

ensayos

- Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje
Ramón Flecha
Lidia Puigvert
- Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana
Elizabeth Castillo Guzmán
Ernesto Hernández Bernal
Axel Alejandro Rojas Martínez
- La Etnoeducación como política y práctica de la representación
Edizon Federico León
- Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo Nasa (paez)
Abelardo Ramos Pacho
Tulio Rojas Curieux
- Retos de la reforma: gestión educativa en contextos de diversidad cultural en el Departamento del Cauca
Marcela Piamonte Cruz
- Educación y transculturación juvenil indígena en el Amazonas
Álvaro Rodríguez Rueda



Resumen

En las comunidades de aprendizaje, la formación del profesorado es parte de aquella en la que se involucra el conjunto de agentes educativos (profesorado, familiares, personal no docente, voluntariado). Mientras las escuelas heredadas de la sociedad industrial se van transformando en comunidades de aprendizaje de la sociedad de la información, la formación del profesorado -centrada en los conocimientos previos y las adaptaciones curriculares- va siendo transformada en formación de todos los agentes educativos, para coordinar y optimizar sus interacciones con los alumnos. La primera parte del artículo explica el proceso de formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje, que también es llevado a cabo parcialmente en otros centros. La segunda parte, desarrolla los contenidos de la formación centrada en el aprendizaje dialógico, es decir, una formación dialogante, competente, transformadora, instrumental, creadora de sentido, solidaria e igualitaria en las diferencias.

Palabras clave: Educación intercultural, comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, Igualdad de las diferencias, inclusión educativa

Summary

At the learning communities, teachers' training is just a part of the training that involves all the educational agents (teachers, family members, staff, and volunteers). While the schools inherited from the industrial society are becoming learning communities of the information society, teachers' training focused on prior knowledge and curricular adaptations is turning into professional development for all the educational agents in order to coordinate and optimize their interactions with the students. First, this article explains the teachers' training process taking place at the learning communities, which is also partially developed in other centers. Second, the authors expand on the elements of a training program based on dialogic learning, therefore an education that is dialogic, competent, transformative, instrumental, meaning-making based on solidarity and egalitarian amidst differences.

Key words: Intercultural education, learning communities, dialogic learning, equality of differences, educational inclusion



Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje*

Ramón Flecha y Lidia Puigvert**

I. Formación del profesorado en la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje

1. Transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje

Si comparamos una fotografía de la ría de Bilbao en los años setenta y otra en los noventa, veremos un gran cambio. En la primera, Altos Hornos, astilleros. En la segunda, un edificio con forma de barco, pero que ya no está en un astillero sino que es un museo, el Guggenheim. La sociedad industrial se ha transformado en sociedad de la información. Casi todo a nuestro alrededor ha cambiado. Si miramos a través de las ventanas de las escuelas, todavía no se ha dado un cambio similar; continuamos viendo unos pupitres, una pizarra y un profesor o profesora que, sin embargo, ahora intenta hacer algo con un alumnado cada vez más diverso.

En este artículo, explicamos la formación del profesorado que realiza una veintena de centros de educación infantil, primaria y secundaria de Aragón, Cataluña y el País Vasco, que se están transformando en comunidades de aprendizaje (*Elboj comunidades*). Esa transformación consiste en diseñar y poner en práctica un proyecto de cambio que tenga en cuenta tanto las condiciones del entorno como las actuaciones educativas y las teorías que en cualquier lugar del mundo han dado los

* Este artículo corresponde a la ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia, septiembre 13 a 16 de 2004. Texto recibido el 1 de octubre de 2004 y arbitrado el 17 de diciembre de 2004.

** Profesores del Departamento de Teoría Sociológica de la Universidad de Barcelona. Son miembros del Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA, de la misma universidad. E-mail: publicrea@pcb.ub.es

mejores resultados en el avance hacia la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia.

Las familias valoran el centro educativo si proporciona los aprendizajes que les exige la sociedad de acogida, y lo hacen en una forma en que también se respetan y adquieren los aprendizajes de su propio colectivo. Superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia no son dos objetivos alternativos entre los que hay que distribuir el tiempo, sino partes de un mismo proceso. No se trata de dedicar unas horas o días a matemáticas y otras a resolución de conflictos, sino de aprender en un proceso dialógico que genera al mismo tiempo más dominio de las matemáticas y mejor convivencia. Para la consecución del primero, los esfuerzos se concentran en la adquisición de aquellos contenidos que resultan fundamentales para acceder al resto de aprendizajes, y que capacitan al alumnado para responder a las demandas de la sociedad de la información. Para el segundo objetivo, apostamos por un clima de aprendizaje que fomente la solidaridad y el diálogo entre alumnos, profesorado y los demás agentes de la comunidad. Un entorno de solidaridad y diálogo es imprescindible para que afloren procesos de enseñanza-aprendizaje que de otra forma no se producirían. Estos dos objetivos –aprendizaje instrumental y convivencia solidaria– se hacen realidad a través del aprendizaje dialógico.

Las comunidades de aprendizaje tienen esos dos objetivos. Para conseguirlos, cuentan con un nuevo perfil del profesorado capaz de hacer frente a los retos de la sociedad actual, basándose en una concepción dialógica del aprendizaje y una participación activa de las familias y la comunidad en el día a día del centro. El objetivo es posibilitar la inclusión de todas las personas en la sociedad de la información, superando cualquier tipo de exclusión, sea racista, sexista, etario o clasista. Así, la acción educativa del profesorado es una acción superadora de las desigualdades y no adaptadora a las desigualdades. En las aulas, la adaptación a los niveles de aprendizaje previos no optimiza el desarrollo (Vygotsky, *El desarrollo*). Actuar de esta forma supondría condenar a alumnos diferentes a un aprendizaje de mínimos. Por el contrario, la actividad del profesorado que tiene por objetivo la transformación igualitaria de la educación, de los aprendizajes y de la sociedad, persigue los máximos aprendizajes de todos los alumnos.

En las comunidades de aprendizaje, la organización en grupos de nivel, el sacar a *los difíciles* del aula para desarrollar un currículum adaptado o el enviar al alumnado fuera del centro en unidades escolares externas es sustituido por la entrada en el centro y en el aula de otras personas adultas (profesionales, familiares y voluntariado) además del profesorado. Se logra evitar la segregación de algunos niños, y promover la colaboración de todos en el aumento del aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia.

2. Primer momento de la formación

El primer contacto que los centros educativos y sus claustros realizan con el proyecto de comunidades de aprendizaje es normalmente a través de su participación en charlas y conferencias sobre el tema o, en general, sobre la educación igualitaria en la sociedad de la información, a menudo dentro de los ciclos de formación del profesorado que realizan las administraciones autonómicas, ayuntamientos o diferentes movimientos o asociaciones vinculados a la educación y a la superación de las desigualdades. En otras ocasiones, es el propio centro educativo el que solicita directamente una charla para el claustro con la intención de conocer mejor el proyecto. En estas sesiones se explica, a grandes rasgos, en qué consiste el proyecto, sus bases teóricas y sus fases de transformación en la práctica: sensibilización, decisión, sueño, selección de prioridades, planificación e investigación.

