

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 17 de enero de 2014
Fecha de revisión: 24 de enero de 2014
Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2014

Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>

Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria

Belén Ballesteros Velázquez, Teresa Aguado Odina, Beatriz Malik Liévano

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El artículo reflexiona sobre la educación obligatoria resaltando el **desajuste** que existe entre los objetivos y los logros escolares que se formulan en esta etapa, además de revisar cómo se entiende la participación de las familias en la escuela. En la primera parte vemos cómo se genera un desfase entre las propuestas curriculares y los propósitos de la educación obligatoria, al exigir la adquisición de unas competencias y resultados académicos que en demasiadas ocasiones poco tienen que ver con lo que realmente se trabaja en el aula y en el centro, y cuya consecución escapa a la propia escuela. En la segunda parte describimos el proyecto de investigación llevado a cabo por el Grupo INTER, centrado en analizar prácticas escolares congruentes con el enfoque intercultural, a través de historias de vida y estudios de caso (utilizando técnicas próximas al enfoque etnográfico). En la tercera parte, se analizan las prácticas descritas atendiendo al concepto de diversidad que asumen, los objetivos que se plantean y lo que el profesorado hace para alcanzarlos. Finalizamos con unos comentarios finales sobre las cuestiones planteadas.

Palabras clave:

Participación familiar; logros escolares; diversidad cultural; educación pública obligatoria.

Contacto

Belén Ballesteros Velázquez, bballesteros@edu.uned.es, Dpto. MIDE I, Facultad de Educación – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), C/ Juan del Rosal, 14 – 28040 Madrid. Teléfono: 91-398 8121

Artículo vinculado al Proyecto de I+D titulado Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria (financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, con referencia nº: SEJ2006-1017)

Schools for all: Diversity and Compulsory Education

Abstract

This article reflects on some key aspects related to compulsory education, highlighting the gap that exists between the goals of education and academic achievements (results) in this educational level, besides revisiting how family participation and involvement is understood. In the first part we contend that the educational system demands the achievement of certain results and acquisition of skills, which are not specifically addressed within the school or the classroom, so they can only be achieved with external support. The second part describes a research Project carried out by the INTER Group, focused on the analysis of school practices coherent with the intercultural approach, through story lives and case studies. The third part analyzes these practices, according to how they define Diversity, their educational goals, and what teachers do to achieve them. We end with some final remarks.

Key words

Family participation; school achievements, cultural diversity, compulsory public education.

¿Una escuela pública para todos?

Estos días en los que ultimamos la redacción de este artículo coinciden justamente en la Comunidad de Madrid con el plazo para solicitar centro escolar para el próximo curso. Permittednos que empecemos con esta captura de pantalla que refleja, además del impreso correspondiente, un modelo de educación a partir del cual se hace necesario pensar y debatir sobre el carácter público de la educación en estas etapas.

SOLICITUD DE ADMISIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS. CURSO 2014/2015

DATOS PERSONALES (Se ruega cumplimentar con letra MAYÚSCULA)

1.- Datos del alumno

Nombre | Apellido 1 | Apellido 2 | NIA | Sexo

NIF- NIE | Fecha nacimiento | Nacionalidad | País de nacimiento | Provincia | Localidad

Alumnos extranjeros: Lugar de nacimiento

2.- Datos familiares: Padre, Madre o Representante Legal de Alumno (R.L.)

PADRE o R.L. | Nombre | Apellido 1 | Apellido 2 | NIF- NIE | Nacionalidad | Teléfono móvil

MADRE o R.L. | Nombre | Apellido 1 | Apellido 2 | NIF- NIE | Nacionalidad | Teléfono móvil

E-mail | Desea recibir alertas y notificaciones por e-mail o SMS sobre el seguimiento del trámite

Se autoriza la consulta de datos de NIF/NIE en el Ministerio del Interior (*) Se aporta fotocopia de los documentos de identificación

3.- Datos de domicilio de contacto

Vía | Nº | Escalera | Piso | Puerta

CP | Localidad | Provincia | Teléfono Fijo

DATOS DE CENTROS (Se ruega cumplimentar con letra MAYÚSCULA)

CENTRO EDUCATIVO DE PROCEDENCIA y estudios que realiza el alumno en el curso actual

Código | Denominación | Localidad | Etapa | Curso

RESERVA DE PLAZA (en su caso). El alumno ha obtenido reserva de plaza para el curso 2014/2015 en el centro:

Código | Denominación | Localidad | Etapa | Curso

Se entrega certificado de reserva de plaza. Número de reserva

ESTUDIOS (ETAPA Y CURSO) que SOLICITA para el curso escolar 2014/2015

SEGUNDO CICLO INFANTIL 3 años 4 años 5 años

EDUCACIÓN PRIMARIA 1º 2º 3º 4º 5º 6º

E.S.O. 1º 2º 3º 4º

IES BILINGÜES: ACREDITA CONDICIÓN ACCESO A SECCIÓN LINGÜÍSTICS: Nivel B1 (1º y 2º ESO) Nivel B2 (3º y 4º ESO)

Figura 1. Modelo de solicitud de centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2014/15

Observemos el último renglón de la imagen: *acredita condición de acceso a sección lingüística*, (nivel B1 o B2, dependiendo del curso concreto que se trate).

Esta medida se corresponde con las recientes normativas en esta Comunidad para regular la incorporación a la sección lingüística de inglés en institutos bilingües, por la cual se establece como requisito la posesión de un certificado de nivel en inglés equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para el acceso a los dos primeros cursos de la ESO y un B2 en el caso de los dos últimos, siendo una institución privada externa la que acredita la adquisición de dichos niveles.

Creemos –y apoyamos– que existe un acuerdo general sobre la necesidad de impulsar y avanzar en la enseñanza y aprendizaje del idioma en nuestro país, asignatura que hasta la fecha no ha logrado conseguir en el alumnado el desarrollo de competencias necesarias para comunicarse en una lengua extranjera. Incluso, pensamos que también hay un acuerdo en que la educación debiera adaptarse a los ritmos de aprendizaje de cada alumno, lo que puede llegar a implicar una diversificación curricular en determinadas formas. Sin embargo, esta medida nos plantea algo distinto.

Si analizamos el desarrollo curricular de nuestra actual ley educativa, pese a la ambigüedad de su enunciado y la diversidad de concreciones prácticas que pueden derivarse, poco tiene que ver el desglose de competencias y contenidos establecidos hasta 6º curso de Primaria (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, pp. 31546 – 31555) con los que se corresponden con la adquisición del B1 dentro de su marco de referencia (cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm). Más claro aún resulta pensar que ese B1 que se exige en las secciones lingüísticas de los institutos bilingües es en ocasiones el umbral que permite a los universitarios el acceso a una beca Erasmus... En otros casos más exigentes, un B2.

No es el objetivo de nuestro artículo analizar el bilingüismo como enfoque y práctica, ni tampoco la reciente normativa que en los dos últimos cursos escolares se ha impuesto. La intención es utilizar esta imagen de la realidad como anagrama de lo que está pasando ahora y, a partir de ahí, plantearnos cuestiones necesarias que ayuden a recuperar el sentido de la escolaridad pública en los niveles obligatorios.

Entendemos que “recompensar la exigencia” que conlleva la adquisición de estos niveles en niños de once, doce... quince años, similares como hemos visto a los requeridos en la Universidad, nos abre un nuevo escenario educativo ante el cual, como participantes del mismo, nos surgen distintas preocupaciones: ¿A quién debe la escuela este nivel inicial?, ¿qué papel se da a sí misma?, ¿qué persigue con el agrupamiento en secciones, definidas a partir de este dominio lingüístico?, ¿qué entiende por éxito escolar?

Resulta evidente que, si lo que se establece como condición de acceso no es resultado directo de lo que se imparte en el centro en los niveles previos, son otros los agentes e instituciones que están detrás de este resultado. Estamos de acuerdo en la premisa que defiende una menor dependencia en la actualidad entre lo que ocurre en el aula de forma aislada; más bien, como afirman (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) podríamos hablar de una asociación entre lo que ocurre en el aula y otros contextos en los que los alumnos participan e interactúan con los demás: el hogar, el grupo de amistades, el barrio, los medios de comunicación, etc.

Nada tiene que ver esta postura con asumir una política que lance fuera de la escuela su responsabilidad de conseguir lo que después establece como requisito dentro de períodos de obligatoriedad de la enseñanza. El reconocimiento de la educación como tarea compartida no puede ser confundida con esta doble vía de acreditación curricular, donde

unos y otros no van a poder necesariamente conseguir lo mismo y donde los condicionamientos socioeconómicos van a tener mucho peso.

