables para el mismo. Si atendemos al concepto de la "zona de desarrollo próximo" nos encontramos que en estas personas no hay proximidad ni lejanía en cuanto a este tipo de aprendizajes, sino que existe un bloqueo, una barrera psicológica que no permite que se produzca.

Variables introducidas

Ante estas constataciones, y tomando como hipótesis que dichas variables pueden ayudar a superar las barreras mencionadas, introducimos dos variables: el aprendizaje entre iguales y la realización del mismo en contextos alternativos no formales. La introducción de estas variables se realiza mediante procesos de negociación con el grupo, con los y las voluntarias y con la profesora.

Acciones realizadas

- *Incorporación de personas voluntarias que acompañen en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.* Para ello recurrimos a la Asociación Cultural "Paulo Freire" compuesta principalmente por personas que se han formado o que están en algún proceso de formación en el centro público de EPA del mismo nombre. A estas personas se les proporciona una formación inicial y un asesoramiento continuado bien desde la Asesoría de EPA del COP, así como desde la propia profesora del grupo. El acompañamiento se hace en parejas y se basa, más que en enseñar a otra persona, en compartir conocimientos. Acompañar en este caso consiste en leer (dos horas semanales) con las personas que están aprendiendo. Leer dialógicamente, en un plano de igualdad. Se trata de acompañar, en ir al lado, no delante ni detrás. Se trata de hablar y de escuchar, de leer algo a la otra persona y de oír lo que la otra lee; de ayudar y ser ayudado; de intercambiar los roles de enseñante y alumno según la situación; de compartir la experiencia; de salvar en un plano de igualdad las dificultades. Se pretende, en una palabra, romper el bloqueo antes citado a través del desarrollo de las habilidades comunicativas que es una forma característica del aprendizaje adulto.
- *Búsqueda de nuevos contextos de aprendizaje.* Se abandona el aula como contexto único de aprendizaje. Es cada pareja la que decide el tiempo y los espacios en donde se han de reunir para compartir conocimientos.

Dificultades

- *La propia figura del o de la voluntaria como posible intruso en la liturgia profesional y como elemento que puede ocultar necesidades que han de ser cubiertas por la Administración.* Éste ha sido uno de los argumentos más utilizados para rechazar este programa cuando se ha pretendido ampliar el campo de investigación a otros grupos de EPA. Sin embargo, entendemos que no podemos reducir la práctica profesional a una cuestión tecnológica y el formador a un mero técnico que aplica soluciones diseñadas por otros que, la mayoría de las veces, están alejados de dicha práctica. Si así lo hacemos, los resultados pueden ser frustrantes, como lo están siendo en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura en las personas adultas. El problema no es, aunque puede ser, la metodología, los recursos didácticos, los materiales... sino que éstos se manifiestan insuficientes para alcanzar los objetivos propuestos. Necesitan, por una parte, incorporar los principios dialógicos de la pedagogía freiriana a la acción formativa y, por otra, utilizar e implicar a la comunidad en dichos procesos formativos. Docente y comunidad son necesarios para el aprendizaje, ninguno excluye ni suplanta al otro. Es decir, que en una situación en la que existan los recursos razonables el problema de la falta de resultados no desaparecería con la incorporación de más profesores, sino implicando, de una forma u otra, a la comunidad.
- *La ausencia de tradición en este tipo de colaboraciones y los procesos de negociación con el grupo.* Los roles formador-aprendiz se adquieren en procesos de socialización primaria, por lo que las resistencias al cambio no sólo provienen de los y las formadoras, sino que también se hacen extensibles al grupo y a los y las voluntarias. Por ello, se ha puesto mucho cuidado en la negociación inicial y durante el proceso para, mediante la toma de conciencia de esos papeles, ir ablandando la rigidez que los conforma.
- *La organización y seguimiento de la actividad.* No ha sido fácil el llevar adelante la organización de esta actividad, y ello no hubiera sido posible sin la colaboración de la profesora y de la Asociación. Hay que tener en cuenta que las tareas de captación del voluntariado, formación inicial y asesoramiento continuado, la negociación con el grupo, el asignar parejas, la entrevista con el o la voluntaria, la acogida del encuentro inicial entre la pareja y el seguimiento e intercambio de información entre todos y todas, son cuestiones que, siendo ya complejas en sí, se han complicado ya que los voluntarios no eran del barrio en el que se ubica el centro. Siendo ésta una de las cuestiones que habrá que mejorar, es decir, la implicación del centro en el barrio y del barrio en el centro.

Conclusiones: valoración y resultados

Cuando redacto estas líneas todavía estamos recogiendo los últimos datos y nos falta la última parte de la evaluación que, cómo no, la haremos entre todos y todas las implicadas, es decir, de forma dialógica. Por tanto, lo que aquí aparece es el resultado de las valoraciones parciales que hemos ido realizando a lo largo de la investigación.

En general, y por lo que han manifestado las personas del grupo y las personas voluntarias, así como por las observaciones y verificaciones realizadas por la profesora y las que he realizado personalmente, podemos constatar lo siguiente:

- Que el grado de satisfacción que han generado tanto la actividad en sí como las relaciones que se han establecido son muy positivas. Los recelos iniciales se han superado y hoy es el día en que esta actividad está plenamente incorporada y, si se me permitiera la expresión, totalmente normalizada.
- Que se han producido avances significativos referidos a las competencias lectoescritoras, unidas a un cambio en las expectativas.
- Que el hecho de que los y las voluntarias hayan sido o sean alumnos de EPA ha sido muy importante para romper las resistencias iniciales del grupo. Es decir, que se ha producido un fenómeno de solidaridad entre iguales que ha ayudado a quebrar las barreras psicológicas de las que partíamos inicialmente como obstáculos para el desarrollo de las capacidades de la persona adulta.
- Que la relación entre procesos cognitivos, contexto de aprendizaje, autopercepción, generación de expectativas, desarrollo de capacidades y aprendizaje entre iguales están íntimamente relacionados en el aprendizaje adulto.
- Que la Comunidad tiene un papel fundamental en cualquier proceso de formación de personas adultas. Que las acciones formativas descontextualizadas son en su mayoría estériles, si no frustrantes. Así, no es raro, que esta investigación nos haya llevado a establecer relaciones con agentes sociales de la zona y de que se hayan replanteado los cauces y las formas de participación del alumnado.

Con respecto al futuro, la intención es la de, profundizando en lo manifestado en el punto anterior, y tras lo aprendido a través de esta investigación, ir extendiendo esta forma de hacer a otros grupos de personas y a otros contextos donde se den procesos de aprendizaje de la lectura y escritura o de cualquier otro tipo.

BIBLIOGRAFÍA

-
- BORRELL, V. (1999). *La educación de mujeres adultas*. Sevilla: Díada.
- BERGER, G. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Martínez de Manguía.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BRONFENBRENNER, U (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

LOZA, M. (1997). De la política educativa a las políticas en educación de adultos. En CABELLO, M.J. (coord) (1997). *Didáctica y educación de personas adultas*. Granada: Aljibe.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

JARVIS, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

**D. PROPUESTA DE PROCESO DE FORMACIÓN Y
REFLEXIÓN SOBRE EL CAMBIO DE
SOCIEDAD Y EL CAMBIO EDUCATIVO PARA
LA SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES**

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo, con la implantación de la LOGSE, dio un paso muy importante para la consecución de un sistema que diese acogida a todos. Pero no es fácil dar una respuesta adecuado a todo el alumnado, sobre todo a aquellos que desde un principio están en una situación de desigualdad.

Este grupo se constituyó en el curso 99-00 para reflexionar, formarse en grupo sobre cómo hacer frente a los nuevos retos que la sociedad de la información está planteando y lo que esto acarrea para el alumnado socialmente desfavorecido. Al mismo tiempo algunos y algunas de sus componentes han participado en diferentes actividades formativas relacionadas con el tema.

En este sentido estos materiales son el producto de nuestra formación colectiva y experiencia y creemos que pueden ayudar a los diferentes equipos docentes de los centros educativos a seguir también ellos procesos de formación similares.

En los centros se suele optar por diferentes caminos de formación:

- ✿ Llamar a un experto que dé una charla.
- ✿ El propio centro realiza una formación interna.
- ✿ Se solicita ayuda al Berritzegune y conjuntamente se hace una propuesta de formación.
- ✿ La que este grupo ha llevado a cabo:
 - Lectura individual.
 - Reflexión y tertulia en gran grupo (tertulias dialógicas), que han contado con la participación de un experto y donde se ha dado una verdadera construcción del conocimiento.
 - Trabajo en grupos pequeños para elaborar las bases teóricas y propuestas prácticas que puedan servir de reflexión y proceso para otros grupos de profesoras y profesores.

- Bibliografía comentada, con las reseñas de los temas más importantes que salían en las tertulias.

PROPUESTA FORMATIVA

Actividades para la reflexión en los centros educativos (Infantil, Primaria, Secundaria, Epa).

De forma muy resumida, trataremos de explicar la metodología que hemos seguido a la hora de formarnos y de elaborar estos materiales, por si os puede ser útil.

- En cuanto a los aspectos teóricos, hemos combinado las lecturas individuales, con la reflexión, debate e intercambio en gran grupo. El gran grupo, ha funcionado a modo de tertulia, siguiendo el planteamiento dialógico que se propone en el libro “Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo”, que se incluye en la bibliografía comentada.
- Para elaborar los materiales, después de hacer un guión en común, hemos trabajado en grupos pequeños (Bases teóricas; Propuestas prácticas-actividades; bibliografía comentada). Cada grupo ha sido autónomo en su dinámica pero todas y todos hemos participado en la revisión final.

PROPUESTA DE TRABAJO: PASOS

Al igual que hicimos en nuestro grupo, os proponemos combinar la lectura y la reflexión individual con el contraste en pequeño y en gran grupo; combinar la teoría con la reflexión sobre la práctica, con ánimo de aprender, de enriqueceros y de transformar nuestro entorno.

Como repetiremos en más de una ocasión, las propuestas prácticas que os proponemos intentan dar ideas, servir de ayuda etc, no pretendemos que hagáis todo lo que se propone, se trata de que aprovechéis las actividades que os puedan servir, modifiquéis según vuestras necesidades las que veáis interesantes o bien las archivéis si no os gustan.

Antes de cada bloque de actividades os explicaremos algunos pasos posibles.

1er. paso: Sociedad industrial/sociedad informacional

- Creemos que para comenzar este proceso es necesario conocer en qué sociedad estamos y qué exigencias plantea a la escuela. Para ello necesitamos reflexionar sobre los cambios acaecidos en los últimos años que han dado como resultado el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información o del Conocimiento.
- Para conocer e iniciar este camino de reflexión sobre los cambios y las consecuencias de los mismos, podría haber diferentes opciones:
 - Organizar en el centro una charla con un experto y continuar después con un debate entre el profesorado.
 - Utilizar los materiales que sobre el tema aquí se presentan en el apartado “Bases teóricas”.
 - Combinar ambas.
- Para profundizar sobre el tema: Lectura individual y colectiva de los siguientes libros o textos con debate e intercambio de opiniones en pequeño o gran grupo.
 - AAVV. “Planteamientos de la pedagogía crítica”. Comunicar y transformar. GRAÖ Editorial. Barcelona 1994.
 - M. Castells “La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura”., Alianza Editorial 1997 Madrid.
 - Otros libros o textos que aparecen en la bibliografía sobre el tema.
- Por último, os preponemos algunas herramientas que pueden facilitar esta reflexión colectiva. No es necesario trabajar todas las actividades, sino las que en cada caso considereis más apropiadas junto con otras que se os ocurran a vosotras y vosotros y que las compartáis con nuestro grupo y/o con otras personas.

ACTIVIDAD 1: SOCIEDAD INDUSTRIAL/ SOCIEDAD INFORMACIONAL

Sentido de la actividad

Esta actividad se plantea con el fin de iniciar la reflexión y el debate respecto a los cambios acaecidos recientemente en nuestra sociedad. Qué factores han provocado el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información, así como conocer las consecuencias que se derivan de estos cambios.

Para ello se propone la lectura de dos documentos, como base para el debate y fuente de información, que nos permita identificar las características de cada tipo de sociedad y los cambios y consecuencias que provocan.

Objetivos

- Identificar las características de la sociedad industrial.
- Identificar las características de la sociedad informacional.
- Conocer y compartir un vocabulario básico referente a la sociedad actual (globalización, relativismo, pluriculturalismo, analfabeto funcional, exclusión social, sector cuaternario, darwinismo cultural...).
- Deducir las consecuencias, problemas etc. que conlleva el cambio de paradigma social.

Pautas de trabajo

Se propone una secuencia de trabajo (modificable en función de los intereses del grupo de profesoras y profesores) que comenzaría con:

- A) la lectura en pequeños grupos del documento 1. El objetivo de esta lectura no es otro que centrar el tema y provocar dudas, contradicciones, discusión etc., a continuación, todavía en el grupo pequeño, se propone rellenar en el cuadro 1A, algunas de las características de la sociedad informacional, en contraposición con las características de la sociedad industrial.
- B) Todavía en grupo pequeño, se propone la lectura individual del documento 2 (más extenso que el anterior y que amplía la información de éste) y se pide que al término de ésta se comente en el grupo y se trabaje sobre el cuadro anterior (1A/ 1A'), con intención de completarlo y de entender todas las características.

A continuación, se propone una puesta en común en la que se utilice el completar el cuadro como excusa para comentar lo más llamativo, lo más importante, lo que no conocían, los efectos etc, de la sociedad informacional.