Es importante que en este primer contacto asista todo el claustro para poder abrir un debate sobre las posibilidades de cambio educativo del centro en cuestión. Cabe tener en cuenta que el profesorado está cansado de asistir a charlas sobre proyectos o metodologías innovadoras que, basándose en la superstición, auguran un aprendizaje dinámico y motivador. La falta de una base científica sólida y de referencias a prácticas reales que hayan asegurado el éxito de su implementación ha supuesto el desencanto de muchos profesionales y la construcción de un profundo escepticismo ante cualquier nuevo proyecto. Por esto, algunas personas considerarán que se trata de una utopía que sólo les puede ocurrir a quienes no pisan el aula. También habrá quienes lo consideren una situación ideal para otros contextos, pero imposible en uno tan difícil como el suyo. Seguramente, la mayoría lo considerará excesivamente alejado de su realidad. También habrá quien se enfade al pensar que se está cuestionando su trabajo o sus concepciones o las teorías en que hasta el momento se ha basado.

No obstante, la sensación de imposibilidad se va debatiendo al partir de experiencias concretas de comunidades de aprendizaje que se están llevando a cabo en contextos semejantes a los suyos, en escuelas e institutos que tranquilamente se pueden visitar. En este primer contacto tiene que quedar claro que el siguiente paso (sensibilización), si se da, no supone estar de acuerdo con las comunidades de aprendizaje, sino simplemente querer dedicar una semana a un proceso de formación intensiva en este proyecto, sin ningún compromiso con la postura que se habrá de tomar posteriormente.

3. Formación en la fase de sensibilización

La sensibilización abarca 30 horas intensivas de formación, distribuidas en cinco días laborables y, preferiblemente, con un fin de semana en medio, para dejar espacio a la reflexión. Normalmente se realiza durante el horario lectivo para garantizar que todo el claustro esté presente. En este caso, el centro consigue personas voluntarias (familiares, estudiantes, personas del barrio, profesionales...) para cubrir a todo el profesorado durante la semana de formación. Además de la totalidad del claustro, pueden participar también otros agentes educativos del entorno y familiares.

La fase de sensibilización se estructura en sesiones de trabajo en torno a los siguientes temas: explicación general del proyecto, de sus fases y forma de aplicación, el análisis de la sociedad de la información y de las situaciones de desigualdad educativa, el origen del modelo educativo de comunidades de aprendizaje, los resultados de diferentes modelos alternativos y el análisis de las necesidades de formación. Además, se trabajan también otros temas específicos como escuela inclusiva y educación especial, el reto del multiculturalismo, cuestiones pedagógicas como la lectura dialógica, la formación de familiares y los grupos interactivos, así como aspectos organizativos del propio proyecto. Se abordan los cambios organizativos y pedagógicos necesarios para transformarse en un centro basado en la participación de la comunidad educativa y la horizontalidad de las interacciones entre los diferentes agentes.

El tratamiento de la diversidad parte de una concepción de escuela donde la pluralidad cultural del alumnado debe manifestarse en términos de igualdad e inclusión de las diferentes identidades. Con planteamientos sobre el currículum de la felicidad y el de la competencia como parte de la sensibilización, se contrastan dos formas de aprendizaje, una que cede ante las dificultades educativas, y otra que se apoya en las máximas expectativas y que equilibra solidaridad e instrumentalidad del aprendizaje. También hay que tratar cuestiones de horario, para determinar cómo organizar temporalmente la agenda de la escuela en función de las necesidades de las familias.

Ante este nuevo paisaje educativo, es necesario que el docente asuma nuevas responsabilidades, pero también que ceda y comparta algunas de ellas. En este sentido, también será preciso reflexionar sobre la dinamización de relaciones con los familiares, estudiantes, voluntarios y entre el propio profesorado del claustro. Éste constituirá un tema específico para trabajar durante la formación. Se trata de un nuevo papel del profesor en una escuela que asume su tarea transformadora y su utilidad social. La formación puede incluir también a todo el personal de las escue-

las e institutos, desde el conserje, al personal de limpieza y los monitores de comedor, así como a los miembros de las asociaciones del barrio o la localidad. Se presenta, pues, una buena ocasión para compartir la cotidianidad de un proyecto educativo, con todos los agentes interactuantes del entorno de aprendizaje.

Al terminar la sensibilización, el claustro percibe de manera diferente su tarea, con más ilusión, con las máximas expectativas; recupera el sentido. Una maestra nos confesó una vez que jamás había pensado tanto en la escuela como aquel fin de semana, cuando en casa, sentía de manera diferente la responsabilidad que tenía con la comunidad en la que trabajaba. *Sensibilizar* sugiere que la comunidad se haga consciente de la existencia de una serie de problemas, necesidades, soluciones y metas que es necesario superar conjuntamente. Es hacer a la persona *sensible* respecto al sentido transformador de la escuela. Ésta es la esencia de estas horas de formación: el hacer sensible al claustro de las teorías sociales actuales, de los principios igualitarios del proyecto y de su sentido en la inclusión de todas las personas y grupos culturales.

4. Formación en las posteriores fases de la transformación

Después de la sensibilización, viene la fase de decisión. Sin intervención ni contacto con el grupo formador, el equipo de profesionales del centro decide si quiere sacar adelante el proyecto con menos del 20% de negativas y abstenciones. También lo deciden los familiares y diferentes entidades de la comunidad (que hasta el momento, siempre lo han aprobado por unanimidad y llenos de entusiasmo). Cualquier padre o madre del mundo quiere lo mejor para sus hijos, y si se trata de opinar dialógicamente respecto a la educación de los mismos, quiere la mejor educación. La decisión de iniciar la transformación del centro debe contar también con el acuerdo unánime del equipo directivo.

La siguiente fase es el sueño. Profesionales, familiares, estudiantes, entidades, empresas, administraciones sueñan el tipo de centro educativo que podría solucionar todos los problemas que ahora se plantean. Es positiva la pluralidad de sueños, aunque luego hay que ir dialogando para hacer en consenso un sueño común, un sueño comunitario. Durante esta fase, el profesorado analiza qué oportunidades de aprendizaje está dando a sus propios hijos, y cómo tendría que ser el centro para que las tuvieran también todos los niños. Durante la fase del sueño, el profesorado se va formando en la importancia de dar voz a todas las personas implicadas en la educación de su alumnado, para construir un proyecto educativo que sea útil a las personas. En esta fase, el grupo formador interviene más en el nivel de asesoramiento que en el de formación.

Muchos de los sueños que el profesorado, alumnado, familiares y comunidad manifiestan en esta fase implicarán más tarde el diseño y desarrollo de actividades de formación del profesorado, de las familias, y actividades conjuntas de unos y otros. Por ejemplo, muchos sueños del alumnado se refieren a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cómo hacer las clases con ayuda de Internet y por medio del ordenador. Esto implica la posterior formación del profesorado en el conocimiento y profundización en el uso de las TIC para hacer ese sueño realidad. Otros sueños, por ejemplo, tener actividades de cuenta cuentos en la biblioteca, puede suponer más tarde actividades de formación del profesorado y de familiares en la coordinación con asociaciones y entidades de tiempo libre y animación de la zona, para que les formen en actividades de animación a la lectura, o para que la misma asociación o entidad realice esa actividad en la escuela.

Después de la fase del sueño, se pasa a las prioridades. Se trata de escoger los trozos de sueño que vamos a conseguir en los próximos meses o años. Entre las prioridades frecuentes están los grupos interactivos (organización del aula), la biblioteca tutorizada, la ampliación del horario y el calendario, y la apertura del centro a familiares y a la comunidad. Por ejemplo, si hay un aula de informática con ordenadores conectados a Internet, se usa unas horas para el alumnado, otras para familiares y otras para familias (familiares conjuntamente con sus hijos).