El resultado, la agrupación en función del rendimiento, es una constante en nuestro sistema educativo, bajo el supuesto de que los alumnos consiguen mejores resultados en grupos homogéneos. Poco se analizan las expectativas del profesorado, su estilo de enseñanza, los recursos y materiales que emplea, la organización del aula, la metodología, las estrategias de motivación, de evaluación..., como si todo dependiera del poder mágico de la clasificación inicial. Esta tendencia, como denuncia Feito (2010) llega a convertirse en la profecía que se cumple a sí misma, sin que nada aporte sobre las razones y procesos que ayuden a comprender por qué pasa lo que pasa en las aulas.

Sin embargo, esta realidad con frecuencia se ve reforzada por las propias familias. La relación familia-escuela a menudo pasa por ser depositaria de cometidos escolares, relegando su implicación en la facilitación de refuerzos y apoyos que hagan posible la consecución de determinados logros académicos. El análisis de Garreta (2010) sobre la participación familiar en el medio escolar, pone de manifiesto que las familias priorizan lo que ven más rentable, lo que tiene efectos directos sobre los hijos. Desde la propia inspección educativa se insiste en el interés de este papel subsidiario, sugiriendo como acciones posibles de los padres para la mejora de su relación con la escuela el seguimiento de los objetivos, la supervisión del horario y condiciones de estudio, la valoración de los trabajos realizados, entre otros ejemplos, (Sánchez Iniesta, 2006). Así, suponemos, resulta tan explicable y recompensado por la escuela este interés de las familias para que sus hijos adquieran una formación complementaria fuera de los márgenes escolares. En el caso de la asignatura de inglés, que ha sido el icono que hemos propuesto desde el inicio, es práctica habitual en determinados segmentos sociales recurrir de forma generalizada a clases extraescolares, responsables –en nuestra opinión- del logro en las acreditaciones de nivel.

Asimismo, las formas institucionales de participación de las familias en los centros se han desvelado como inoperantes en buena parte de los casos. La distancia entre profesorado y padres dificulta la gestión compartida, llevando como consecuencia la burocratización de los órganos de gobierno en los centros, (Fernández Enguita, 2006).

Urge, por tanto, pensar la implicación de las familias desde una perspectiva social, tratando de impulsar el desarrollo de la comunidad más que la preocupación o el interés particular por conseguir determinados beneficios individuales, (San Fabián, 2005). Formas de participación colectiva como la participación en grupos interactivos, el voluntariado en centros, la participación en comisiones mixtas o la vivencia de la escuela como centro propio de formación para las familias, abren nuevas posibilidades al trabajo cooperativo con las familias y el entorno comunitario.

Urge retomar la reflexión sobre el sentido de la educación y recuperar la idea de educación como derecho público. Desde esta perspectiva, la educación vincula necesariamente calidad y equidad. La equidad como principio ético se expresa socialmente como igualdad de oportunidades; la equidad educativa significa la igualdad de oportunidades y resultados, lo que implica el máximo desarrollo del potencial de todos los estudiantes. La vinculación de la calidad y la equidad en la educación requiere una reflexión específica sobre los fines de la educación, que se concibe como un proceso de construcción y distribución de conocimiento social y culturalmente relevante, así como de transformación individual y colectiva (Rodríguez i Bosch y Lahoz, 2007, citado por Mata y Ballesteros, 2012).

Urge reconocer la capacidad de agencia de los profesores y centros. Desde trabajos anteriores, (Aguado, 2010, 2011), venimos defendiendo que la escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden

principios de participación y justicia social.

Este interés por encontrar escuelas preocupadas por la equidad y la igualdad en educación ha motivado diferentes estudios realizados dentro de nuestro grupo de investigación. La necesidad de encontrar y comprender escuelas que comparten este planteamiento nos mueve hacia estudios cualitativos en los que tratamos de analizar la escuela desde dentro: quiénes la conforman, qué piensan, qué sucede en las escuelas.

Nuestro estudio sobre diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela

Tras ofrecer una panorámica de lo que sucede en las escuelas desde la perspectiva de la educación intercultural en los proyectos de investigación previos del Grupo INTER (Aguado et al., 1999; Aguado et al., 2010) nos interesaba seguir indagando acerca de la eficacia de la escuela en relación con la diversidad de los estudiantes.

En este sentido, en el proyecto titulado *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria* (Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 2006-2009, con referencia nº: SEJ2006-1017; www.uned.es/grupointer) nos planteamos analizar ejemplos de prácticas que se mostraban eficaces en el logro de resultados escolares valiosos para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, condiciones socioeconómicas o lugar de origen. Partimos de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender y beneficiarse de la experiencia escolar y por tanto el logro de resultados educativos valiosos para todos ellos debe ser un objetivo prioritario de la educación, especialmente en sus niveles obligatorios, tal como hemos ido apuntando con anterioridad.