- C) Una vez de completado el cuadro (se adjunta modelo, 1A'') se propone que extraigan los términos "nuevos" o que en su opinión más identificarían la sociedad informacional, para hacer un vocabulario que pudiera servir de ayuda a cualquier profesor o profesora que quiera iniciarse en este tema.

Para hacer el vocabulario se puede partir de una lluvia de ideas (ficha 1B) entre todas y todos, a continuación repartir el trabajo entre los grupos, y después de un tiempo prudencial, hacer una puesta en común.

Al terminar la secuencia de trabajo, se propone entregar a cada profesora y profesor una copia del cuadro y del vocabulario.

Material

- LECTURA 1: Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. AAVV. GRAÖ Editorial. Barcelona 1994. (páginas 13-18).
- LECTURA 2: Bases teóricas (del presente documento) Actividad nº 1.1.1 (Cuadro 1 A vacío).
- Actividad nº 1.1.2 (Cuadro 1 A', con ayuda de la primera columna).
- Actividad nº1.2 (Características de la Sociedad Informacional) Cuadro sociedades (1A''): Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. AAVV. GRAÖ (página 16).
- Actividad nº 1. 3 (Vocabulario básico). Para la realización del vocabulario, además de las lecturas propuestas, puede servir de ayuda el Glosario de "Planteamientos de la pedagogía crítica". Comunicar y transformar. AAVV. GRAÖ Editorial. Barcelona 1994.

Si se quisiera profundizar en el tema es recomendable leer "La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura". M. Castells, Alianza Editorial 1.997 Madrid.

Ficha 1.1.1: CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y DE LA SOCIEDAD INFORMACIONAL (1A)

SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INFORMACIONAL

Ficha 1.1.2: CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y DE LA SOCIEDAD INFORMACIONAL (1ªA)

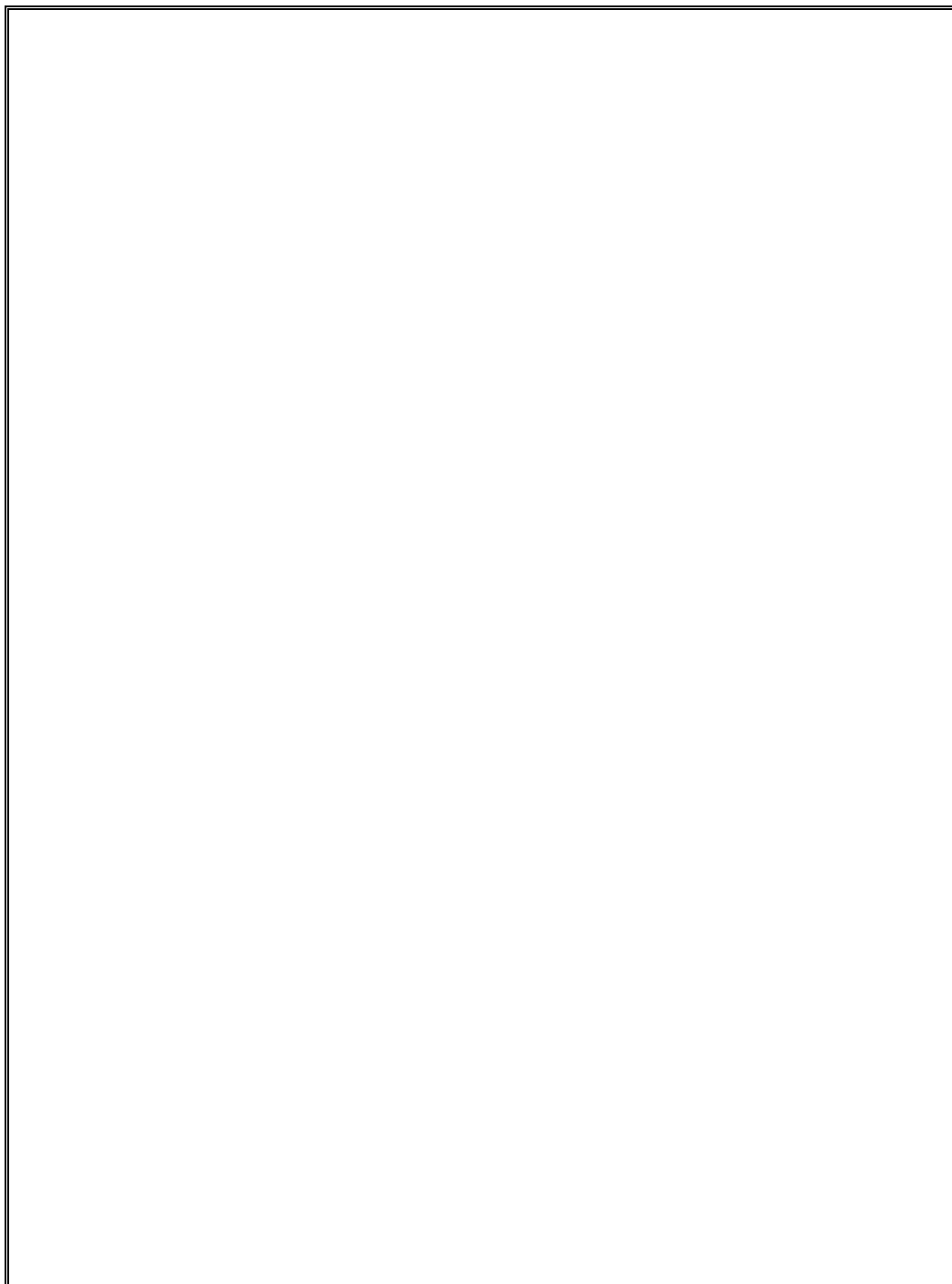
SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INFORMACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Recursos materiales. - Producción de objetos materiales. - Nuevos productos. - Elementos del proceso productivo: capital+recursos materiales+trabajo. - Se valora la cantidad y la homogeneidad. - Pleno empleo. - Fuerte reducción del trabajo en el sector agrícola. - Priorización del sector industrial. - Sociedad estructurada en tres grupos sociales: alto, medio y bajo. - - - 	

Ficha 1.2: CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y DE LA SOCIEDAD INFORMACIONAL (1A´´)

SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INFORMACIONAL
- Recursos materiales	- Recursos intelectuales
- Producción de objetos materiales	- Tratamiento de la información
- Nuevos productos	- Nuevos procesos
- Elementos del proceso productivo: capital+recursos materiales+trabajo	- Elementos del proceso productivo: capital+recursos materiales +trabajo+ información
- Se valora la cantidad y la homogeneidad	- Valoración de la calidad y la diversidad
- Pleno empleo	Reducción drástica de os puestos de trabajo
- Fuerte reducción del trabajo en el sector agrícola	Fuerte reducción de los sectores agrícola e industrial y, en menor proporción, el sector de los servicios
- Priorización del sector industrial	- Aparición de un nuevo sector: el cuaternario o de la información
- Sociedad estructurada en tres grupos sociales: alto, medio y bajo.	- Sociedad de los dos tercios: 1/3 de la población queda excluida socialmente
-	-
-	-
-	-

Ficha 1.3.1: VOCABULARIO BÁSICO PARA ENTENDER LAS TRANSFORMACIONES Y LA SOCIEDAD INFORMACIONAL (1B)

LLUVIA DE IDEAS

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for a brainstorming exercise (Lluvia de Ideas).

Ficha 1.3.2: VOCABULARIO BÁSICO PARA ENTENDER LAS TRANSFORMACIONES Y LA SOCIEDAD INFORMACIONAL

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Interculturalidad	Proceso de relación y de intercambio entre diferentes culturas.
Multiculturalidad	Proceso social en el que las culturas se interrelacionan a partir de su propia identidad.
Información	
Globalización	
Sector cuaternario	

SEGUNDO PASO: LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

- El segundo paso sería identificar las demandas que la Sociedad de la Información le hace al Sistema Educativo, o lo que es lo mismo, qué retos tiene la Escuela en la Sociedad actual.
- Adjuntamos algunas actividades dentro del bloque “Actividad 2”, que pueden daros ideas para organizaros las propias o bien para realizarlas total o parcialmente.

ACTIVIDAD 2: LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL, LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD INFORMACIONAL**Sentido de la actividad**

Esta actividad se plantea para ayudar a reflexionar sobre las distintas demandas que las sociedades hacen al Sistema Educativo, dependiendo de los diferentes momentos que éstas viven.

Se pretende que el profesorado identifique y reflexione sobre las características que tenía el Sistema Educativo en la Sociedad Industrial y los cambios que se deben introducir para que la Escuela responda a los retos que le plantea la Sociedad Informacional.

De la misma manera, sería importante que el profesorado, ayudado de este material, comenzara a identificar y reflexionar sobre el tipo de centro en el que trabaja, para poder ir “pensando” cambios, mejoras etc que serían necesarias para situar al centro en las coordenadas de la sociedad Informacional.

Para ello se propone el trabajo sobre diferentes documentos: Retomar las características de las sociedades Industrial e Informacional elaboradas en la actividad anterior, volver a leer uno de los documentos propuestos en la actividad 1, leer nuevos documentos que nos aporten información básica, reflexionar y empezar a esbozar el tipo de centro que nos gustaría tener.

Objetivos

- 1.- Identificar las características de la Escuela de la Sociedad Industrial.
- 2.- Deducir el modelo de Escuela que demanda la Sociedad Actual.
- 3.- Reflexionar sobre las posibilidades de la Institución Escolar, en general y de nuestro centro en particular para hacer frente a las demandas sociales.
- 4.- Iniciar la reflexión sobre el papel de la Institución Escolar para evitar la exclusión de cierta parte de la población que produce la globalización.

Pautas de trabajo

Sería importante retomar el documento de “Bases teóricas” y tener, asimismo, el cuadro de las características de la Sociedad Industrial y Sociedad Informacional realizado en la actividad anterior, como punto de partida para esta secuencia.

Del documento citado se pueden extraer, en grupo, a modo de flashes, párrafos, citas, comentarios etc. que hagan referencia al mundo educativo y que más nos hayan llamado la atención, que menos nos hayan gustado, lo que haga referencia al modelo educativo de la Sad. Industrial, etc. A continuación, se propone retomar las citas extraídas y reflexionar sobre la repercusión que dichas afirmaciones tienen, tendrán o deberían tener sobre el Sistema Educativo. (Actividad 2.1).

Lo realizado en cada grupo se pasará a los demás y se dejará un tiempo para su lectura y comentario y pasaríamos a realizar la puesta en común, con el objetivo de hacer un listado de demandas que la Sociedad Informacional plantea al Sistema Educativo (Actividad 2.2).

Para profundizar en el tema se puede leer: el *artículo Retos educativos en la era de la información* en Cuadernos de Pedagogía 271, 81-85. Así como las páginas desde la 374 a la 389 del Volumen 3 de “La era de la Información” del mismo autor, Alianza Editorial. Madrid 1998.

De nuevo en grupo pequeño y con la intención de conocer en qué medida nuestro centro se ajusta al modelo de escuela que demanda la Sociedad actual, se propondría partir de hacer una relación de lo que ya hacemos, de los aspectos que constituyen nuestras fortalezas, para pasar después a reflexionar sobre los aspectos que tendríamos que mejorar, cambiar, evitar etc, para mejorar la respuesta a la. (Actividad 2.3).

Puesta en común sobre el trabajo realizado en los grupos y conclusiones (Sirve la misma herramienta que la de la Actividad (2.3).

ACTIVIDAD 2.1.- REFLEXIÓN A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS

A partir de las lecturas realizadas extraer, a modo de flashes, los párrafos, citas, comentarios etc. que se refieran al mundo educativo que más nos hayan impactado, gustado etc. Comentar el alcance de dichas afirmaciones, si se está de acuerdo con ellas, si parecen exageradas etc. y reflexionar sobre las implicaciones que pueden tener estas circunstancias en el sistema Educativo.

Reflejar estas implicaciones por escrito para ponerlas, posteriormente, en común con el resto del profesorado.

Citas sobre el modelo de educación en la sociedad de la información	Consecuencias lógicas y demandas al sistema educativo
Las personas que no poseen las competencias para aportar la información o aquellos conocimientos que valora la red quedan excluidas	La Escuela tendrá que trabajar esas competencias para no potenciar la exclusión
La forma en la que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados	La Escuela tendrá que proporcionar, sobretudo a los grupos más desfavorecidos, el acceso al conocimiento

ACTIVIDAD 2.2.- PUESTA EN COMÚN

Puesta en común sobre el trabajo realizado en los grupos y conclusiones:

La sociedad informacional se caracteriza por:



La sociedad informacional demanda al sistema educativo



ACTIVIDAD 2.3. ANÁLISIS DE DISCURSOS EXCLUSORES

A partir de la lectura de los discursos exclusores debatir acerca de los mismos y buscar ejemplos de sus consecuencias en la realidad social y educativa.

Discurso	Comentarios	Ejemplos
La universidad fábrica de parados		
Importancia de desarrollo de competencias específicas		
Vamos a la sociedad del ocio		
La escuela reproductora de las desigualdades sociales		
Algunos sectores sociales o culturas no están motivadas para el estudio		
La diversidad como objetivo sustituyendo al de igualdad		

ACTIVIDAD 2.4.- ¿EN QUÉ MEDIDA SE AJUSTA NUESTRO CENTRO A LAS EXIGENCIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

En grupo pequeño, reflexionar sobre el modelo educativo de nuestro centro. A modo de primer acercamiento, se propone hacer un listado de aspectos que ya trabajamos, otros que podríamos o tendríamos que mejorar, cambiar, evitar etc en nuestro centro, para ajustar mejor la respuesta a la demanda de la Sociedad actual.