Cada comunidad de aprendizaje y cada claustro prioriza una u otra formación, en función de su centro educativo, de la comunidad y del barrio, con el objetivo de mejorar el funcionamiento de cada uno. La formación es el resultado de las demandas realizadas por el profesorado; no la decide el equipo formador. Si el profesorado ha priorizado los grupos interactivos y empiezan a ponerlos en funcionamiento en las aulas, se realiza la formación en grupos interactivos. El hecho de que la formación siempre responda a las demandas y necesidades del profesorado asegura que van a crear sentido a la formación que en diferentes momentos se realice a lo largo del proyecto y que tenga una incidencia mayor en su práctica educativa. Una clave de los procesos formativos dialógicos es que no pretenden generar dependencia sino autonomía.

Si con los sueños se incrementan espectacularmente las expectativas de la escuela, con las prioridades quedan enmarcadas en la realidad del centro educativo, su entorno y los medios con los que cuenta. En la siguiente fase, la de planificación, se crean comisiones de trabajo mixtas formadas por profesorado, familiares, asesores, alumnado, otro personal de la escuela, etc., para hacer realidad las prioridades. De ahí que el profesorado deba admitir previamente la participación de estos agentes en la organización de la escuela. Durante la fase de organización de la comunidad de aprendizaje, profesorado, familiares, voluntariado y otros agentes de la co-

munidad viven una formación continua y práctica acerca de la participación de la comunidad en la escuela o el instituto y de las relaciones en un plano de igualdad.

En el proceso de creación de las comisiones mixtas de trabajo, profesorado, familiares, comunidad, entidades, asociaciones y otros profesionales tienen que ponerse de acuerdo y decidir conjuntamente las comisiones de trabajo de la escuela, los temas y prioridades de cada una, así como el calendario y los horarios en los que cada comisión va a trabajar. Se trata de un proceso en el que todas las personas, incluido el profesorado, entablan diálogos igualitarios con el objetivo de alcanzar acuerdos que sean válidos para todas las personas. A menudo el profesorado inicia así un tipo de relación con las familias y la comunidad, basadas en la validez y no en el poder que ocupan en el esquema organizativo de la escuela.

Posteriormente, la fase de investigación atiende a cómo se aplican las transformaciones planteadas, las actividades propuestas, los procesos que se llevan a cabo, poniendo en común las experiencias y los resultados obtenidos, para mejorarlos. Las comisiones de trabajo solicitan la formación necesaria en función de los requerimientos del proceso y de las prioridades establecidas. La iniciativa surge de la comisión gestora de la escuela, que forma parte del equipo directivo, siendo, por tanto, un órgano de participación de toda la comunidad educativa. La comisión gestora está integrada por representantes de las comisiones de trabajo (profesorado, familiares) a cuyas reuniones mensuales asiste el grupo formador y otros agentes: educadores de calle, inspectores, asesores de comunidades de aprendizaje.

La homogeneidad de la formación del profesorado se rompe en muchas actividades formativas de las comunidades de aprendizaje, precisamente al introducir los familiares y las comunidades nuevos intereses que pasan a compartirse por la diversidad de agentes educativos. Además, en la formación conjunta en comunidades de aprendizaje se desvanecen los estereotipos que el profesorado tiene a menudo sobre las familias, y viceversa, siendo las primeras sesiones de formación conjunta un espacio ideal para el inicio de relaciones más igualitarias y para el conocimiento mutuo no basado en la superstición. La formación conjunta en comunidades de aprendizaje tiene un efecto importante en el cambio de expectativas entre los agentes educativos que conduce a transformaciones positivas en el concepto que como educadores tienen unos de otros.

También se han realizado cursos de formación de asesores de comunidades de aprendizaje. Como habitualmente han asistido o pueden asistir a alguna sensibilización, en estos cursos específicos se insiste más en las teorías sociales y educativas de la actualidad, y en qué y en cómo engloban y superan a las anteriores. En ese sentido, se pone énfasis en las diferencias entre la concepción comunicativa de las ciencias sociales en la sociedad de la información y las concepciones que se

desarrollaron en la sociedad industrial (estructuralista, constructivista). Igualmente, se trabajan las diferencias entre el aprendizaje dialógico elaborado en la sociedad de la información y los aprendizajes que se desarrollaron en la sociedad industrial (tradicional, significativo, cooperativo). También se insiste en la necesidad de realizar procesos de autoformación basados en la lectura directa y el debate de libros de calidad.

II. Formación para el aprendizaje dialógico

1. Diálogo igualitario: formación dialogante

En la sociedad de la información, el aprendizaje de los niños depende de todas sus interacciones, las que tienen en el aula con sus iguales y profesorado, las que tienen en su domicilio con sus familiares, y todas las demás. Cuando estas interacciones actúan conjuntamente, se obtienen mejores resultados que si cada una de ellas empuja en un sentido distinto.

Para mejorar el aprendizaje se requiere formación del profesorado, pero también de familiares, personal no docente, voluntariado y demás personas que interactúan con los alumnos. Hay espacios específicos de formación para cada sector (formación de profesorado, formación de familiares), pero también otros espacios de formación conjunta. Esta formación del profesorado está basada en el diálogo igualitario. Las relaciones humanas son de dos tipos: relaciones de poder o relaciones dialógicas, según se basen en la violencia física o simbólica de unos sujetos sobre otros o en la comunicación que lleva a compartir una acción. Las relaciones entre profesorado y familiares son de poder cuando son los educadores los que planifican la enseñanza sin darles oportunidades de participar a los familiares. Son relaciones dialógicas cuando se da un proceso abierto de diálogo en el proceso de la planificación. En cada relación se genera un conjunto de interacciones, de forma que en una relación dialógica hay habitualmente interacciones dialógicas e interacciones de poder, aunque si es dialógica predominan las primeras. Por ejemplo, en una relación dialógica entre profesorado y familiares, aunque se establezca la participación igualitaria, el papel de profesor va acompañado en esta sociedad de un poder sobre el familiar sin estudios universitarios.

Las sociedades actuales son dialógicas; es decir, son sociedades en que algunas relaciones de poder anteriores están cuestionadas y son sustituidas o por el conflicto o por el diálogo. En ese marco, cada vez hay más diálogo y, cada vez más, los sujetos sociales se plantean cómo conseguir soluciones dialógicas. Hace treinta años, teníamos en casa un cabeza de familia que decía: "A las diez en casa", y la

hija venía a esa hora y se encontraba a ese señor viendo la tele mientras su madre acababa de preparar la cena. Hoy ha habido muchos cambios en los hogares, sin vuelta atrás. El profesorado que quiere volver a la antigua autoridad del profesor tendrá que explicarnos cómo volver a restituir en los domicilios de sus alumnos la autoridad del cabeza de familia.

En la formación del profesorado de comunidades de aprendizaje trabajamos estos y otros elementos teóricos y prácticos. Introducimos a las lecturas de las teorías en que están basados; por ejemplo, la *teoría de la acción comunicativa*, de Habermas. Uno de sus conceptos son las pretensiones de poder y las pretensiones de validez, muy semejantes a los conceptos de relaciones e interacciones de poder y dialógicas¹. Una de sus propuestas es basar la sociedad cada vez menos en pretensiones de poder y más en pretensiones de validez.