Al iniciar este nuevo proyecto hemos querido contemplar más en profundidad lo que sucede en las escuelas y describirlo mediante narraciones que reflejen su complejidad. Para ello, nos propusimos localizar buenas prácticas en el aula y en los centros educativos,

consecuentes con una forma de entender y reconocer la diversidad cultural, que tuviera en cuenta a todos y cada uno de los estudiantes.

Los objetivos generales que nos planteamos en el proyecto fueron los siguientes:

- Revisar la noción de «buenas prácticas» escolares, entendidas como aquéllas que se refieren tanto a dimensiones curriculares, como organizativo-didácticas. Revisar la noción de logros educativos de los estudiantes, entendidos como aquellos objetivos y fines que se estiman valiosos y que la escuela obligatoria debe alcanzar.
- Identificar y describir aquéllas prácticas desarrolladas en centros educativos de enseñanza obligatoria que se estimen como buenas prácticas y que se asocien con el logro buenos resultados escolares en estudiantes diversos culturalmente.
- Elaborar y difundir un repertorio de buenas prácticas desarrolladas en centros escolares y que se identificaron como eficaces en el logro de objetivos educativos valiosos en estudiantes de diversos referentes culturales.

Para llevarlo a cabo se crearon tres subgrupos de trabajo, interrelacionados entre sí, y correspondientes con las fases o etapas establecidas en la memoria del proyecto:

- a) *Subgrupo de revisión de antecedentes y conceptos básicos en el estudio:* diversidad cultural, eficacia escolar, logros educativos y buenas prácticas.

- b) *Subgrupo denominado “instrumentos y técnicas”*: encargado de seleccionar y/o diseñar los instrumentos procedimientos para recoger información y establecer un consenso en torno a la idea de “buenas prácticas” y “logros educativos”. Esto último se realizó a través de la técnica de consulta a expertos denominada DELPHI, la cual nos permitió recopilar argumentos, opiniones y perspectivas (en unos casos enfrentadas y en otras consensuadas) en relación a la temática propuesta.
- c) *Subgrupo “localización y selección de centros”*: una vez que el grupo de antecedentes estableció la línea básica en cuanto a conceptos y antecedentes relevantes, se dedicó a localizar centros en los que se desarrollaran prácticas (programas, iniciativas diversas) congruentes con nuestras premisas en relación con buenas prácticas en atención a la diversidad cultural. Recurrimos a fuentes variadas: centros de formación permanente del profesorado, resoluciones de convocatorias públicas de subvenciones o premios a proyectos relacionados con la temática de estudio de esta investigación, CIDE/CREADE (MEC), publicaciones educativas (Cuadernos de Pedagogía, Investigación en el AULA”, RIE, Revista de Educación), bases de datos de anteriores investigaciones del grupo de trabajo, etc. para identificar y contactar centros educativos que nos facilitaron el acceso para la realización de los estudios de caso.

Así, la fundamentación teórica se realizó a través de la revisión bibliográfica sobre conceptos centrales de nuestra investigación y sobre los enfoques educativos que garantizan la igualdad de oportunidades y de resultados en todo el alumnado. Si bien los conceptos a definir eran, originariamente, “buenas prácticas” y “logros educativos”, se incorporaron otros dos: la idea de “diversidad cultural”, como concepto fundamentante del enfoque de trabajo, y el “movimiento de eficacia y mejora de la escuela”, como marco teórico preocupado por asimismo por cuestiones de calidad y equidad.

La segunda tarea que realizamos fue la consulta a informantes en forma de paneles Delphi. Queríamos saber qué nos dicen los distintos agentes educativos sobre qué son logros y qué son buenas prácticas y a partir de ahí estudiar sus puntos de consenso y sus desacuerdos. Nos permitimos algunas variaciones que, desde nuestro punto de vista, enriquecen el proceso y la información final (Ballesteros Velázquez y Gil Jaurena, 2012), no hablamos de expertos, sino de informantes y no llegamos al consenso “absoluto”, pues nuestra intención no era la solución de problemas, sino conocer distintos puntos de vista en torno a los conceptos fundamentales. Por eso, el panel tiene dos resultados: por una parte, lo consensuado, que es bastante y en cierta medida bastante concreto; por otra parte, lo polémico... para seguir debatiendo el significado de dichos conceptos y sus implicaciones en la práctica educativa.