Sería interesante elegir 6 aspectos (contenidos, habilidades...) que sería imprescindible trabajar en las aulas.

Fortalezas: Aspectos que ya trabajamos y recursos personales, capacidades con las que contamos

--

Debilidades: Aspectos que tendríamos que cambiar, mejorar....

--

3er. PASO: EL BINOMIO DIVERSIDAD-IGUALDAD

Sabemos que no existe un alumno o alumna igual a otro, que cada uno tiene sus propias características, necesidades, cultura etc. y que nuestro Sistema Educativo nos propone tener en cuenta esa diversidad en nuestro trabajo. Sin embargo, el profesorado nos encontramos con serias dificultades cuando intentamos responder a esa diversidad en la práctica, lo que nos crea altos niveles de frustración y de desaliento por los resultados que obtenemos.

Después de horas de reflexión y de debate, creemos que el problema es más de planteamiento de base que de recursos (aunque estos también sean necesarios). Creemos que estamos intentando responder a una realidad nueva (presencia de alumnado extranjero, familias que responden a otro modelo, situaciones sociales desfavorecidas, alumnado con muy distintos intereses, competencia de los medios de comunicación etc) desde un modelo de escuela que tenía sentido en la sociedad industrial, pero no en la de la información.

Tendríamos que intentar aclarar bien términos como diversidad, diferencia, desigual, compensación etc, para entender bien qué está sucediendo en nuestras aulas, donde cada vez hay más diferencias entre el alumnado, donde atender a la diversidad en muchos casos es sacar alumnos a otras aulas, etc. y ver cómo en muchos casos con nuestra mejor voluntad estamos ayudando a que las diferencias de partida del alumnado aumenten al finalizar su escolaridad.

No se han agotado los conceptos sobre los que convendría trabajar para que cada grupo pueda completarlos, sin embargo sí se proponen los que, a nuestro juicio, son los más básicos.

ACTIVIDAD 3: DIVERSIDAD - IGUALDAD**Sentido de la actividad**

Esta actividad se plantea para ayudar en la reflexión sobre la diversidad y la igualdad qué significa cada uno de los términos y cuando se hacen propuestas para trabajarlos, qué es o qué hay que tener en cuenta.

En primer lugar se presenta una serie de conceptos que es necesario compartir entre todo el profesorado para, a partir de tener un marco común, un vocabulario común, decidir sobre qué tipo de prácticas y propuestas se va a trabajar.

Para ello se proponen dos caminos uno (A) que parte de la elaboración de un mapa conceptual en pequeño grupo y luego completarlo entre todo el equipo docente y el otro (B) trabajando con herramientas elaboradas para la reflexión. Además se añaden unas lecturas, definiciones y cuestiones generales para completar y apoyar el proceso de trabajo y previas antes de debatir cada situación.

Habría otra forma de enfocar el trabajo: Cada una de las propuestas anteriores la trabaja un grupo y después de hacer una sesión de trabajo en la que cada grupo comparte

con los demás sus reflexiones. Se pasa después a debatir todas las aportaciones y se finaliza con la recogida de conclusiones con la ayuda de la herramienta 3.6.

Objetivos

- Establecer un marco común entre el equipo docente del centro.
- Compartir un vocabulario común entre el profesorado que implique el mismo significado y las mismas prácticas docentes.

Conceptos a definir

- igualdad en la diferencia
- altas expectativas
- propuestas integradoras versus propuestas compensatorias
- diálogo igualitario
- ...
- ...

Pautas de trabajo

Se presentan tres fases que van desde la opinión propia y las ideas hasta llegar a una definición común y compartida por todo el equipo docente pasando por un debate para dar más luz a lo tratado. No es necesario realizar las tres fases en el orden propuesto, ni siquiera trabajarlas todas, pero si se cree conveniente que antes de la toma de decisiones haya habido un debate, por pequeño que éste sea, para situar el tema y ver los diferentes puntos de vista.

Se puede seguir el mismo camino para cada uno de los conceptos que se quieren tratar. Como anteriormente se ha citado se proponen dos caminos: A y B para poder elegir en cada uno de los conceptos el que mejor se adapte al estilo de trabajo y características del grupo. A continuación se explica el proceso y se citan las herramientas o fichas que van a servir de apoyo al trabajo.

Propuesta A:

1ª Fase: Trabajo en grupo pequeño para elaborar un mapa conceptual.

Parte del trabajo en pequeño grupo, tres o cuatro personas para realizar un mapa conceptual sobre el concepto que se propone. Ficha 3.1.

2ª Fase: trabajo con todo el equipo docente, con los mapas conceptuales elaborados en la fase anterior.

Se trata de elaborar a partir de uno de los mapas conceptuales realizados uno entre todos más completo y compartido donde quedan las ideas de todos y se asuma por todos. Según se realiza este trabajo se debate y argumenta cada aportación o modificación.

3ª Fase: Definición compartida.

Se definirá el concepto trabajado entre todo el equipo a partir del mapa elaborado en común.

Propuesta B:

1ª Fase: Definición de cada concepto en grupo pequeño.

Parte del trabajo en pequeño grupo, tres o cuatro personas para definir el concepto que se propone.

- igualdad en la diferencia. Ficha 3.2.
- altas expectativas Ficha 3.3.
- propuestas integradoras versus propuestas compensatorias Ficha 3.4.
- diálogo igualitario Ficha 3.5.

2ª Fase: trabajo con todo el equipo docente, con los resultados del trabajo elaborados en la fase anterior.

Se trata de exponer lo que cada grupo ha trabajado y debatir entre todos los aspectos compartidos por todos. Según se realiza este trabajo se debate y argumenta cada aportación o modificación.

3ª Fase: Definición compartida.

Se definirá el concepto trabajado entre todo el equipo a partir del mapa elaborado en común.

Propuesta C:

1ª Fase:

En gran grupo, leer las propuestas de trabajo A y B, elegir las que se consideren más interesantes y/o proponer cambios y repatir las que sean aceptadas entre los grupos pequeños.

Trabajo en grupo pequeño de cada propuesta.

2ª Fase:

Exposición del trabajo de cada grupo.

Puntos para el debate que presenta cada grupo.

3ª Fase:

- Debate en grupo pequeño sobre todas las propuestas.
- Puesta en común y conclusiones

MATERIAL DE APOYO PARA LA REFLEXIÓN

Ficha 3.1. Elaboración de mapas conceptuales.

Ficha 3.2. Igualdad en la diferencia.

Ficha 3.3. Altas expectativas.

Ficha 3.4. Propuestas integradoras versus propuestas compensatorias.

Ficha 3.5. Diálogo igualitario.

Ficha 3.6. Conclusiones.

Nota: Par completar cualquier debate, definición y aporte teórico en estos mismos materiales hay suficiente información en la parte teórica.

** Las definiciones que en esta actividad se plantean están en la parte teórica.*

FICHA 3.1: PROCESO DE AYUDA PARA LA REALIZACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES**MAPAS CONCEPTUALES**

Compartir mapas conceptuales en grupo:

Se asume con frecuencia que los miembros de un equipo comparten un mismo conjunto de percepciones y entendimiento (mapa mental) de un problema. Por ejemplo se asume que todo el profesorado reconoce el valor de preocuparse de la socialización del alumnado, de las variables que intervienen en el clima de aula y de centro, en el bienestar emocional, etc. como elementos transversales del currículo, ya impartan lengua, matemáticas, música o inglés.

Pero luego cuando se entabla un debate para plantear propuestas concretas aparecen perspectivas distintas.

Promoviendo el examen y la explicación de los respectivos mapas conceptuales se aumenta la comprensión y se promueven procesos comunes favorecedores del trabajo en equipo.

Senge (1990) en su revisión de las teorías de la acción cognitiva, sugiere que nuestros mapas y modelos de pensamiento enmarcan nuestro entendimiento de las organizaciones a las que pertenecemos y determinan las actuaciones que emprendemos.

Proceso

Un proceso para que los equipos docentes de un centro compartir un campo de actuación o conocimiento puede ser el siguiente:

1. Anotar las ideas principales o los principios que fundamentan un concepto o propuesta. Cada idea se anota por separado.
2. Una vez que todas las ideas están identificadas se pide al grupo que identifique las ideas base o fuerza. Estas ideas se colocan en el centro de la hoja de trabajo, panel, pizarra,...
3. Se pide al grupo que establezca conexiones para determinar relaciones importantes entre los elementos. Se pueden modificar y reajustar las ideas mediante el proceso. En esta fase se pide a los participantes que expresen su percepción y que compartan opiniones y preocupaciones.
4. Hay que asegurarse de que se establecen todas las conexiones por medio de flechas indicando relaciones de secuencia, de causalidad, de pertenencia, de proximidad, de explicación, de afinidad,... según el caso.
5. Recoger en un mural, pizarra o cartulina el producto final elaborado por el grupo.

FICHA 3.2. IGUALDAD EN LA DIFERENCIA**CUESTIONARIO**

Valora el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan en la encuesta, siguiendo para ello un criterio personal y basándote en tu práctica docente o en observaciones que hayas podido hacer.

1.- Desacuerdo total

10 .- Pleno acuerdo

Señala la casilla que creas conveniente.

Todos somos diferentes y tenemos los mismos derechos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hay que respetar todas las manifestaciones culturales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Se trata de dar a todos por igual a pesar de sus diferencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respeto igualitario a las diferencias culturales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Igualdad significa el mismo trato para todos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Al reforzar la diversidad se corre el peligro de profundizar en la exclusión social	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Somos diferentes luego cada uno necesita aprender según sus necesidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

COMENTARIOS

Se trataría de que en grupo pequeño, tres o cuatro personas, fuesen rellenando el cuestionario y dando razones del por qué de las decisiones y hacer explícito los argumentos por los que se sientes más de acuerdo con una afirmación que con otra.

FICHA 3.3. ALTAS EXPECTATIVAS

Lectura comentada

Se propone la lectura en pequeño grupo del apartado de "Expectativas" del libro Educación Intercultural

4. Las expectativas

“El denominado fracaso escolar y social es el fracaso de una escuela y una sociedad que ni saben aprovechar ni son capaces de ver esa riqueza cultural de los diferentes colectivos y personas. Las políticas compensatorias y asistenciales basadas en las teorías de los déficits crean expectativas negativas de aprendizaje que cumplen el papel de profecías que fatalmente se cumplen” (Flecha; 77, 1994).

Como ya se ha señalado, existe a veces, la percepción de que las alumnas y alumnos de minorías étnicas marginadas están socializados de forma indebida, no tienen adquiridos los hábitos adecuados que les permita realizar los aprendizajes escolares, no están motivados para aprender... por lo cual es muy difícil que consigan éxito escolar. Además su cultura y demás factores sociales es una dificultad que es muy difícil que la escuela supere. Por lo tanto se espera muy poco de ellos y de las posibilidades del profesorado de sacarlos adelante. Esta falta de confianza en sus capacidades y posibilidades, es decir, estas expectativas negativas suelen favorecer el que al final se de el fracaso. No es el único factor que lo provoca pero sí uno de los más importantes.

La expectativa de dificultades puede producir, como ya se ha comprobado en múltiples investigaciones, el efecto Pigmalión, es decir, que cuando un profesor cree que un alumno es capaz, es probable que logre el éxito escolar, y si le considera incapaz puede fracasar independientemente que su percepción de la capacidad o no del niño/a sea real. Se da el efecto de la profecía que se cumple. Esta situación se produce de esta manera porque se ponen en marcha diferentes mecanismos:

La percepción negativa de su capacidad y de sus posibilidades suele ser transmitida y captada por el alumno (y por su madre y padre) influyendo en su autoconcepto, interiorizando el "yo no puedo", lo que suele dar lugar a intentar evitar la tarea o enfrentarse a ella con poca motivación sin buscar estrategias o realizar esfuerzos que le ayuden a alcanzar el éxito.

Lo mismo sucede con el profesorado, que si atribuye las dificultades a su falta de capacidad o a sus “déficits” no busca estrategias mejores sino que le pide menos y le propone repetir más veces la misma tarea o tareas muy parecidas, le alaba menos, a menudo le critica sus errores, el que no entienda algo no es atribuible a que no esté presentado de forma adecuada sino que se considera normal, se le da menos tiempo para responder una pregunta pues no se espera que sepa responder, se le preguntan las cuestiones más sencillas, el aprendizaje que se le plantea es menos autónomo pues “necesita más ayuda” con lo que muchas estrategias de resolver problemas no las

aprende, las tareas se planifican en función de sus déficits, lo que les hace enfrentarse de forma repetida a lo que más les cuesta, a sus dificultades.

El resultado por tanto, es falta de motivación, desconfianza en que se pueda aprender y en consecuencia desinterés o abandono. En muchos casos si el alumno/a ve que no puede ser protagonista por comportamientos adecuados, buscará por los inadecuados que de alguna forma son coherentes con la imagen negativa o simplemente consecuencia del desinterés, el aburrimiento y la desmotivación, con lo que se cierra el círculo y se confirma la imagen negativa.