Igualmente, trabajamos con conceptos de autores de educación como Freire, quien doce años antes que la *Teoría de la acción comunicativa*, publicó dentro de su *Pedagogía del oprimido* una teoría de la acción dialógica. Del mismo modo, vemos las teorías que afirman lo contrario, como la de Foucault en *Vigilar y castigar*, que todas las relaciones son exclusivamente de poder y que, por tanto, no hay posible ni deseable transformación democrática e igualitaria de la enseñanza.

Las teorías y las prácticas nos sirven como referencias para reflexionar conjuntamente sobre nuestra escuela y la forma de transformarla para lograr una disminución del fracaso escolar y una mejora de la convivencia. Una de las dificultades para fomentar el aprendizaje dialógico es un concepto de diálogo que con frecuencia se asimila a “que me escuchen, entiendan y hagan lo que yo les digo”. Lo de *cómo hacer cosas con palabras*, de Austin, se transforma aquí en simples actos de habla de poder, en su forma de actos de habla coactivos (ilocucionarios basados en interacciones de poder) o en actos de habla estratégicos (perlocucionarios)².

Cuando una profesora paya y una madre gitana conversan para llegar a un consenso sobre la forma de educar a la niña, están realizando un acto de habla dialógico, basado en interacciones dialógicas. Cuando una profesora paya llama a una madre

1 El concepto de pretensiones de poder y de validez nos parece muy interesante; sin embargo, consideramos que Habermas mantiene en él un anclaje en la filosofía de la conciencia que tan bien critica y supera en otros lugares. Si siendo el jefe de una empresa, al estar trabajando con una nueva compañera y hacerse la hora de salida, le propongo continuar en una cafetería, puedo no tener ninguna pretensión de poder, de coaccionarla a trabajar fuera de horario o a otras cosas, pero sin embargo sí que estoy cayendo en una interacción de poder que es resultado de la estructura jerárquica de la empresa y de la sociedad, más allá de mis intenciones.

2 Los actos de habla fueron teorizados primero por Austin (1971), y entre los autores actuales se destaca John Searle. Habermas dice tomar los actos de habla de Searle (1980), pero se equivoca en su interpretación (Searle & Soler, en proceso).

gitana para decirle qué es lo que tiene que desayunar o a qué hora se tiene que ir a dormir su hija, está realizando, conscientemente o no, un acto de habla coactivo. Cuando un profesor europeo planifica cómo hablar a una adolescente marroquí para que se quite el velo está realizando un acto de habla estratégico.

Dialogar es para llegar a acuerdos, no para imponer nuestra opinión basándonos en nuestra posición de poder o calculando estratégicamente cómo llevar al otro a nuestro terreno. Los actos de habla dialógicos favorecen el diálogo, mientras que los coactivos y estratégicos ponen a la gente en su contra. Hace tiempo entré con una amiga y su hija en una tienda. La niña hizo lo mismo que yo hacía a su edad: comenzó a pedir “chuches”. Mi padre me decía “a callar”, y yo callaba. Pero mi amiga es profesora como yo, y renovadora, como yo. En lugar de no, le dijo “eso tenemos que hablarlo”. Fue un poema la cara y el gesto de la niña mientras respondía: “No, ¡hablar no!”. Muchas familias no sólo no vienen a las asambleas, sino que cuando se las llama a hablar de sus hijas e hijos están diciendo “no, ¡hablar no!” a nuestros actos de habla coactivos o estratégicos. Una madre me explicaba: “Si en el mercadillo hablan mal de mi hija, la estiro de los pelos, pero cuando me llama la maestra si voy le tengo que decir que sí (aunque luego no lo hago), pues no voy”.

No obstante, en el profesorado trabajamos con palabras y otros signos de comunicación. Con una formación dialogante en la que *cambiamos de chip*, las comunidades de aprendizaje se abren a la participación de todos los agentes educativos en una crecientemente estrecha colaboración. Los diferentes sectores se van motivando más para participar porque ven que tienen oportunidad de realmente dialogar y porque ese diálogo genera mejora de los resultados académicos y la convivencia.

2. Inteligencia cultural: formación competente

Una de las conversaciones más habituales del profesorado universitario es la poca base con la que nos llegan del instituto los estudiantes. El profesorado de secundaria también se queja de la poca base con que les llegan de la primaria. En las escuelas primarias se quejan de cómo les llegan de las escuelas infantiles y de las familias. Sabemos que poner el énfasis en las deficiencias empeora el aprendizaje y, sin embargo, seguimos haciéndolo.

La formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje se basa en las teorías y prácticas que sabemos que mejoran el aprendizaje, y pretende superar aquellas teorías y actuaciones que lo empeoran. Si sabemos que centrarnos en las potencialidades del alumnado en lugar de en sus déficit mejora la situación, hablaremos de las muchas capacidades sin aprovechar las que tienen nuestro alumnado,

sus familiares y sus contextos. Incluso estudiamos cómo transformar las dificultades en posibilidades (Freire, *A la sombra*); es decir, cómo convertir en ventajas lo que en la situación actual son problemas. Por ejemplo, si no paran de hablar entre ellos, y eso entorpece la clase, probaremos a introducir mayores dosis de aprendizaje entre iguales para convertir ese hablar en una conversación que fomente el aprendizaje en lugar de dificultarlo.

Las teorías de los déficit han generado muchas expectativas negativas, que no son superadas por las políticas de educación compensatoria que parten de ellas. Una vez que se ha determinado que los gitanos o los marroquíes o cualquier otro sector de población tienen menos capacidades o menos motivaciones para el aprendizaje, todo lo que se haga legitimará el fracaso escolar y los problemas que se generarán. Uno de los lemas de las escuelas aceleradas es *no compensar, sino acelerar*. De lo que se trata es de basarse en los talentos, en las capacidades del alumnado y del propio profesorado, para aprender todo aquello que se necesita para no caer en la exclusión social en la sociedad de la información.

Los diagnósticos psicológicos del coeficiente intelectual, realizados a través de tests de inteligencia estandarizados, como la *escala de inteligencia de Wechsler*, situaban a un porcentaje elevado de niños *por debajo de la media*, permaneciendo en su historia académica ese número como un motivo para la justificación de una enseñanza de mínimos y de unos resultados muy bajos. La inteligencia que ha sido más valorada, la inteligencia académica, es producto de la imposición de la valoración social de las formas de comunicación propias de los grupos privilegiados, que las presentan como formas inteligentes y las de otros sectores como deficientes. Por eso, grupos culturales como los afroamericanos en Estados Unidos o los gitanos en España siempre sacaban puntuaciones bajas que legitimaban su exclusión como no capaces o no motivados para la educación.

Esta inteligencia, que antes se contemplaba como la única, es sólo un tipo de inteligencia: *la inteligencia académica*, la que se desarrolla en ambientes académicos, en instituciones pensadas para la instrucción directa. Es, por tanto, un conjunto de conocimientos que se aprenden y de habilidades que se desarrollan en las aulas escolares. El mismo establecimiento de esta inteligencia generó la teoría de los *déficit*. Aquellas personas con resultados bajos en las pruebas estandarizadas eran y son simplemente personas que, o bien no han realizado con éxito algunos aprendizajes escolares, o bien no han asistido a la escuela. El término, más ligado a un modelo médico que a uno educativo, determinaba el estado de *ausencia de alguna función* en la persona y la dificultad de recuperación.

Actualmente se sabe que aquello que una persona no ha aprendido durante la infancia o la adolescencia en la escuela, puede aprenderlo a lo largo de su vida. La

creencia de que las capacidades disminuyen con la edad, no es cierta. Para aumentar el aprendizaje de los niños hemos explicado la importancia de la formación de familiares. Si creyéramos que a las madres y padres de los niños ya se les pasó el momento de aprender, no se valoraría tanto la formación de familiares. Freire destacó que las personas adultas sin completar la educación obligatoria tienen capacidades diferentes, no inferiores.