“... los niños minoritarios y con tendencia al fracaso académico, suelen ser más dependientes del maestro, de su estimación, de forma que su autoconcepto y su rendimiento escolar está más influido por las percepciones del profesor que en el caso de los alumnos mayoritarios.”(Jordan; 58, 1994)

Por tanto, lo mismo que la desconfianza tiene consecuencias negativas, la confianza en sus capacidades las tendrá positivas y de esto hay ejemplos en numerosas investigaciones.

En suma se trataría de aprovechar toda la virtualidad pedagógica de una actitud hacia el alumno del tipo: “tu puedes” (Jordán; 59, 1994)

Esto no significa que no haya que ser realista, sino pensar más en los puntos fuertes que en los déficits, fijarse más en los éxitos que en los fracasos y transmitirlos, buscar alternativas didácticas atractivas para superar las dificultades de aprendizaje después de hacer un diagnóstico preciso de la situación de dificultad, establecer una relación afectiva positiva y de confianza en sus posibilidades como persona tanto a nivel individual como de las aportaciones que pueda realizar a nivel social.

En resumen, si el esperar poco de ellos y ellas puede dar lugar a que den poco, el esperar más puede dar lugar a que aprendan más de lo que en un primer momento se podría pensar. Como afirma Jordán es importante convencerse de que "los niños pueden aprender más de lo que se espera de ellos".

- ◇ esperar más para que puedan dar más
- ◇ valorar los pequeños éxitos
- ◇ secuenciar las tareas con las ayudas necesarias para evitar que fracasen y así mejorar su autoconcepto
- ◇ proponer estrategias alternativas a los fracasos
- ◇ buscar interacciones que no estén relacionadas exclusivamente con las tareas, sino con sus intereses, preocupaciones...
- ◇ proporcionar mayor autonomía y responsabilidad para elegir y realizar los ejercicios
- ◇ fijarse en sus posibilidades y devolver feedback positivo

PREGUNTAS PREVIAS A LA LECTURA INFORMATIVA

- ¿Qué significa para ti altas expectativas?
- Pon un ejemplo del aula para explicar a otra persona el concepto de altas expectativas.
- ¿Conocer lo que se llama el efecto Pigmalion? ¿A qué te recuerda? ¿Lo podías relacionar con alguna lectura, libro, película, ...?

SUGERENCIAS PARA EL DEBATE

Una vez leído el documento y comentado, se puede plantear un debate en el cual podemos utilizar muchas de las preguntas, aquí presentamos algunas de ellas como sugerencia.

- ¿Cuál es la razón para pensar que en el centro escolar hay que tener en cuenta las altas expectativas?
- ¿Qué modificaciones deberíamos realizar en el aula para que se tuviese en cuenta altas expectativas del alumnado?
- Modificaciones posibles en: la organización espacial del aula, en la forma de pensar del profesorado, en el planteamiento de los contenidos escolares, la utilización de los espacios, la distribución del tiempo, la utilización de diferentes recursos.
- ¿Alguna de nuestras actitudes frente al alumno o alumna debería cambiar o tener en cuenta algún aspecto diferente? Cita alguna.
- ¿Qué importancia tiene el profesor o profesora en relación a este aspecto?
- ¿Se puede hablar de altas expectativas respecto a las familias del alumnado? ¿Qué quiere decir esto?
- ¿Y del profesorado?
- ¿Cuándo estamos trabajando, planificando qué tendríamos que tener en cuenta y sobre quienes cuando citamos "altas expectativas"?

FITXA 3.4. PROPUESTAS INTEGRADORAS VERSUS PROPUESTAS COMPENSATORIAS

La propuesta de trabajo es realizar un puzzle entre tres o cuatro personas. Se le dan las piezas y el marco para que lo completen al mismo tiempo que van argumentando y explicando las razones.

A continuación se adjunta el puzzle completo para el debate de grupo grande.

PROPUESTA COMPENSATORIA		PROPUESTA INTEGRADOR	
PLANTEAMIENTO	RESPUESTA	PLANTEAMIENTO	RESPUESTA

PIEZAS DEL PUZZLE

Los alumnos de minorías tienen grandes carencias. Es necesario hacer un diagnóstico para detectarlas

No tienen que tener adquiridos en el mismo momento los mismos contenidos. Todos tienen que desarrollar unas capacidades: motoras, sociales...

Necesidad de aulas o centros especiales para una correcta atención: recuperaciones, repetición de actividades, menos exigencias, reducción de mínimos, menos estímulos...

Partir de su realidad experiencias, puntos fuertes Expectativas positivas Diversas estrategias metodológicas. Variedad de agrupamientos. Diferentes tipos de actividades. Trabajar los 3 tipos de contenidos

El alumnado de diferentes culturas tiene capacidades, intereses, necesidades educativas, potencialidades, valores, conocimientos, costumbres, expectativas... unas comunes y otras diferentes que hay que valorar.

Igual tratamiento y exigencias para todos.

Los mismos objetivos y estrategias diferentes y variadas.

Trabajar todo tipo de capacidades garantizando las de selección y procesamiento de la información en todas las personas.

Se da la misma heterogeneidad en cuanto a capacidad de aprendizaje en el alumnado de minorías que en el resto. El fracaso es debido, entre otras, a la gran distancia que hay entre su realidad y la escuela y a bajas expectativas.

No tienen adquiridos a una edad determinada los conceptos, hábitos, valores...adecuados

Suelen tener mayor fracaso escolar por sus dificultades de aprendizaje.

Detectar sus dificultades, sus puntos débiles para diseñar acciones compensatorias: asistencias sociales, apoyos.

Evaluar sus potencialidades intereses. Respeto de cada uno e intercambio y enriquecimiento mutuo. Relación el alumno/a y con las familias.

FICHA 3.5. DIÁLOGO IGUALITARIO**CUESTIONARIO**

Valora el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan en la encuesta, siguiendo para ello un criterio personal y basándote en tu práctica docente o en observaciones que hayas podido hacer.

1.- Desacuerdo total

10 .- Pleno acuerdo

Señala la casilla que creas conveniente.

En el centro escolar:

Las aportaciones del equipo directivo son ha tener en cuenta porque en ellos recae la responsabilidad del centro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las opiniones del profesorado son las que hay que tener en cuenta en lo referente a lo curricular.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las aportaciones del alumnado del centro pero siempre tendrán más peso en la toma de decisiones las del profesorado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Todas las aportaciones de los miembros del centro se consideran igual de válidas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las familias no deben entrar en la toma de decisiones sobre los contenidos ya que los profesionales son los profesores.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La aportación y el compromiso de las familias es fundamental y tienen que participar en la estructura de gobierno de la escuela	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

COMENTARIOS

Se trataría de que en grupo pequeño, tres o cuatro personas, fuesen rellenando el cuestionario y dando razones del por qué de las decisiones y hacer explícito los argumentos por los que se sientes más de acuerdo con una afirmación que con otra.

FICHA 3.6. HOJA DE CONCLUSIONES

IGUALDAD EN LA DIFERENCIA significa

ALTAS EXPECTATIVAS significa

PRPUESTAS INTEGRADORAS // PROPUESTAS COMPENSATORIAS significa

DIÁLOGO IGUALITARIO significa

.....significa

.....significa

.....significa

.....significa

CUARTO PASO: LAS MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD EN NUESTRO CENTRO ESCOLAR

Una vez de que nos hemos puesto de acuerdo en lo que significan términos como diversidad, diferencia, diversidad en la igualdad, diversidad y diferencia, compensar, superación de desigualdades etc. sería el momento de dedicar un tiempo a reflexionar sobre el tipo de diversidad que tenemos en nuestro centro y la respuesta que estamos dando, con el fin de consensuar propuestas de mejora, de cambio etc.

Se trataría de hacer una primera aproximación ya que, más adelante, en estos mismos materiales, os proponemos otras actividades de reflexión- formación que os ayudarán a trabajar el tema en profundidad.

ACTIVIDAD 4. Reflexión sobre las manifestaciones de la diversidad en el centro escolar

Sentido de la actividad

Esta actividad se plantea para ayudar a hacer un mapa de diversidad de nuestro centro, identificando y reflexionando sobre las respuestas que estamos dando.

Asimismo, se trataría de identificar a quién implica y cómo, y a quién se refiere.

Objetivos

Reflexión común de:

- a) Manifestaciones de la diversidad en el centro escolar.
- b) A quién implica y cómo, y a quién se refiere.
- c) Tipo de respuestas que estamos dando, valoración sobre las mismas y propuestas de cambio

Pautas de trabajo

- Se propone partir de las definiciones que hemos consensuado en las actividades anteriores sobre diversidad, diferencia, igualdad etc. e intentar, en grupo pequeño concretar las distintas manifestaciones de la diversidad en nuestro centro. Se considera conveniente que esta reflexión se dé en los grupos de equipos docentes de ciclo. (Fichas 4.1.). En otro momento o en la misma sesión, también en grupo pequeño, concretar las respuestas que se están dando y valorarlas. (Ficha 4.2).
- Puesta en común: completar el mapa de diversidad del centro (Ficha 4.1) y las respuestas que se están dando. Debatir sobre la necesidad de cambios e intentar llegar a consensos. (Ficha 4.2 y 4.3).

MATERIALES PARA EL PROFESORADO

FICHA 4.1: PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

1. Citar tipos diferentes de diversidad, en general, sin pensar en el alumnado.
2. ¿Qué características evolutivas tiene el alumnado de esta etapa educativa?.
3. ¿Qué manifestaciones de la diversidad identificamos en nuestro contexto escolar y con relación al alumnado de esta etapa educativa?.
4. ¿En este centro escolar qué manifestaciones de la diversidad identificamos?
5. ¿A quién implica la diversidad y a quién se refiere?. ¿Qué exige?.

FICHA 4.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD DEL CENTRO

MEDIDAS ADOPTADAS PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD

¿Se refleja de alguna manera la respuesta a la diversidad en los documentos del centro (PEC, PCC, ROF, Programaciones de aula,...)?

¿Se utilizan estrategias organizativo –curriculares diferentes? (estrategias variadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; programaciones diferentes cada curso en base a las evaluaciones iniciales de nuestro alumnado; se organizan los refuerzos educativos en función diferentes a las horas libres del profesorado; se hace apoyo a cierto alumnado; se utilizan estrategias diferentes de apoyo según las necesidades, se trabaja la tutoría individual, etc.).

¿Qué tipo de medidas extraordinarias utilizamos y en base a qué criterios? (Repeticiones de curso; Proyectos globales de intervención; P.I.E.E.; complementarias; Aulas de afianzamiento idiomático; A.C.I....).

FICHA Nº 4.3 VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS

Medidas adecuadas:

Medidas que habría que mejorar:

Cambios imprescindibles:

E. BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACIÓN

1. LIBURU - FITXAK

Ondoren, fitxen fidez ikasturtean zehar mintegiaren garapenean irakurri diren liburuen aurkezten dira. Fitxa hauetan liburuei dagozkien datu funtsezkoenekin batera (hau da, egilea, urtea, izenburuz, argitaletxea, etab.), laburpena, zenbait adierazpen, hezkuntzarekin izan dezakeen lotura eta, sarritan, galdera batzuk horien inguruan debatea sustatzeko.

Beraz, atal honetan eskaintzen diren liburuen fitxek ez dute soilik ikuspegi informatiboa jorratzen, gainera eztabaida intelektuala ere bultzatu nahi baita.

LIBURUAREN DATUAK

AUSTIN, J. L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1996.

LIBURUAREN LABURPENA

Hitzaurre interesgarri baten ondoren, autorearen 12 hitzaldien bilketa dator bere pentsamenduekin.

Hitzaurrea (G:C: CARRIO, E.A. RABOSSÍ): hitzaldietan agertzen den filosofia laburu eta komentatu egiten da atal honetan: hizkuntza arruntaren aburua, filosofo batzuen hizkera zaila (behar ez denean), “gezuraren hizkuntza” edo hausnarketaren hizkuntza, lan kooperatiboaren hizkuntza (Wittgenstein)..., eta Austinen espresio performatiboak (akzioa) espresio deskriptiboen aurrean. Hemen azaltzen dira ekintza lokuzionarioa (esan zerbait soinu batzuk egiten...), ilokuzionarioa (esaterakoan sortzen den ekintza: bataiatu, mehatxatu, iraindu...) eta perlokuzionarioa (egiten den ekintza hitz egiten dugulako: konbentzitu, harritu, beldurtu...).

Hasierako hitzaldietan “ekintza perlokuzionarioa” saiatzen da deskribitzen: ez da enuntziatu bat, ez da egia/gezurra baizik eta asmatu ala huts egiten du, etab. Saiatzen da perlokuzionario hori definitzen gramatikaren bidez baina adierazten du ezin dela, ikusi behar da mezua bere testuingurua, bere erabilera.

LIBURUAREN INGURUKO KOMENTARIOAK (eztabaidak, atara diren ideiak nagusiak...)

Liburu hau irakurketaren zergatiarekin abiatzen da bilera, zalantza hau, ordea, saioan zehar joango da desagertzen. Austin gaur egungo hizkuntza teorietan izugarritzko eragina izan du: gaitasun komunikatiboan, pragmatikan, “hizkuntzaren erabilera” bezalako kontzeptuetan, etab. Egun termino hauek arruntak iruditzen zaizkigu baina autore honekin batera hasi ziren erabiltzen.

Bestalde, Austinen ustez, hizkuntza komunikaziorako erabiltzen da batez ere; Foucault filosofoak, ordea, hizkuntza “boterea” dela dio, oso ikuspuntu desberdina da.

Begirada atzera botatzen da ere beste autore batzuekin konparatzeko, batez ere Habermas eta Searle, paralelismo batzuk aurkitzen dira (ekintza ilokuzioarioarena, adibidez), azkeneko hauek komunikazioaren testuinguruak zabaldu bazituzten ere.

Komunikazioak ikerketa asko behar izaten du askotan, autoreak egiten duen bezala, baina baita beste testuinguru arruntenak, hau da, ohiko elkarrizketetan, adibidez. Hortik ondorio oso interesgarriak atera daitezke batzuentzako; beste batzuek galdetzen dute zertarako balioko zuen horrelako ikerketa. Jartzen dira adibide batzuk erakusteko nola hitzen azpian esanahi asko aurki daitezke, testuingurua kontutan harturik, jakina. Ideia hau ilustratzeko ipintzen dira adibide batzuk: haur batek, esate baterako, adierazten du ez duela nahi eskolara joan: zer esaten ari da benetan?; nola aztertzen diren hitzak epaiketetan egia aurkitzeko (“ez ezetza da”), etab. Halere, izan ditzakegu irizpide batzuk edo hipotesiak elkarrizketak aztertzerakoan? Ez al da oso zaila igartzea zer esan nahi da? Ez da ahaztu behar, dena den, batzuetan komunikazioa “zuzena” ematen dela, hau da, esaten dela esan nahi dena (Habermasek “hitz egite ideala” deituko zion honi). Hitz egiten da ere hitza-akzioaren arteko harremanetaz, hitzaren erabileraz (horien artean, boterea ezartzeko).

Aipatzen diren gaiarekin lotuta dauden beste autoreak: Van Dijk, Lomas, Tusón, Chomsky.

HEZKUNTZARAKO ONDORIOAK

Ez da gehiegi sakondu gaia honetan zaila dela eta. Aipatzen da analizatu egin beharko zirela eskolan ematen diren komunikazioak: gurasoekin, lankideekin, ikasleekin..., harremanak hobetzeko asmotan eta ikastetxearen funtzionamendua aurrera eramateko asmoz.

GALDERAK EZTABAIDAK BULTZATZEKO

- Zein garrantzia dauka, hizkuntzaren ikasketetan eta orokorrean, “erabilera” kontzeptuan?
- Zer dakigu espresio hauetaz: komunikazioa, gaitasun komunikatiboa, erabilera, hausnarketa, pragmatika, “acto de habla”?
- Zer atera daiteke elkarrizketa bat ikertzen? Zertarako balio daiteke?
- Zertarako erabiltzen dugu “hitza”? (Komunikatzeko, boterea erabiltzeko...)
- Nola aztertu daiteke eskolan erabiltzen den hizkuntza? Egin al daiteke “estilo” liburu bat eskolako pertsonen artean hitz egiteko? Erabili daiteke hizkuntza gauzak hobetzeko?
- Ikusi al duzu inoiz hizkuntzaren erabilpen desegokia gelan bertan (ikasleen artean, irakaslearekin...)? Nola hartu duzu? Zer egin egoera horiek hobetzeko?

LIBURUAREN DATUAK

FOUCAULT, M. (1975), Vigilar y castigar, Madrid, Siglo XXI, 2000.

LIBURUAREN LABURPENA

Liburuan historian zehar zaintza eta gaztiguari buruz hitz egiten da, batez ere XVIII mendetik aurrera, eta zein izan daitezkeen gaur egun izan daitezkeen eragina: kartzeletan, hezkuntzan, eroetxeetan, etab.

Hauexek dira liburaren atalak:

1. Suplicio.
2. Castigo.
3. Disciplina.
4. Prisión.

Arreta berezia ipini da “Disciplina” atalean.

LIBURUAREN INGURUKO KOMENTARIOAK (eztabaidak, atera diren ideei nagusiak...)

Gainetik komentatzen dira irakurketaren gaineko atal aspektu batzuk: nola aztertzen den boterearen tresnak mendeen zehar (XVI; XVII eta XVIII) eta esaten da, nahiz eta gaur egun eragina jaso hango filosofiatik, gauzak asko aldatu egin direla, eboluzioa eman dela. Liburuan Ilustrazioa kritikatzeko da eman barik beste aukerarik.

Ondoren eztabaida boterean zentratzen da; batzuek irakurtzen dute autorearentzat dena dela boterea; beste batzuek ordea, gauza askotan boterea dagoela interpretatzen dute. Lehengo haria hartuta, nazismoraino iristen da eta esaten da bere liburuetan autoreak ez duela iraultza aldarrikatzen, bakarrik edozein boterearen kontra egitea, arauen kontra.

Esaten da legeak beharrezkoak direla eta askotan ahula defendatzeko balio dutela, nahiz eta lege asko gaizki eginak egon edo ez balio izan ezertarako.

Bukatzeko, autorearen ibilbide teoriko eta pertsonalaren aztertzen da eta aipatzen dira haren maisuak (grekoak, Kant, Nietzsche, Heidegger...). Honengatik batzuek ateratzen dute bere obra faxista dela eta bertan behera uzten da eztabaida.

HEZKUNTZARAKO ONDORIOAK

Hezkuntzan eman den ibilbidea komentatzen da, autoreak historian zehar deskribatzen duena eta egon diren eta dauden beste ereduak. Gero hezkuntzari begira, araudiaren asuntza komentatzen da.

GALDERAK EZTABAIDAK BULTZATZEKO

1. Zein arau mota behar da eskolan?
2. Zertarako izango da baliagarria?
3. Araudi barruan, gaztiguak sartu beharko ziren? Zer nolakoak?
4. Zaindu behar da eskolan? Nola? Zertarako? Nola erabiltzen da boterea eskolan? Positiboa da? Beharrezkoa?

AUTOREARI LOTUTAKO BESTE TESTUAK:

FOUCAULT, M., Gizakiaren heriotzaz, Donostia, Jakin, 1998.

FOUCAULT, M., Las palabras y las cosas, Madrid...

FOUCAULT, M., Historia de la sexualidad,...

FOUCAULT, M., Historia de la locura,...

V.V.A.A., , Michel Foucault: du monde entier, Paris, 1984.

...

LIBURUAREN DATUAK

TOURAINÉ, Alain (1997): *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC argit. Madril. 445 or.

LIBURUAREN LABURPENA ETA HONEN INGURUKO KOMENTARIOAK
(eztabaidak, atera diren ideei nagusiak...)

Touraine oso soziologo ospetsua da nazioarte mailan. Liburu honetan gaurko gizartea ezagutzen ari den globalizazio prozesuaren ikuspegitik analizatzen du nola egituratzen den gizarte bera eta, batez ere, gogoeta sakona planteiatzen du nola bizi daitezkeen elkarrekin pertsona desberdinak. Analisi honetarako kontuan hartzen du, alde batetik, lehenengo gizarte kapitalistetan (XIX eta XX. mendeetan zehar garatu direnak) zeintzuk arazoak eta konponbideak gertatu ziren. Berak dio iraganean arrazionalismoak, gizarte burjesak sortu zituenak, eratu zuen gizarte-mota errepublikarraren oinarriak herri baten bizi ziren guztiak hiritarrak izatean zetzan. Beraz, hiritar moduan eskubideak zituzten, gizarte demokratikoa bermatzen zuena eta elkarbizitza arautzen zuena. Bizitza pribaturako geratzen ziren bakoitzak zituen ezaugarri pertsonalak zein taldekoak. Gizarte honen eredua zen jatorrizko kulturak adierazten zuena (Frantzia Frantziarena, alegia), eta kanpotik zetozenak kultura honetan integratu behar ziren. Nolabait Estatuaren helburua gizartea osoari hezurdura ematea zen.

Gizarte aurrekapitalistatik edo Europako kanpotik egon direnak ezaugarri horietan oinarritzen ziren. Modernitateak irrazionaltzat hartzen zituen, identitatearekin erlazionatzen zituen.

Egun, globalizazioaren eskutik *masetako kulturaren desozializazioa* gertatzen ari da. Gure kulturak ez du zuzentzen gizarte antolamendua, eta gizarte antolamendu honek jadanik ez du zuzentzen ekintza teknikoa ezta ekonomikoa ere ez. Gizarte modernoek aztarnetatik eta beraien erakundeetatik sortu dira, alde batetik, ekoizpen, kontsumo eta komunikaziorako sare globalak eta, bestetik, komunitatera itzultzea. Azken gertakizun hori dela medio, *elkarketa identitarioak* indartu egin dira. Torainen ustez, komunitateek beti kutsu autoritarioa badute, baina baztertuak daudenek edo geratzeko arriskua sentitzen dutenek komunitatea berreskuratu nahi dute.

Globalizazioak ekarri digun beste ezaugarria da orain informazio gehiago dugula. Hedabideek gure bizitzan leku handiagoa betetzen dute, baina elkarrekin bizi izan arren, aldenduak gaude eta denbora pasatzen den ahala inkomunikatuak. Gizarte harremanak ahultzen dira eta honen aurrean zenbait erantzun daude (hirurak ahulak ere, Tourainen ustetan), zera:

- Ahulenak, iraganeko gizarte erduak berpiztu nahi duela.
- Kontrakoak, postmodernismoak, ebaketa onartzen du, azeleratu egin nahi du eta askapen bezala bizi du, beheraldi politikoa onartzen du eta merkatuak bizitza osoa erregulatzea ontzat hartzen du.

- Hirugarren erantzuna da Habermasek proposatzen duen konstituzioko abertzaletasuna. Erantzun minimalista da: elkarbizitza babesten du, baina ez du komunikaziorik ziurtatzen.

Gure begien aurrean orain arte proiektu politiko batek, erakunde batzuek eta sozializazio agentzia batzuek eraiki eta zuzendu duten gizartearen irudia deskonposatzen ari da. Estatu berak ahuldu egin da ekonomiaren internalizazioak eta kultur identitatearen zatiketak eraginda. Aldi berean lehenengo estatu errepublikarra gaurko gizarte errealitateetik urrun dago. Ordenaren aldia amaitu egin da, aldaketaren aldia da oraingoa (Ulrich Beck, *Arriskuaren gizartea*).

Liburuak ideia nagusi bi adierazten ditu:

1. “*Desmodernizazioa*”. Instrumentalitatea eta identitatearen, tekniko eta sinbolikoaren arteko konbinazio bakarra *bizitza pertsonalaren proiektuan* dago. Askatasunaren baieztapena da estrategien eta beraien baliabideen boterearen aurreko eta komunitateen diktadoreen kontrako. *Subjetua*⁸ da.
2. Gizartezkoa ez den printzipio honen gainean gizartezko bizitza berreraiki behar dugu.

Eta liburuak une bi bereizten ditu:

1. Gizabanakoa *Subjetu* bihurtzea bakarrik egin daiteke *Bestea* ezagutzen bada: kultura askotako gizartean.
2. *Subjetua* eta *subjetuen arteko komunikazioak* erakundearen babesa behar du. Demokraziaren kontzeptzio zaharra ordezkatzeko du erakundearen ideia modernoarekin, zein Subjetuaren askatasunaren zerbitzura baitago. Hezkuntzari dagokionez, Tourainek *Subjetuaren eskola* aipatzen du.

Aurkeztu dituen hausnarketan artean, ondoko hauek goraipatuko genituzke:

Gizarte globalizatuaren ezaugarriak.

Berak dio batzuek globalizazioan elkartruke ekonomikoen multizalazioa ikusi baino ez dutela dutela; baina, horrez gain, bitartekaritza sozial eta politikoen krisialdia eta hondatzea ere ekarri du. Lehen baino gehiago gizabanakoa definitzen da merkatua duen pozioagatik.

Liberalismoa inposatu da (Estatuaren ahultzeak esku-hartzeko mekanismoak ekarri ditu) eta aldaketak ordena ordezkatu du. Baina, Tourainen ustez, ez da egia munduko ekonomia zuzen-zuzenean Estatu Batuetako edo banku erraldoien interesen menpean egongo denik. Orain ezin da identifikatu gizarte-klase meneratzaile bat.

Bestalde, antiliberalismoak neokomunitarismo faszistizanteetara (ertain klaseko interesen defentsan, integritismoak, kultur nazionalismoak...) eraman

⁸ *Subjetua* identitate pertsonalaren eta kultura partikular baten konbinazioaren emaitza da.

dezakegunaz ohartzen gaitu.

Komunitatezko identitatea

Ekonomia eta kulturen arteko disoziazioak eragiten du pertsonak definitzen direla ez egiten dutenagatik, euren izateagatik baizik (duten erlijioa, arraza, generoa, nazionalitatea). Kultura globalak garaile izateak sor dezake sozialak ez diren identitateen berreraiketa. Hala ere –dio Tourainek–, Gizarte arrazionalak aniztasuna kulturalaren gainetik kokatzen duen gizartearen eta historiaren irudikapena suntsitu edo baztertu behar dugu. Gizarte industrialean aniztasun kultural hori lotzen zen tradizio, sinesmen eta tokiz-tokiko antolatzeke era partikularrekin.

Orain, aldiz, lehengo ikuspegi arrazional hori aldatzeko era eta ibilbideen ugaritasunarekin ordezkatu behar dugu. Iragana mobilizatu behar dugu etorkizuna sortertzeko. Etorkizun honetan zaharra eta berriaren nahasketa egin behar dugu, eta arrazionaltasuna gizabanakoen zein taldekoen identitateen ezagutzearen zerbitzuan kokatu behar da. Tourainek erdu gisa emakumezkoen errebindikazioak aipatzen ditu.