El problema con la inteligencia académica es que a menudo se ha valorado la capacidad general de una persona en función exclusivamente de su inteligencia académica. Las pruebas medían sólo lo que la niña o el niño ya es capaz de hacer, pero son incapaces de medir lo que puede llegar a hacer con ayuda de otras personas³. Pero en los últimos años han proliferado en el ámbito internacional muchas investigaciones que reconocen la existencia de más inteligencias que la que se asocia únicamente a lo académico. Entre ellas hay que destacar las primeras diferenciaciones (Cattell, *The discovery*), entre inteligencia fluida (más ligada a lo fisiológico y que decrecía con la edad) e inteligencia cristalizada (la que crece con la experiencia). Más recientemente se realizó la diferencia entre inteligencia académica (la que se aprende y utiliza esencialmente en contextos escolares) e inteligencias prácticas (las que se utilizan y se aprenden en contextos cotidianos), a partir de la traducción y recuperación de la obra de Vygotsky y Luria, principalmente, en el desarrollo de la psicología cultural⁴.

Silvia Scribner, seguidora de esta línea transcultural, desarrolló un gran trabajo en investigación sobre *inteligencias prácticas*. La inteligencia práctica es la que desarrollamos en contextos laborales, familiares, lúdicos... en ambientes no académicos. En uno de sus artículos, "Mano y cabeza: un enfoque del pensamiento basado en la acción"⁵, la autora explica cómo desarrollamos los mismos esquemas menta-

3 En su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Vygotsky (1979) se distancia de las teorías piagetianas y de la orientación constructivista centrada en el estudio del desarrollo individual del niño. En este sentido, afirma que "el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros" (p. 89). Así, el psicólogo soviético desarrolló uno de los conceptos que más se han utilizado –aunque a veces de forma virtual o distorsionada– en la educación: la zona de desarrollo próximo, que es la distancia que existe entre lo que la persona es capaz de realizar individualmente, y lo que llega a realizar con la ayuda de los demás. El desarrollo de esta potencialidad, en interacción con todas las personas del entorno, es el aprendizaje.

4 Sylvia Scribner y Michael Cole (1981) estudiaron diferentes grupos culturales, entre los que se destaca su investigación en Liberia, corroborando el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en entornos no escolarizados. Posteriormente, se han realizado numerosos estudios parecidos.

5 "Head and Hand: An action approach to thinking" (1988) es el título original de uno de los artículos publicados por Scribner como fruto de su trabajo de investigación con personas trabajadoras sobre el aprendizaje en contextos no académicos. Sus artículos han sido más tarde recopilados en libros como *Mind and social practice* (New York: Cambridge University Press, 1997).

les cuando trabajamos con las manos que cuando trabajamos con la cabeza, cuando hacemos trabajos manuales y cuando realizamos trabajos intelectuales. De esa forma se cuestiona la homogeneidad del concepto de evolución intelectual de Piaget. Dentro de la misma corriente, Howard Gardner propuso la *teoría de las inteligencias múltiples*, que cada individuo posee en diversos grados. Establece siete formas de inteligencia que todas las personas tenemos: inteligencia lingüística, musical, corporal quinesésica, matemática, espacial, intrapersonal e interpersonal. Cada persona, según el entorno y la cultura, desarrolla más o menos unas inteligencias que otras, porque unas se valoran y se ponen en práctica, a través de habilidades relacionadas, más que otras. Sternberg (1990), con su *teoría triárquica de la inteligencia*, establece también diferentes tipos de inteligencia. Cada una de ellas se desenvuelve en contextos diferentes, y depende de estos contextos y de las relaciones con otras personas. Pero todas las personas tenemos todas las inteligencias, y siempre existe la posibilidad de desarrollarlas.

Estas investigaciones, al ligar la inteligencia a la promoción de determinadas habilidades en determinados contextos socioculturales, desmienten que unos grupos culturales, occidentales, europeos o americanos y de clase media sean *la norma* y más inteligentes que otros. El gran mérito de estos trabajos ha sido dar estatus científico a una evidencia: personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares, y viceversa. Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. El aprendizaje dialógico, desde este enfoque más amplio, contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Si las personas gitanas o marroquíes fracasan más, no es por falta de capacidades, sino por falta de transformación de la oferta educativa para poder desarrollar el aprendizaje en contextos multiculturales.

Si nos centramos en la inteligencia académica previa del alumnado sin contar con otras potencialidades de tipo práctico y comunicativo, la enseñanza que le ofreceremos estará centrada en los *déficit*. En cambio, si reconocemos sus múltiples habilidades, podemos contribuir a la aceleración de los aprendizajes. Si partimos de los *déficit*, enseñaremos de forma compensadora, y desde las capacidades enseñaremos de forma aceleradora. Partir de las capacidades y no de los *déficit* es uno de los principios de enseñanza en las escuelas que tienen por objetivo los máximos aprendizajes y brindar una enseñanza de calidad para todos los niños.

Finalmente, otra dimensión cognitiva de la inteligencia cultural es la *inteligencia comunicativa*. Este tipo de inteligencia se refiere a las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría

menos adecuadamente. Por ejemplo, cuando estamos en una tienda de electrodomésticos porque queremos comprar una lavadora, normalmente pocas personas (desde la inteligencia académica) leen el libro de instrucciones de cada lavadora, comparan y compran la que subjetivamente les parece mejor, ni tampoco (desde la inteligencia práctica) van probando todas las lavadoras, sino que en la mayoría de ocasiones se consulta al instalador o instaladora cuál es el programa de la ropa blanca y el de color.

Las personas nos podemos entender y actuar utilizando nuestras habilidades comunicativas para el éxito de todos. Todas las personas tenemos capacidad para el lenguaje (Chomsky, *El lenguaje*), estamos dotadas para la comunicación como lo estamos para respirar. Según Habermas (*Teoría*), todas las personas somos capaces de lenguaje y acción. El aprendizaje dialógico promueve que las niñas y los niños se ayuden entre sí para resolver las actividades. Quienes tienen mayor habilidad en una tarea, ayudan al compañero que le cuesta más, para que finalmente sean los dos los que puedan resolver la actividad con éxito. Es por medio del lenguaje y desde una relación dialógica que el niño con mayores estrategias explica a su compañero el proceso de resolución de un problema matemático, y, cuando lo hace consolida lo que ya sabe. Utilizando un mismo lenguaje facilita el acceso al nuevo conocimiento al alumno con menor nivel en esa actividad.

El concepto de *inteligencia cultural* nos puede resultar útil en nuestra práctica docente diaria para tratar al alumnado y a los familiares de otras culturas, a los estudiantes y a aquellas personas adultas que están estudiando en la universidad sin haber pasado por una trayectoria tradicional (o sea, sin interrupciones). En la sociedad informacional y desde la escuela, si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento exclusivo de las habilidades académicas y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar y plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

3. Formación transformadora

En la primera fase de la sociedad de la información, la que Habermas afirma que se puede describir con el lenguaje del “darwinismo social” y que podemos situar entre 1973 y 1995, el sueño igualitario y transformador sufre un fuerte ataque desde el objetivo de diseñar una sociedad de la información encabezada por los sectores más privilegiados, mientras que el resto quedaba excluido de las posibilidades del cambio. Desde 1995, ya nos encontramos en una segunda fase de sociedad de la

información para todas las personas, en la cual se plantea conseguir una mayor igualdad de oportunidades y de resultados.