Hala ere, arriskuak badaude. Globalizazioa dela eta sortzen duen desmodernizazioaren aurrean *atzerabegirako utopiak* sortzen ari dira. Atzera itzultzea ezinezkoa den legez, mugimendu atzerakoi batzuk jatorrizkoen mitoaz baliatzen dira jendea mobilizatzeko. Horrela, modernizazioaren ikuspegi nazionalista eta kulturalista inposatu nahi dute, ia beti era autoritarioak erabiliz.

Gainera, desmodernizazioak eta liberalismoaren garaipenak desintituzionalizazioa dakar. Tourainek adierazten du ahultzen diren erakundearen artean eskola dagoela. Honek dio, erakunden beherakadak eragin positiboak dituela, baina kontu handiz ibili behar gara ia iragana deskonposatzen den etorkizuna eraiki barik.

Desintituzionalizazioaren eskutik desozializazioa dator, hau da, rolen, arauen eta baloreen desagertzea. Hezkuntzak ezin du produkzio moduak behar dituen arauak igorri.

Tourainek proposatzen du modernitate berri bat eraikitzea eta nostalgiak alde batera uztea.

Subjetua

Gaurko desmodernizazioan Subjetua bere dimentsio unibertsalistan hiltzen uzteko tentazioa badago. Eta prozesu honetan urraketa pertsonala eta identitatearen galera suertatzen ari da. Horregatik *berreraiketa pertsonala* ezinbestekoa da, bi *askatzeren* bidez:

1. Komunitatetik askatzea: Komunitatearen kontrolak kultura atzilotzen duenean, gizabanakoa lege, ohitura... sakralizatuen menpe bizi da. Orduan Subjektu pertsonala sor daiteke lar zehatzak diren komunitateetatik askatzen bada, horietan inposatzen den identitatea betebeharretan eta izatean oinarritzen da eskubideetan eta askatasunean baino.
2. Merkatuen indarretik askatzea.

Zailtasunik handiena daukagu berreraiketa hori bultzatzen duten indarrak identifikatzeko.

Eta, nolakoa da Subjetu hori? Subjetuaren ideia ezinbestekoa da kulturarteko komunikazioren eta demokraziaren baldintzak aurkitu nahi badugu. Ikuspegi honetatik esangura politikoa hartzen du Subjetibizazioak.

Foucaultek adierazten duen arabera, ezin da nahastu Subjetua gizarte pertsonaiekin, hau da, eskubideen eta betebeharren kontzientea, hiritarra eta langilea denarekin.

Gizarte industrialean subjeto politikoa topatu nahi zen. Horrela, langileen mugimenduak gizarte klase batean aurkitu nahi izan zuen, baina denbora hori pasatu egin da. Orain, aldiz, giza mugimenduek lehen baino askoz gutxiago eskatzen dute gizarte berri bat eta justizia errebindikatzen dute (askatasuna, segurtasuna, duintasun pertsonala...). Bakoitzean giza mugimenduak kudeatzaile bihurtu dira.

LIBURUAREN DATUAK

FOUCOULT, Michel (1984): Las palabras y las cosas. Planeta. Barcelona.

LIBURUAREN LABURPENA ETA HONEN INGURUKO KOMENTARIOAK
(eztabaidak, atera diren ideei nagusiak...)

Liburu osoa analisatu beharrean, lehenengo atala baino ez dugu gomendatzen, hau da “*Las meninas*” deritzona. Izenburuak adierazten digun legez, Velazquezen margoa analisatzen du Foucoultek 13 eta 25 orrialde bitartean.

Benetan oso interesgarria gertatuko zaiola artea interesatzen zaionari. Baita edonori ere, hain ezaguna denez, ziurrunik denok noizpait ikusi baitugu eta denok honen ideia edo aurreritziak baititugu.

Foucoultek garatzen dituen ideia nagusiak ondoko hauek izan litezke:

- Ikusgaitasuna/ikusezintasuna.
- Espazioa. Foucoultek dio dena bere burlaren islapena dela: zein da eredu eta zein errealitatea?, galdetzen du.
- Artifizioa. “*Las meninas*” artelanean gauza zehatz batzuk argitzen dituen argia, margoaren markoa edo bastidores, pintzelak, izpilua, etab., alegia.
- Irudikapena irudikapen soila da, erabateko hustasuna.

LIBURUAREN DATUAK

BENJAMIN, Walter: “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, “Discursos interrumpidos” liburuan, I. bolumena. Taurus. 17-57. or.

LIBURUAREN LABURPENA ETA HONEN INGURUKO KOMENTARIOAK
(eztabaidak, atera diren ideei nagusiak...)

Lan honetan egileak gaurko arteari buruzko gogoeta interesgarria eskaintzen du. Alde batetik, artesana kokatzen du egin den garaian, ezin baita ulertu egungo gizartean kokatzen ez bada. Ildo horretatik, artearen inguruan XX. mendean zehar suertatu diren aldaketak analisatzen ditu.

XIX. mendeko amaierara arte artelanak zeukan ezaugarri nagusienetakoa benetakotasuna edo autentizitatea zen. Kopiek garrantzia galtzen zuten erabat. Kopia egiteko aukerak eta argazkilaritzaren hedapenak, bestez beste, apurtzen dute artea zeukan aura, bakuntasuna eta, neurri handi batean, berari gordetzen citación gurtzapena edo kultua. Argazkilaritza eta zinemaren asmakizunarekin artelanak berregin eta errepika daitezke. Eta honek artelana lehen zeukan erritualeko izaera bizkarroikorretekin askatu egiten du. Argazkilaritzak suposatzen du balore erakusgarriaren garaipena kultuarenaren gainetik (erretratuaren kasuan izan ezik). Hori gertatzerakoan, artista eta ikuslearen arteko harreman berriak zabaltzen dira (“*arteak ihes egin du ederraren halotik*”, dio Benjaminek).

Artea merkantzia bezala aurkeztzen da. Publikoa merkatua da. Eta lehen arteak zeukan aura, izar bihurtutako artisteekiko kultuak ordezkatzeko du.

Egileak errepikatzen du Aldous Huxleyren ondoko esaldi hau: “*Aurrerapen teknikoek artea bulgarizaziora eramán dute*” (Huxleyren iaiotasun artistikori buruzko teoria). Benjaminek baieztatzen du artealana errepikatzeko aukera teknikoek artearen eta jendearen arteko harremanak eraldatu dituela. Izatez, zinemak masifikazioa ekarri du. Hala ere, aldaketak ez dira bapatekoak izan eta guztiek ez dituzte era berean onartu. Bestela, nola uler daiteke arte konbentzionala onartua izatea eta, alderantziz, arte-adierazpen berriak hain zorrotz kritikatzeko direla.

Interesa:

Bada egungo artea, merkataritza eta ezaugarri estetikoak eta kontsumoa ulertzeko eta erlazionatzeko. Azken batean, arteak duen edukin ideologikoa nabarmentzen da idazki honetan eta interpretatzeko ditugun ikuspegi atzerakoiak ala aurrerakoiak azalaratzen ditu.

LIBURUAREN DATUAK

ECO, U. (1965), Apocalípticos e integrados, Barcelona, Lumen-Tusquets, 2001.

LIBURUAREN LABURPENA

Liburu honetan kulturak azkeneko urteetan hartutako bideak atertzen dira (kontuan izanik liburua 1965an argitaratu zela, nahiz eta lau biderrez berriro publikatu), hau da: komunikabideak, telebista batez ere, komikiak, mito modernoak (Superman), abesti modernoak, etab. Eta gai hauek bi ikuspuntu harturik miatzen dira: apokaliptikoena, hau da, kontrakulturantz abiatzen garena dioten aburutik; eta integratuena, edo kulturaren zabalkuntza edo demokratizazioaz hitz egiten dutenena. Batzuentzat, beraz, kulturak okertu egin da eta bigarrenentzat alderantziz.

Liburuaren atalak:

- Liburuaren aurkezpena.
- Apocalípticos e integrados.
- Introducción.
- Alto medio, bajo.
- Los personajes.
- Los sonidos y las imágenes.

Gure saiorako, “Alto, medio, bajo” atalean zentratu egin gara, “Cultura de masas y niveles de cultura” azpi atalean hain zuzen. Bertan “cultura de masas” delakoari buruz mintzatzen da autorea, alde eta kontra daukana azpimarratuz, planteamendu honek dauzkan arazoak komentatzen.

Atal honen laburpena:

Kulturaren aldaketaren aurrean arazoak sortu dira beti (adibidez Guttengergek ekarritako berrikntzarekin) eta masen kulturarekin berdin gertatzen da. Autoreak komentatzen ditu kontra eta alde dauden posizioak. Kontra daudenek kultura hau homogenizaziorantz eta “gustuko” gauzak aukeratzera doala diote; honetaz gain, kultura honen ezaugarriak honako hauexek izan daitezkeen: kontserbadorea da, ahalegin gutxi eskatzen du, entretenitzeko produktuak baloratzen ditu, ikuspegi kritika gabeko eta azalekoak ditu, konformatzaile eta paternalista da...

Alde daudenek, ordea, horrelako abantailak ikusten dizkio: ez da ematen sistema kapitalistetan, formazioa eskaintzen du informazioaren bitartez, obra kulturalen zabalkuntza baimentzen du, ez dira kontserbadoerak, etab.

Autoreak arazoa gaizki planteatuta dagoela dio, benetako galdera hau izan beharko zen: zein izango zen balore kulturalak transmititu dezakeen masako kultura?

Aurrerantzean kultur mailak aztertzen ditu (high, middle eta low), esanez maila hauek ez dute zergatik izan behar zailtasun edo gizarte mailakoak izan behar.

Amaitzeko balizko ikerketak planteatzen ditu gai honi buruz: mass mediako hizkuntza eta baliabide formalak, telebista, nobela beltzak eta zientzia-fikziozkoak, gozamen estetikoaren ikerketa estetiko eta soziologikoak...

LIBURUAREN INGURUKO KOMENTARIOAK (eztabaidak, atera diren ideia nagusiak...)

Interesgarria.

AUTOREARI LOTUTAKO BESTE TESTU BATZUK:

Tratado de semiótica general (1985), Barcelona, Lumen, 1977.

Lector in fabula (1979), Barcelona, Lumen, 1981.

Etc.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

CASTELLS, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vols. I, (*La Sociedad red*), Vol II (*El poder de la identidad*) y III (*El fin del Milenio*). Madrid: Alianza.

HABERMAS, J (1987-1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol I: Racionalidad de la acción y racionalidad social y Vol.II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1994, 2ª edición): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

PUGVERT i MALLART, L. (1999): "Aprendizaje dialógico", en I Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona: *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Noviembre. Barcelona.

VARGAS, J. Y FLECHA, R. (2000): "El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos", en *Contextos Educativos*, vol 3, pp. 81-88. Logroño: Universidad de la Rioja.

ALONSO, M.J. y LOZA, M. (2000): "El aprendizaje dialógico", en I Jornadas sobre Educación para la superación de desigualdades. Organizadas por Gobierno Vasco, Universidad del País Vasco y Ayuntamiento de Bilbao, febrero, Bilbao.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

BECK, U.(1997): *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

BECK, U; GIDDENS,A y LASH,S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.

Comunicar y transformar, Barcelona: GRAO.

CASTELLS, M. ;FLECHA, R. ; FREIRE, P. ; GIROUX, H. ; MACEDO, D. ; WILLIS, P. (1994) . *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R; GÓMEZ, J y PUIGVERT, L (2001) *Teoría sociológica contemporánea*, Barcelona: Paidós.

COMER, J. (1993). *School Power:implication of an intervention projet"*. 2ª ed. Simon and Shuster, New York.

LEVIN, H.M. (1987). "New school for the disadvantaged" en *Teacher Education Quaterly*. Vol 14, nº 4.

LEVIN, H.M. (1995): "Aprendiendo en las escuelas aceleradoras", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. (Congreso Internacional de Didáctica), 2 vols. Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia, pp. 80-96.

SLAVIN, R.E. (1997). "Educational Psychology. Theory into practice". 5ª ed. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ. AAVV. (1998). "Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información", en *Aula de Innovación educativa*, Nº 72. Barcelona. Grao. Pp. 49-59.

AAVV. (1998). "Comunidades de aprendizaje: la sociedad de la información para todos, en *Contextos*, Vol 1, pp 53-75. Logroño: Universidad de la Rioja.

FLECHA, R y PUIGVERT, L. (2002). Las Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa, en *REXE, Revista de estudios y experiencias educativas*. Vol 1, nº 1. <http://www.uscs.cl/rexe>

FLECHA GARCÍA, R. "Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos". [http:// www.mec.es/cesces](http://www.mec.es/cesces)

JAUSSI, M. (2000). *Comunidades de aprendizaje*. I Jornadas sobre Educación para la superación de desigualdades. Bilbao. [http:// sarenet.net/dgaintuz](http://sarenet.net/dgaintuz)

LUNA, F y JAUSSI, M.L. (1998) *C.P. Ramón Bajo de Vitoria- Gasteiz: una comunidad de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, nº 270.

AAVV. (2002). *Comunidades de aprendizaje en el País Vasco*. Publicaciones del Gobierno Vasco. (EN PRENSA).

AAVV. (SETIEMBRE, 2002). Cuadernos de Pedagogía (en prensa)

2. ERANSKINA: PRENTSA ARTIKULOAK

Liburuaz gain, mintegiko lanaren barruan eta, halaber, gizartezko testuingurua kotuan hartuz, ikasturte honetan zehar zenbait prentsa-artikulu bildu eta landu dira.