En la primera fase, mientras se formaba a unos colectivos para dirigir la nueva sociedad, obteniendo titulaciones universitarias, otro grupo se preparaba para ocupaciones muy precarias o para el salario social. Una desigual sociedad de la información que se prepara desde la escolaridad obligatoria: un currículum de la competencia y el esfuerzo para unos, y un currículum de la sociabilidad y de la felicidad para otros. A medida que se avanzaba en el nivel educativo, se agudizaban las diferencias. Mientras todas las familias académicas⁶ del mundo intentábamos que todos nuestros hijos terminaran el bachillerato y, si querían, fueran a la universidad, las familias de niveles académicos más bajos veían cómo sus hijos, como mucho, acababan la educación obligatoria.

Así, parecía como si unas personas nacieran capacitadas para estar incluidas en la sociedad de la información, mientras que otras estaban menos capacitadas, cual si ocurriera por naturaleza. Las opciones igualitarias de los científicos se han valorado durante esos años como inocentes, y se ha descalificado a sus autores diciendo que no entendían cómo funcionaba la sociedad y la escuela. Fue la época en la que Paulo Freire, el pedagogo actual más importante, fue olvidado o desechado como propio del pasado y poco científico. Sin embargo, en la actualidad, en la *School of Education de Harvard University*, la lectura de Freire es obligatoria este año, previamente a la realización de sus posgrados.

La ofensiva cultural del modelo dual de sociedad lanzó dos ataques a las ciencias de la educación progresistas diciendo que: "Los objetivos igualitarios no sirven de nada", y que "las soñadoras y los soñadores no son buenos profesionales ni científicos". Precisamente, aquellos que decían esto eran los menos científicos. Un buen ejemplo de esta crítica desde la falta de científicidad y ética es Althusser, creador del modelo de la reproducción y maestro de la mayoría de sus principales representantes. Este autor francés diferenció un Marx joven idealista y un Marx maduro estructuralista. Los reproduccionistas identificaron el Marx joven con el profesorado que se comprometía con las familias y los barrios en una transformación educativa y social, a quienes calificaron de inocentes y poco científicos. Sin embargo, Althusser reconoció en su libro *El porvenir es largo* que había escrito *Para leer el Capital* sin haber leído *El Capital*.

Esas situaciones se dan repetidamente y sólo podemos superarlas con una formación del profesorado que incluya la lectura y el comentario personal de obras origi-

⁶ Familias académicas son las que tienen en casa al menos una persona adulta con título universitario reconocido en el país de residencia.

nales y de otros libros que estén realmente basados en ellas. Por ejemplo, leyendo directamente Vygotsky en grupos de profesores, nunca hemos encontrado ninguno de sus párrafos en que pudiera basarse la adaptación a la diversidad. Por el contrario, siempre deja muy clara su postura transformadora y no adaptadora (Vygotsky, *El desarrollo*, 98-99). ¿De dónde ha podido salir, pues, un Vygotsky defensor de la adaptación a la diversidad? Indudablemente, de nuevos althussers y de su encumbramiento en una primera fase de la sociedad de la información en la que interesaba fomentar todo lo que legitimara la exclusión social, y que sólo puede superarse con una formación transformadora del profesorado⁷.

El constructivismo dominante en la primera fase de la sociedad informacional se inventó un Vygotsky adaptador como forma de legitimar las desigualdades educativas y sociales. La adaptación al contexto sociocultural y a los conocimientos que el alumnado posee previamente perpetúa la situación de exclusión de algunos colectivos. Como escribió Vygotsky, “el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño” (*El desarrollo*, 89). En la misma línea transformadora que Vygotsky, el aprendizaje dialógico parte de la transformación de las condiciones contextuales del aprendizaje.

En el aprendizaje dialógico, la transformación trasciende las aulas y la escuela, y llega al entorno. La escuela tiene que convertirse en un espacio más donde incrementar las interacciones de los niños con otras personas adultas. Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad, la participación en el proyecto educativo, en el diseño y en la intervención educativa incrementa los aprendizajes. Los cambios incluso suceden en el ámbito familiar. Cuando en las escuelas se ofrece formación de familiares, y los niños y sus familias comparten espacios de aprendizaje en el hogar, los referentes de los niños cambian. Los referentes tienen un indudable potencial transformador de los aprendizajes.

No ha habido en la historia ningún proyecto educativo y social que haya transformado la educación y la sociedad, y que no haya partido de la utopía, del sueño. Todos los proyectos educativos que persiguen la transformación necesitan del aguijón utópico (Habermas, *Teoría*). Freire ya decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía (*A la sombra*). Sin

7 Desgraciadamente, algunas de las personas se pasaron de Piaget a Vygotsky tan rápidamente que no les dio tiempo para leer seriamente a Vygotsky antes de publicar sobre él. Ahora hablan y escriben de comunidades de aprendizaje sin darse tiempo para visitarlas y aprender de ellas o para leer las teorías en que están basadas. Por suerte, en la actualidad el profesorado ya está más preparado que antes, y sabe distinguir las concepciones que generan prácticas transformadoras de las que no generan ninguna y las que tienen reconocimiento en la comunidad científica internacional de las que no lo obtienen.

un objetivo ilusionante no es posible la transformación. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora.

El sueño que conduce a una transformación igualitaria de la educación y de la sociedad es un sueño igualitario, como el de Martin Luther King. Su sueño no era de adaptación a la diversidad sino de transformación hacia la igualdad para que los niños negros y blancos pobres pudieran ir a las mismas piscinas, en los mismos autobuses y tener los mismos aprendizajes que los blancos. Cuando la utopía de maestros, padres y madres, familiares, compañeras y compañeros y otras personas adultas es la utopía de la igualdad en el aprendizaje para todas las personas, máximo aprendizaje en igualdad de condiciones para todos los niños, la enseñanza y el aprendizaje se transforman. Es el sueño transformador de que todos los niños puedan lograr el aprendizaje que queremos para nuestros hijos.

4. Formación instrumental

Los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido, durante los últimos años, la clave educativa sobre los que se ha basado la educación. Esta concepción ha priorizado para el profesorado una formación centrada en adaptar los contenidos curriculares al contexto de los niños, y no en dar los contenidos necesarios para que dichos estudiantes puedan incorporarse al mercado laboral.

Así, es fácil entender por qué constatamos en la actualidad diferencias abismales entre los resultados de niñas y niños, por ejemplo, gitanos e inmigrantes, y niñas y niños de clases medias y altas. Encontrarse con una niña gitana de ocho años sin saber leer ni escribir se interpreta como el nivel al que puede llegar debido a su contexto social, su falta de motivación, la despreocupación familiar, etc., y no como un problema en la formación que ha recibido por parte del profesorado.

Sin embargo, si recurrimos a las fuentes teóricas en las que se basó dicha concepción educativa, encontramos un error fundamental en el que se ha centrado mucha de la formación del profesorado: una mala interpretación de Vigotsky. Este autor no sólo plantea en su obra la importante relación entre desarrollo cognitivo y entorno social, sino que también incide en la necesidad de transformar el entorno para provocar un desarrollo cognitivo (Flecha, *Compartiendo palabras*). Este segundo planteamiento fue obviado por los intelectuales que orientaron la educación hacia la adaptación a la diversidad, prescindiendo de la importancia de los resultados, centrando la formación del profesorado en el aprendizaje significativo y en la motivación hacia los niños, para que fueran capaces de relacionar los contenidos nuevos con los que ya poseían, y estancando en un bajo nivel a los niños con bajo nivel de partida.