Ondoko orrialdeetan biltzen ditugu, prentsan argitaratu diren moduan, hau da, bere osotasunean. Kasu guztietan egilea eta iturria aipatzen da, baina ez zaie gehitu analisirik edo adierazpenik.

Aukeratzera koan saiatu gara irizpide batzuei jarraitzea: hezkuntzarekin erlazio zuzena izatea, gaurkotasuna landu arren interesa izatea eta autoprestakuntzarako balioa. Bigarren ideari dagokionez, New Yorken 2002ko irailaren 11an gertatutako atentatua ondoren prentsan sortu zen zibilizazio desberdinen arteko ustezko borrokari buruzko eztabaida lantzen ziren zenbait artikulu ere bildu dira.

EL PAÍS, miércoles, 24 de abril de 2002

La caída de la socialdemocracia

ALAIN TOURAINE

Alain Touraine es sociólogo, director del Instituto de Estudios Superiores de París.

En los primeros minutos ganó la vergüenza, después el pánico ante el fracaso imprevisto, imprevisible, de Lionel Jospin, del Partido Socialista y, enseguida nos dimos cuenta, medio siglo de socialismo democrático en toda Europa. Dentro de unos días Chirac habrá obtenido una amplia victoria -esperemos que sea lo más amplia posible- sobre Le Pen, que está desesperado de ver que es candidato a la presidencia, pero que no puede subir los últimos peldaños que le separan -felizmente para siempre- del poder. Pero la derrota del PS no se curará en pocos días; es más, es de desear que no le den una mano de pintura demasiado rápida y que ese partido pueda elegir con más reflexión su futuro. Evidentemente, el PS, dirigido por Holande, va a preparar las elecciones legislativas, cuyo resultado puede ser una victoria aplastante de Chirac tras su elección como presidente, o la confusión creada por demasiadas elecciones triangulares.

¿Cómo explicar esta derrota? La situación francesa no era mala, a pesar de algún indicador económico inquietante; Lionel Jospin tenía una larga experiencia de poder y su moralidad estaba por encima de toda sospecha; el paro, a pesar de un cierto aumento reciente, era muy inferior a cuando Jospin llegó al poder. La vida de los franceses estaba acompañada de huelgas de los servicios públicos, pero todo el mundo estaba acostumbrado. Los ataques de la derecha y de la extrema derecha contra los inmigrantes, cuya mayoría, por otra parte, ha nacido en Francia, eran menos virulentos, lo mismo que las denuncias contra los extranjeros, muchos de los cuales, por otra parte, habían adquirido la nacionalidad francesa. Francia no había vivido, como Alemania, la llegada masiva de refugiados del este y del sureste europeo. Incluso se hablaba menos de Le Pen que antes, sobre todo desde que Megret, su antiguo adjunto, se había convertido en su enemigo. ¿Cómo, pues, explicar el resultado delirante de las elecciones?

Es un rasgo particular del sistema político francés el que ha desencadenado la tormenta, pero hay que calar mucho más hondo para explicar la conmoción producida. La causa directa de los resultados electorales es la cohabitación de la mayoría y la oposición en el poder. ¿Cómo hacer una campaña de la derecha contra la izquierda cuando Jospin y Chirac han gobernado juntos durante cinco años y hablaban con una sola voz en Bruselas? Además, los electores estaban convencidos de que Chirac y Jospin llegarían los primeros, lo que animó mucho a votar por los candidatos 'pequeños'.

A pesar de que lo hayan negado, Chevènement, Laguiller y otros han provocado la caída de Jospin y, lo que es más grave, no se dan cuenta de que su discurso izquierdista está de hecho muy cerca del discurso populista y nacionalista de Le Pen. Pero falta explicar el éxito de esos 'pequeños candidatos' fortalecidos por la casi desaparición de un Partido Comunista que desde hace mucho tiempo estaba mantenido en vida artificialmente. Y aquí es donde debemos tocar el punto más doloroso. El modelo político y social que había dominado Europa durante más de medio siglo había asociado crecimiento económico y progreso social. A pesar de sus diferencias, todos los países europeos se habían acercado a este modelo de salarios altos, excelente posición social y escuelas públicas gratuitas. Además, en ese fin de siglo, cuando EE UU entra en tromba en la nueva economía, los Estados europeos más o menos socialdemócratas retroceden o se descomponen. Porque la vida económica está regida a nivel mundial, el Estado nacional en lugar de ser un 'ascensor social' se convierte en defensivo, al servicio de sus propios asalariados. Ello crea, en torno a esta zona protegida, un vasto territorio ocupado por

una población que se siente cada vez más amenazada por unos cambios que vienen de lejos y que la ponen en una situación precaria. Los que tienen un bajo nivel de instrucción y cualificación son y se sienten los más directamente amenazados. Y no buscan encima de ellos, sino debajo a los responsables de la crisis que se avecina: los extranjeros, los jóvenes, los parados que, dicen, roban, atacan, violan y asesinan. Ven la violencia por todas partes. Así se abre una vasta zona en la que puede extenderse rápidamente un populismo de extrema derecha. Jürgen Habermas ha sido uno de los primeros en hacer este análisis. Francia, donde la resistencia a la mundialización es importante, ha asistido con más fuerza que otros países a la descomposición de la socialdemocracia, cuya obra de 'progreso' había sido sustituida por la acción defensiva del Estado burocrático y por el empuje del populismo lepenista.

El PS ha logrado mantenerse en el centro de la vida política francesa porque se nutría de la caída inevitable del PC. Mitterrand fue, durante sus dos presidencias, el actor principal de este inmovilismo, de este rechazo a redefinirse, cuyo precio se paga hoy muy caro. Jospin, formado en la vieja izquierda, ha comprendido que debía apoyarse en la nueva, y es una mayoría *rocardo-jospiniana* la que gobierna con él. Pero contra él, sus adversarios de izquierda se lanzan hoy a un populismo y a un nacionalismo que ha logrado lo que parecía imposible, la 'caída de Jospin'. Y será todavía más difícil lanzar mañana hacia el futuro a una izquierda en la que los llamamientos del pasado suenan cada vez más fuerte.

Chirac, ayer débil, amenazado y, por muchos despreciado, se convierte de golpe en el principal defensor de la democracia. Su elección, que será garantizada por una gran mayoría, puede pesar mucho en las elecciones parlamentarias.

En Europa, el centro-izquierda no se mantiene más que allí donde ha girado hacia el centro-derecha, como es el caso de Gran Bretaña. ¿Debe el PS en Francia dar más claramente prioridad a una izquierda social liberal o, por el contrario, debe enrocarse en la defensa de un poder público amenazado? Tal opción no debe hacerse sino tras un largo periodo de tiempo y requiere una gran capacidad de decisión, pero es indispensable. El tiempo del doble juego ha terminado. En el futuro inmediato, los electores exigen sobre todo al PS hablar como lo ha hecho Jospin -demasiado tarde- en Burdeos y Rennes, es decir, subrayar todo lo que separa a la izquierda de la derecha. Después, si se evita la catástrofe, el PS debe romper con las palabras y las ideas de un pasado ya lejano. Pero nadie parece hoy tener ideas claras que sustituyan las que han perdido su fuerza.

EL PAÍS, jueves, 25 de abril de 2002

La crisis de lo político

MANUEL CASTELLS

Las elecciones presidenciales francesas marcan un punto de inflexión de la crisis de legitimidad política que afecta tanto a Europa como al resto del mundo. La globalización de la democracia parece conducir a la crisis de lo político, es decir, del sistema de representación ciudadana sobre el que se basa la democracia. Los datos están ahí: en Francia, una tercera parte de los votantes han apoyado opciones (populistas de derecha o de extrema izquierda que no se reconocen en las instituciones democráticas ni en la Unión Europea). Mirando a Europa en estos momentos, el fenómeno Le Pen es la expresión más espectacular y dolorosa (por afectar a Francia, el país fundador de la democracia política moderna) de una corriente más profunda, que va de la Austria de Haider a la Italia de Berlusconi-Fini-Bossi, pasando por el progreso del populismo xenófobo en Holanda (con la irrupción de Pim Fortuyn), en Dinamarca (haciendo caer el Gobierno socialdemócrata), en Noruega, en Suiza y, en formas más embrionarias, en prácticamente todos los países europeos, junto con el avance en Alemania de Stoiber, el más derechista candidato que ha tenido en años la democracia cristiana, en torno a una plataforma nacionalista y de seguridad. Una ojeada rápida al entorno planetario llevaría a constatar la descomposición del sistema político japonés (que daña gravemente a la segunda economía del mundo), el rechazo unánime de la gente hacia la clase política en la Argentina desestabilizada por la globalización financiera, la vuelta al golpismo (Venezuela) y a la guerra civil (Colombia) en América Latina, la exacerbación de los odios fundamentalistas en la India y Pakistán, la penetración de redes criminales en la mayoría de los Estados africanos, la escalada de la violencia entre israelíes y palestinos, y la tensión persistente entre redes terroristas y dispositivo de seguridad estadounidense, que lleva a priorizar al estado del orden sobre el estado de la libertad. Lo que ocurre en la escena política expresa lo que dicen las encuestas de opinión política en todos los países: los ciudadanos no se sienten representados por sus gobiernos (en una proporción de 2/3 en el ámbito mundial, según Naciones Unidas), tienen una pésima opinión de la honestidad y sentido del servicio público de los políticos y votan más en contra de lo que temen que a favor de lo que esperan.

Creo que hay mucho de común en la creciente incapacidad de las formas democráticas del Estado-nación para representar a los ciudadanos a la vez en la gestión de lo global (donde reside el poder) y en la preservación de lo local (donde vive la gente). Pero tal vez podemos entender mejor el todo yendo por partes y centrándonos en lo que está pasando en Europa. La primera observación es que la crisis de representación proviene a la vez del voto de protesta populista de derecha, del desánimo de los ciudadanos con respecto a los principales partidos del arco democrático y del ascenso del voto alternativo y de extrema izquierda, en particular entre los jóvenes. Por tanto, no se trata tanto de una derechización de la política, sino de una descomposición de la base política del centro-derecha y del centro-izquierda, según países y coyunturas. En Francia, el Frente Nacional de Le Pen llegó a rozar el 15% del voto hace una década. El impacto actual de un incremento moderado de ese porcentaje en la actual elección se debe a dos factores. Por un lado, a la reforma de la elección presidencial, que permitió la expresión de un voto de múltiples minorías, llevada a cabo por Mitterrand, precisamente para facilitar a Le Pen que quitara votos a la derecha, en uno de esos típicos gestos maquiavélicos con los que Mitterrand contaminó la vida política en Francia. Por otro lado, porque los mismos jóvenes (y menos jóvenes) que ahora se manifiestan en las calles de Francia contra Le Pen no estaban motivados para votar por la izquierda o prefirieron refugiarse en paraísos artificiales de la política, como el trotskismo del siglo XXI. Por tanto, el fenómeno no se llama derechización, sino deslegitimación de la

política establecida. Algo semejante ha ocurrido en Italia, en donde el electorado eligió a un Berlusconi perseguido por la justicia, auto-amnistiado con la colaboración de la izquierda, a un Fini neofascista rehabilitado y a un Bossi xenófobo confeso, merced a la abstención de los desanimados y a la cooperación de los comunistas irredentos.

Si salimos del mundo de la política formal y miramos a la sociedad, observamos la fuerza creciente, en la calle y en la opinión pública, del movimiento antiglobalización (o en favor de una globalización alternativa, según las tendencias que coexisten en el movimiento). En los orígenes de ese movimiento está el lema de la primera gran manifestación, la de Seattle en diciembre 1999: 'No a la globalización sin representación'. En principio, se trata de un lema demagógico, porque la Organización Mundial de Comercio, y otras instituciones internacionales, están integradas por gobiernos que, en su mayoría, son democráticamente elegidos. Pero precisamente el hecho de que esa representatividad para gestionar la globalización sea puesta en cuestión es lo significativo. Sobre todo, cuando ese cuestionamiento es crecientemente compartido por sectores importantes de la opinión pública: 350.000 manifestantes pacíficos en Barcelona no son marginales, pese a quien pese.

Pero, como me preguntaba el presidente Pujol, sinceramente preocupado, en una conversación reciente, ¿de dónde viene esa desconfianza de la gente con relación a los políticos? Le respondo a él y le respondo a usted, si es que le preocupa el tema, en base a los datos que he ido analizando en los últimos años. Hay que partir de los temas que se repiten en la expresión de esa desconfianza, en los distintos países europeos. Se habla de inseguridad personal, de delincuencia, de violencia, de pérdida de identidad nacional (amenazada por la invasión de los inmigrantes y la supranacionalidad de la Unión Europea), de un trabajo en peligro y una seguridad social sin futuro, de un mundo dominado por las multinacionales, de una vida alienada por la tecnología, de unos gobiernos dominados por burocracias arrogantes, en Bruselas o en Washington, de un superpoder americano sin control, de una Unión Europea pusilánime en el mundo y tecnocrática en Europa, de unos mercados financieros en donde nuestros ahorros se pueden evaporar sin saber por qué, de unos medios de comunicación dominados por el sensacionalismo, de unos políticos venales, serviles y mentirosos. Si lo digo así de mezclado es porque así de mezclado está en la cabeza de la gente. Ese brebaje de miedo y confusión viene en envases diversos según ideologías: desde el populismo del miedo del votante obrero ex comunista hasta el radicalismo antisistema del joven que constata que no hay sitio para él en este mundo globalizado sin que a nadie que él conoce le hayan consultado por dónde íbamos. El mundo ha cambiado de base, en gran parte por fuerzas incontroladas, con los ideólogos del mercado como evangelizadores, el mercado y la tecnología como motores y la clase política montándose en todo lo que funcionara (o sea, les diera el poder) a partir de lo que decía el *marketing* político, el verdadero corazón del sistema político en la era de la información.

Junto a estas causas estructurales de la crisis de la ciudadanía, también ha cambiado la tecnología de la política. Los medios de comunicación se han erigido en el espacio fundamental de la política, aquel en el que se forman las opiniones y las decisiones de los ciudadanos. Esto no quiere decir que los medios de comunicación tengan el poder, pero en ellos se juega el poder. Con lo cual la política tiene que adaptarse a un lenguaje mediático. Que tiene tres reglas: simplificación del mensaje, personalización de la política, predominancia de los mensajes negativos de desprestigio del adversario sobre los positivos que tienen poca credibilidad. Todo ello conduce a la política del escándalo como arma fundamental de acceder al poder, por eliminación del contrario, como ocurrió con Felipe González en España o Helmut Kohl en Alemania y en tantos otros países que en la última década han visto la escena política dominada por acusaciones de corrupción de uno y otro lado. No es probable que haya más corrupción que antes. En realidad, las estadísticas de Transparency International (que usted puede consultar en

Internet) muestran a la vez el alto grado de corrupción política en el mundo, pero también que no es más que antes y que disminuye cuanto más democrática es una sociedad. Pero lo que sí ocurre es que todos los partidos han hecho de la denuncia de la corrupción un arma favorita. Y como todos tienen que estar armados con *dossiers*, como disuasión, el clima general en la ciudadanía es de identificación de lo político con lo corrupto. Y los medios de comunicación no sólo tienen obligación de informar de lo que saben (generalmente filtrado por alguien), sino que también venden más e incrementan su influencia. Y así va decayendo la credibilidad de lo político en el momento preciso en que la complejidad de la política es mayor y en que los ciudadanos se sienten más confundidos y desprotegidos por la globalización incontrolada de sus vidas. De ahí surge la búsqueda ansiosa, la protesta refleja, el grito de basta. Y en ese mundo de búsqueda y confusión proliferan movimientos alternativos y demagogos populistas, sin que a veces sepamos quiénes son unos u otros hasta el día después.

EL PAÍS ,jueves, 18 de abril de 2002

Manifiesto de la Palabra

ANTONIO TABUCCHI

Antonio Tabucchi es escritor italiano. Este texto que anticipamos será publicado por la revista italiana *Micromega* en su próximo número. (Traducción de Carlos Gumpert)..

1. Existen varias formas de dictadura. En Italia estamos ante una Dictadura de la Palabra.
2. Porque la palabra es de oro. Y la posee una sola persona, un político que es al mismo tiempo el jefe de un Gobierno y el dueño de todos los medios de comunicación que transportan la palabra.
3. Italia sólo en apariencia pertenece a la democracia europea. En realidad es una forma de gobierno oriental a la manera de Heliogábalo. En noviembre del 2001, un semanario hizo un reportaje, a la manera de los semanarios de Heliogábalo, titulado *Escritor, ¿por qué no hablas?* Parece ser el caso de repetir la pregunta. Porque si eventualmente un escritor contradice el estruendo ensordecedor de las palabras de Heliogábalo, he aquí que de varios lados se alzan voces acreditadas elogiando el silencio. Son voces que dicen: el silencio es oro.
4. Pero el elogio del silencio no puede hacerse con palabras. Por coherencia debería hacerse en silencio. Quienes invocan el Silencio utilizan la Palabra. Incluso los escritores que elogian el silencio. ¿Pero a quién piden silencio quienes elogian el silencio? ¿Se lo piden acaso a Heliogábalo? ¿O a los pregoneros de Heliogábalo? ¿O a los mayordomos de Heliogábalo? ¿O a los centuriones de Heliogábalo? ¿O a las pantallas televisivas de Heliogábalo? ¿O a los bandos impresos de Heliogábalo? No. Os lo piden a vosotros, que habéis osado decir una palabra contra Heliogábalo y contra el imperio de palabras de Heliogábalo.
5. Porque en el Reino de Heliogábalo no sólo la palabra es de oro. También el silencio es oro.
6. Pero el proverbio dice que quien calla otorga.
7. La palabra es de oro, pero puede ser también de plomo. Se lee en el Evangelio que ciertos individuos utilizados por el Sanedrín usaban la 'sica' bajo la capa. La 'sica' era su instrumento de trabajo. Un puñal corto y afilado, de golpe mortal. Bajo la capa de sus programas y de sus periódicos, los agentes de Heliogábalo llevan palabras afiladas como 'sicas'. Pum, pum, y estás muerto si no respetas el silencio. Palabras de plomo.
8. En el Reino de Heliogábalo se impone el silencio a golpes de pistola catódica.
9. Ojo: ¿qué has dicho una palabra contra el Reino de Heliogábalo? El pregonero de Heliogábalo, en su programa televisivo, afirmará que estás de parte de los terroristas. Un golpe de pistola catódica disparado como el aguijón de una avispa. Avispa mortal.
10. Heliogábalo es feroz. Dispara. Y sobre todo ordena que se disparen pistolas catódicas. Me pregunto: ¿es justo callar ante las pistolas catódicas de Heliogábalo?

11. Cito de una enciclopedia médica: '*Laringe*: Órgano hueco semirrígido, formado por una serie de cartílagos unidos entre sí por ligamentos y músculos. Sus funciones principales son: 1) la respiración; 2) la fonación, es decir, la formación de sonidos, determinados por la contracción de los músculos llamados cuerdas vocales'.

12. La fonación, es decir, el habla, es la facultad con la que la Naturaleza (Dios, para quien lo prefiera) ha dotado a los hombres con el objeto de que se distingan de los animales. La palabra nos caracteriza como criaturas vivas y pensantes. Sin ella seríamos brutos. Y hechos no fuimos para vivir como brutos, tal y como quisiera Heliogábalo.

13. Porque el silencio mata, la palabra crea. En principio era el Verbo y el Verbo era la Vida. Y esto es el Evangelio.

14. Yo hablo porque existo. Cuando mi garganta esté llena de tierra dejaré de hablar. Entonces será el silencio. Me aguarda una eternidad de silencio, pero antes de que llegue el silencio eterno quiero usar mi voz. Mi palabra.

15. Yo hablo porque soy un escritor. La escritura es mi voz. Un escritor que no habla no es un escritor. No es nada. ¿Quieren llenar mi garganta de tierra? Se equivocan.

16. Pero vosotros también debéis hablar. Porque todos debemos hablar. Para eso nos hizo la Naturaleza criaturas humanas. Con que digáis un solo 'NO', Vuestra Naturaleza Humana quedará a salvo. Si permanecéis en silencio habréis llenado vosotros mismos Vuestra boca de tierra. No seréis más que unas orejas que escuchan las pistolas catódicas de Heliogábalo. Y eso es exactamente lo que Heliogábalo quiere de Vosotros.

17. ¿Estáis seguros de que queréis delegar las pocas palabras que en la vida tenéis que decir a los recaderos de Heliogábalo que cada día os hablan desde la prensa de Heliogábalo y desde los tubos catódicos de Heliogábalo?

18. Atención: Heliogábalo está preparando una ley gracias a la cual Vuestra boca estará llena de tierra y no seréis más que unas orejas listas para recibir los mensajes de Heliogábalo. Con esta ley, será simultáneamente Vuestro Jefe político y Vuestro Jefe espiritual. En el Reino de Heliogábalo tal estratagema viene eufemísticamente llamada 'Ley sobre el conflicto de intereses'. En realidad es la ley del Silencio. Un silencio de tumba en el que sólo hablarán Heliogábalo, los mayordomos de Heliogábalo, los pregoneros de Heliogábalo, los sicofantes de Heliogábalo.

19. El Reino de Heliogábalo cumple un sueño previsto hace años en Italia por los compadres de Heliogábalo. Coged la lista de esos compadres, miráosla con atención, que quizás os topéis con alguna sorpresa. Y acaso con alguna sospecha. Porque éste es el momento de las sospechas.

20. Declaro abierta la era de la sospecha. Sospechad de todos, incluso de quien os invita a cantos de fraternidad, y sobre todo de los padres putativos. No todos son buenos carpinteros, y nunca se sabe a qué hijos pródigos pueden estar protegiendo.

21. El plan previsto hace años por los compadres de Heliogábalo se llamaba de otro modo, pero hoy podemos llamarlo 'Plan de Resurgimiento de la Mordaza'. Una mordaza que garantiza el silencio.

22. Atención. El Reino de Heliogábalo está lleno de maestros. Pequeños maestros. Se hacen pasar por buenos maestros, pero son malos, muy malos. Y conminan a los escolares.

23. Atención: El arte de callar ya lo conoció el Reino de Heliogábalo entre 1922 y 1945. Es una vieja práctica, típica de cualquier régimen. Se llama práctica de los enebros fragantes. En Italia, los Gramáticos de los enebros fragantes han empezado a dictar sus decálogos: 'Esto es meritorio de literatura, esto no es meritorio'. Atención, esos Gramáticos son peligrosos: estableciendo arbitrariamente jerarquías enuncian un principio de censura. Y la literatura, por el contrario, es ancha como la Vida, y no exige carta de crédito alguna: en ella caben tanto el noble suicidio del joven Werther como los calzones remendados del travieso Gavroche, el Paraíso de Dante junto al pajarillo de Catullo, los *Himnos a la noche* de Hölderlin como los proverbios de los Malavoglia y la *Oda a la zanahoria* de Neruda. Porque, como dijo un gran poeta, todo vale la pena si el alma no es angosta. Y a eso sirve la Palabra: a decir que el alma no es angosta.

24. Me acuerdo de Caserio. Me acuerdo de Sacco y Vanzetti. Me acuerdo de Valpreda. Me acuerdo de Pinelli. Recuerdo todo lo que ha sucedido en Italia en la posguerra y también durante la guerra. Los *repubblichini* de Mussolini eran colaboracionistas de los nazis. Mataban y torturaban. Lo sé, lo sabe mi familia y tengo documentos. Quienes dicen que eran 'muchachos de Saló' que luchaban en cualquier caso por el honor de la Patria, mienten, sostienen una falsedad histórica. Es necesario contradecirles. Para contradecirles hay que hablar. Porque quien calla otorga.

25. Un semiólogo, hace años, ridiculizó a un pobre presentador de televisión que parecía haberse convertido en el dueño de las noches de los italianos, trazando su fenomenología. Y yo pregunto: ¿será posible que no haya ningún doctor, hoy, en el Reino de Heliogábalo, que pueda trazar una fenomenología de Heliogábalo? El material, desde luego, no falta, desde los numerosos gestos briosos de Heliogábalo a su fotobiografía en colores. Resultaría un trabajo algo más arriesgado, pero sin duda de gran utilidad para todos nosotros. ¿Hay alguien que posea las palabras apropiadas para decirlo?

26. Mandar al diablo a todos aquellos que aman apelarse al silencio o que se muestran pesimistas sería demasiado fácil. Por desgracia soy mucho más pesimista de lo que parece: soy un falso optimista. He leído a Voltaire mucho antes de esos revolucionarios que estaban en las barricadas haciendo una revolución que después no llegó. Perdonadme, soy un intelectual burgués. Llevo en el corazón la Palabra.

27. En Italia ya no se quiere meter tierra en la boca solamente a quienes usan todavía la Palabra, a los escritores. Se quiere llenar de tierra la voz de la Historia también.

28. Ha escrito el Grande Escritor de Praga: 'Escribir significa dar un salto más allá del círculo de los asesinos'.

29. Ciudadanos: hablar significa dar un salto más allá del círculo de quien quiere estrangularos. Escribid. Hablad.

30. Ciudadanos del Reino de Heliogábalo que aún creéis en la Palabra. Os han asegurado que en el Reino de Heliogábalo hay un garante que para defenderos puede firmar o no firmar la Ley de Heliogábalo. Pero sólo Vosotros sois los garantes de vuestra voz, después de lo cual vuestra boca estará llena de tierra. Si el presunto garante firma la Ley de Heliogábalo (o una parecida), sólo os queda una cosa por hacer. Por eso hago un llamamiento, dirigido a Vosotros y a todos aquellos que creen todavía en la voz humana. Porque en principio era la Palabra. Heliogábalo quiere quedársela. Es responsabilidad vuestra no dejársela.

Llamamiento: Coged una fotografía tamaño carné, con vuestro nombre y dirección. Dibujad con un rotulador una mordaza sobre la boca de vuestra fotografía y mandádsela

al presidente del Consejo de Europa (Consejo de Europa, Avenue de l'Europe, Palais de l'Europe, 67075 Strasburgo). No mandéis vuestra fotografía a quien no os ha servido de garante. Los centuriones de Heliogábalo dirían que no sois más que setecientos mil, como dijeron de la manifestación en la que erais tres millones el 23 marzo 2002 en Roma. Vosotros sois millones, millones de personas en el Reino de Heliogábalo amordazadas por Heliogábalo y por los garantes de Heliogábalo. Veamos lo que dirá la Europa Unida cuya Carta se funda sobre la libertad de Palabra. Hablemos, amigos, hablemos. Después vendrá el Silencio.

En el Reino de Heliogábalo, a 3 de abril de 2002.