Desde las comunidades de aprendizaje es imprescindible que todos los niños mejoren sus resultados escolares y que lleguen a obtener la formación que más adelante les puede incorporar al mundo laboral. Así, la dimensión instrumental del aprendizaje recobra importancia, y los procesos también, en tanto aseguren los máximos aprendizajes instrumentales. En la formación del profesorado insistimos en que alcanzar el mayor nivel de aprendizaje instrumental pasa por la transformación de los aprendizajes hacia el máximo nivel, y no por su adaptación al entorno social.

Esta concepción está muy en línea con planteamientos internacionales donde se apoya cada vez más la relevancia de los resultados de aprendizaje, y se critica radicalmente cualquier relativismo acerca de los resultados encubiertos por adaptación a la diversidad o por renovación pedagógica. Un buen ejemplo es el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura) para la evaluación de centros. De los 16 indicadores, el mayor porcentaje corresponde a indicadores de logro en áreas instrumentales como matemáticas, lectura, ciencia, TIC y lenguas extranjeras. La Comisión Europea no hace depender estos logros de las diferencias metodológicas, tampoco lo hace el aprendizaje dialógico; no es ni para el profesorado renovador ni para el profesorado tradicional. Supera las polémicas ideológicas y metodológicas porque su interés está centrado en los máximos resultados, y para eso pueden ser tan buenas las metodologías tradicionales como las más innovadoras.

5. Formación creadora de sentido

El aprendizaje dialógico es uno de los mejores recursos para superar la pérdida de sentido que Weber (*La ética*) diagnosticó en nuestras sociedades. El profesorado ha sido quizás uno de los colectivos más castigados por este proceso. Dejadez, desmotivación o depresión son manifestaciones de esta pérdida de sentido que muchos profesores han sufrido en su trabajo. Abrir espacios para el diálogo y la reflexión compartida es un medio inmejorable para invertir este proceso. El sentido resurge cuando las personas se erigen en protagonistas de su propia existencia, o cuando participan en un proyecto común en el que es posible transformar la sociedad y las condiciones de vida de las personas. Ello ha sucedido, por ejemplo, con algunas personas adultas inmigrantes, que participan en las mismas comunidades de aprendizaje donde acuden sus hijos e hijas. También es lo que sucede con los niños inmigrantes cuando pasan a considerar que la universidad puede formar parte de sus expectativas de futuro. En este proceso también se involucra el profesorado, cuando se despoja de victimismos, deja de buscar culpables entre las familias y se compromete de lleno en todo el proceso de transformación.

Tres de las características de las actuales dialógicas son pluralidad de opciones, reflexión y riesgo. Nuestras opciones se han ido incrementando con numerosas luchas de diferentes movimientos sociales. Hace cuarenta años había menos opciones. En un hogar típico, la mujer quizás estaba en la cocina mientras su marido miraba la TV. Ahora esa mujer tiene la opción de separarse o de renegociar la distribución del trabajo doméstico. Como tenemos más pluralidad de opciones y elegimos, también reflexionamos más o damos más vueltas a las cosas. Es probable que esa mujer comience a pensar: ¿Y si me separara? Aunque no llegue a hacerlo, ya le está dando vueltas a su posibilidad. Quizá le comente a su marido al llevarle la cena: ¡Ya verás el día que me separe! Como la jugada del partido está interesante casi no le escucha, pero en el descanso piensa: ¿Y si un día se separa?

Como tenemos más opciones, reflexionamos y elegimos, también tenemos más sensación de riesgo de equivocarnos, que se une a otros elementos que Beck ha analizado en su *sociedad del riesgo*. ¿Y si me separo y me equivoco? Sensación que no se limita al futuro sino también al pasado y al presente: ¿Y si me equivoqué tomando aquella decisión? ¿Y si ahora mismo está ocurriendo algo que lleve a que me acabe quedando solo o sola?

Esta sociedad tiene muchas ventajas pero también algunos inconvenientes como la individualización que principalmente es la sensación de que ya no hay nada para toda la vida, de que nadie cuenta profundamente contigo. La misma madre que decía hace cuarenta años a su hija: "Piensa bien con quien te casas que eso es lo principal", dice actualmente: "Asegúrate una carrera y una profesión, que lo demás viene y se va".

Los proyectos sociales y educativos que generan más motivación en esta sociedad son los que colaboran en la creación de sentido, en la superación de la crisis de sentido. En una escuela con el 20% de familiares en la prisión, la asesora decía al claustro que insistiendo tanto en lo malo que era robar, provocaban en los niños una crisis de sentido al obligarles a escoger entre escuela y familiares. También decía que la escuela tenía las de perder. Durante la transformación del centro se convocó una asamblea y se comentó el orden del día dentro de las cárceles con los familiares que estaban allí⁸. Hasta entonces, las niñas con su padre en la cárcel no sólo no eran como otras, sino que a sus padres no se les informaba cómo los padres de otras, cuando vieron ese cambio, comenzaron también a cambiar. El momento más emocionante fue cuando en medio de una fiesta apareció un abuelo que llevaba años privado de libertad y pudo abrazar allí a sus nietos y a muchos otros niños. Para algunos, por primera vez en su vida la escuela tenía sentido, les llegaba muy adentro.

8 De ese trabajo se encargaron un grupo de voluntarios.

6. Formación solidaria

Hemos destacado en principios anteriores la importancia de la ilusión y la utopía en todos aquellos proyectos educativos que pretendan una transformación igualitaria de la educación. Así mismo, todo proyecto educativo que pretenda ser igualitario tiene que basarse en la solidaridad. De hecho, el objetivo de los máximos aprendizajes para todos los niños, igual que los que queremos para nuestros hijos, es ya solidario. Pero, desgraciadamente, el valor de la solidaridad en la escuela se ha despojado de su sentido. En muchas escuelas se trabaja el valor de la solidaridad completamente descontextualizado; se hacen campañas navideñas para niños pobres, se trabajan textos y se hacen juegos solidarios, pero esa solidaridad no se vive en el día a día de las aulas. Si, por el contrario, el profesorado ha recibido una formación basada y que prioriza la solidaridad, se reflejará en su trabajo diario buscando la cooperación, en su relación con los familiares y en su actitud hacia el barrio. Es entonces cuando los niños no entenderán la solidaridad como una anécdota, sino como la regla general.

Si el aprendizaje dialógico pretende la superación de las desigualdades sociales, la solidaridad debe ser uno de sus elementos fundamentales. Las dinámicas y comportamientos solidarios cuestionan de raíz el individualismo impuesto por el dinero o el poder. La formación del profesorado debe responder a la colonización del mundo de la vida que hacen los sistemas de poder y del dinero, basándose en la solidaridad. Uno de los principios que más sirven para ello es que cada educador o educadora garantice la misma educación que ofrece a sus hijos para cada uno de sus estudiantes. Si somos realmente solidarios, no podemos buscar las mejores escuelas, con el máximo de recursos, con idiomas, y buena convivencia para nuestros hijos, y luego no tener el mismo nivel de exigencia en las escuelas en las que enseñamos. Si queremos que, como nosotros mismos, nuestros hijos vayan al instituto y luego a la universidad, también debemos querer que nuestros estudiantes tengan esta opción. Si tenemos Internet en casa para que nuestros hijos tengan acceso a las nuevas tecnologías, también debemos deseárselo para nuestras aulas. Formar al profesorado para una educación solidaria tiene como objetivo el ofrecer la máxima educación, de la máxima calidad, a todos y cada uno de los estudiantes.

Este objetivo no se va a conseguir en solitario, pero sí en solidaridad con el resto de agentes que interactúan con cada niño. La formación de profesorado que prepara a los educadores para ser agentes solitarios en el aula, al mando de una clase, es sustituida por una formación que prioriza el trabajo en equipo entre profesorado y familiares. Un maestro ya no tiene por qué sentirse solo cuando quiere que todos sus estudiantes aprendan a leer y a escribir, pero no llega a atender a las necesidades de cada uno. Para ello, el profesorado debe estar preparado para trabajar con el

voluntariado que solidariamente ofrece parte de su tiempo para hacer realidad esa meta compartida: que todo el alumnado aprenda más y mejor.

El trabajo colectivo basado en la solidaridad también termina con las competitividades o los individualismos que algunos educadores han ido desarrollando. Las nociones de *mi aula*, *mis estudiantes* o *mi asignatura* pierden sentido cuando se forma a los educadores para trabajar colectivamente en solidaridad. Ya no sirve que a la maestra de matemáticas no le interese si sus estudiantes saben ciencias sociales, o que al maestro de inglés no le importe lo que se hace en la clase de educación física. El aprendizaje es responsabilidad de los educadores, así como de los familiares. Las aulas también pasan a ser responsabilidad de la comunidad, y no sólo de los profesores. En las comunidades de aprendizaje, cada día se dan ejemplos de solidaridad entre el profesorado, y entre éste y los familiares. Desde una formación solidaria, los maestros ya no organizan los horarios en función de intereses o conveniencias personales, sino en función de aquello que beneficiará más la educación sus estudiantes.

El profesorado es un elemento fundamental para la promoción de la solidaridad. En su nuevo rol docente, coordinador y dinamizador, una actitud solidaria y de servicio a los demás puede resultar enormemente beneficiosa en este sentido. La superación solidaria de la hostilidad hacia las otras culturas, o hacia personas de diferentes niveles sociales o educativos es imprescindible en todo proyecto igualitario. Así, en las comunidades de aprendizaje, la solidaridad no se limita dentro de las paredes del aula o de la escuela, sino que las traspasa y alcanza también el barrio o el pueblo. En barrios con problemas de convivencia, por ejemplo, la escuela ha pasado a ser un punto de dinamización social, no sólo para las familias sino también para el vecindario. Las bibliotecas escolares y las aulas digitales tutorizadas empiezan a abrir, para todo el barrio, fuera del horario lectivo. La escuela deja de ser el recinto inaccesible, monopolizado por expertos en educación.

7. Formación igualitaria en las diferencias

Reflexionamos sobre cómo la nuestra es la única profesión en la sociedad de la información en la que nos pasamos toda la vida en lo mismo. Dicho con otras palabras, un ingeniero pasa primero veinte años en la escuela (la universidad también es una escuela), luego le dan el título y se pone a trabajar en una empresa. En el profesorado, pasamos primero veinte años en la escuela, luego nos dan el título y nos vamos a trabajar a una escuela... y seguramente no salimos hasta la jubilación. Una profesión muy homogénea, con un alumnado cada vez más diverso, sólo tiene dos posibles salidas: o cada vez más conflicto y desmotivación, o el reconocimien-

to de que *solos no podemos*, y hacer un trabajo conjunto y serio con familiares y otros agentes educativos que, entre otras aportaciones, nos proveen con una mayor diversidad.

Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la formación igualitaria en las diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente. Para los educadores, esto no se traduce en la búsqueda de una igualdad de oportunidades, sino de una igualdad de resultados. Para los grupos excluidos que parten de una situación social de desventaja, el hecho de gozar de los mismos recursos que el resto no es suficiente. Necesitan más. Por eso el horizonte no se pone en las oportunidades, sino en los resultados. No importa en qué punto empiece cada estudiante, la cuestión está en que todos terminen en el mismo punto.

Para conseguir la igualdad de resultados no se debe bajar el nivel que se pretende conseguir. Los profesores deben estar preparados no para adaptar el currículum de sus clases siguiendo el ritmo de los alumnos que presentan más dificultades, sino que se debe tomar como objetivo que todos alcancen el máximo nivel de aprendizaje, incluso superior al que puedan llegar sus mejores estudiantes. Las expectativas del profesorado no deben limitar de ningún modo las posibilidades de los niños, sino que han de ponerse en lo más alto y colaborar con todos los agentes educativos para alcanzarlas. Si se necesita más refuerzo en clase de inglés, el profesorado puede recurrir a familiares que hayan vivido en el extranjero y que hablen inglés para entrar en las clases o bien para organizar clases, de refuerzo fuera del horario lectivo.

El alumnado es cada vez más diverso en más aspectos; por ejemplo, en su origen cultural. Si desde la formación del profesorado no se prepara para reconocer estas diferencias, no sólo estamos poniendo en juego el futuro de estos estudiantes negándoles su derecho a recibir una educación que tenga en cuenta su cultura, sino que también estaremos imponiendo la nuestra. Ser de una cultura distinta no debe implicar no poder acceder a la misma educación de calidad o a los mismos éxitos que los estudiantes que son de la mayoría. Desde la formación igualitaria en las diferencias, se consigue que, respetando todas las diferencias que existen, éstas sean tratadas en igualdad. De esta forma se consigue dar la vuelta a la visión negativa de la diversidad cultural como un obstáculo, y verla como una oportunidad para el aprendizaje y, por tanto, tratarla en igualdad. Pero no es suficiente con tener a estudiantes de muchas culturas en la misma aula, o hacer un festival multicultural una vez al año. La idea es que el profesorado, conjuntamente con otros agentes sociales, garantice que estas diferencias son reconocidas y valoradas en igualdad

en cada momento del aprendizaje. Es desde esta perspectiva dialógica del trabajo conjunto que proyectos educativos como las comunidades de aprendizaje consiguen superar el fracaso y la exclusión. Sin duda, plantean un nuevo reto que el profesorado debe tomar.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. *Para leer el capital*. México D.F.: Siglo XXI, 1969 (publicado originalmente en 1965).

_____. *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino, 1992.

Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós, 1971 (publicado originalmente en 1962).

Beck, U. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998 (publicado originalmente en 1986).

Cattell, R. B. *The discovery of fluid and crystallized general intelligence. Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971, pp. 74-102.

Chomsky, N. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977 (publicado originalmente en 1972).

Cole, M., y Scribner, S. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

Esteve, J. M. "La formación del profesorado para una educación intercultural", ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia, septiembre 13 al 16 de 2004.

Flecha, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1977 (publicado originalmente en 1970).

_____. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997 (publicado originalmente en 1995).

Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989 (publicado originalmente en 1975).

Gardner, H. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995 (Publicado originalmente en 1993).

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987 (publicado originalmente en 1981).

Scribner, S. "Head and hand: An action approach to thinking", en *Occasional Paper* No .3. New York: National Centre on Education and Employment, 1988 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 293999).

Searle, J. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980 (publicado originalmente en 1969).

Searle, J. y Soler, M. *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure, en proceso.

Sternberg, R. J. *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1990 (publicado originalmente en 1988).

Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Weber, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969 (publicado originalmente en 1904-5).