La observación en los centros, tercera parte de este estudio, ha sido también una forma de seguir hablando y repensando la escuela. Las etapas previas del trabajo, la revisión y el proceso Delphi, facilitaron la decisión sobre qué proyectos educativos y trayectorias profesionales íbamos a estudiar. Las entrevistas con profesores, directores, jefes de estudio, padres, alumnos, la observación de clases, de sesiones de trabajo, de recreos, de entradas y salidas, nos han dado la oportunidad de aprender desde dentro. Es en del día a día del centro donde adquieren forma las ideas sobre qué es la educación, qué pretende y cómo lo consigue.

Los estudios de caso han incluido la historia de vida de un maestro y una maestra, y la observación de diferentes iniciativas en centros en diferentes localidades del estado español: CEIP El Quijote, IES Francisco Giner de los Ríos, CEIP Carlos Cano, CEIP Rosa Chacel, CEIP San José Obrero, CEIP Profesor Tierno Galván, Ondarroako Eskola Publikoa, CPI da Ribeira, a quienes agradecemos enormemente su colaboración y compartir sus iniciativas e

ilusiones con nosotras. También recurrimos a las experiencias que conocíamos de centros que habíamos visitado en un proyecto anterior, en el cual se encontraba uno del Reino Unido (Radford School, en Nottingham, Inglaterra), el CP Mare de Deu de Montserrat (Tarrasa), Príncipe Felipe (Huelva...)

continuación destacamos algunos resultados de este proyecto, seleccionando experiencias y narraciones que consideramos muy significativas para ejemplificar cómo se pueden conseguir logros educativos valiosos para todo el alumnado dentro de la escuela, sin estar condicionados por los esfuerzos o posibilidades de las familias fuera de la misma.

Discusión de resultados ¿cómo conseguir los logros educativos?

Cómo describe la diversidad en la escuela

En las prácticas que hemos analizado, la diversidad se reconoce con total normalidad al considerar que cada estudiante tiene unas necesidades concretas, un entorno vital, social determinado. Se valora la diversidad de las familias de los estudiantes en cuanto a sus condiciones de vida, conocimiento de la escuela, saberes propios, necesidades económicas y sociales. Se reconoce la diversidad de los profesores, cuyos perfiles y trayectorias personales y profesionales son distintas.

Este reconocimiento les lleva a dar una respuesta lo más ajustada posible a cada uno de sus estudiantes. Todos y cada uno tienen que aprender y son capaces de hacerlo. Todos y cada uno han de alcanzar los resultados que se consideran valiosos en la escuela y el instituto. Precisamente esa es la meta prioritaria: que todos lleguen, que todos lo logren. Ahí está su prioridad, la que da sentido a las decisiones que toman para hacerlo posible.

Este reconocimiento de cada estudiante como único implica no querer cambiarlo, no intentar que deje de ser quien es. Se respeta la libertad, el ritmo y el espacio de cada uno. Es importante conocerles y llamarles por su nombre.

“sentirme importante para los profesores me permite aprender” (p. 72)

Es preciso conectar con el entorno de los estudiantes y sus familias, saber quiénes son y ser cómplices con ellos. La diversidad humana siempre está presente y se deriva de las diversas situaciones sociales, educativas, económicas, lingüísticas, religiosas en las que viven los estudiantes y sus familias

2. *«La semana que viene vamos a trabajar lo que es la Comunidad Económica Europea, la Unión Europea, por qué estamos, por qué se quiere entrar, que es lo que se está haciendo... lo vamos a trabajar en inglés, por equipos o por parejas, y tienen que presentarlo; esto va a ser a nivel de niños de quinto».*

3. *«Yo hago un proyecto de la casa en inglés, My House, y los niños describen su casa, pero los extranjeros describen su casa, la de su país, los que han vivido en chozas es esa la casa que describen; yo creo que esa es una manera de integración intercultural».*

4. *«Otro proyecto es el de la Constitución; trabajamos la Constitución española y ahí tuve un fracaso, porque dije que cada uno podía traer la constitución de su país y no todos los países tenían constitución; entonces lo que hice fue buscar una pseudoconstitución que los niños buscaron en Internet y ahí trabajaban en equipo, y siempre había un español en cada grupo, de manera que a la hora de exponer tuvieran que hacerlo de otros países, y eso ha enriquecido la*

interculturalidad de los españoles por- que han conocido otros países, costumbres, etc.». (p. 232)

A veces esa diversidad humana se hace más visible, más llamativa cuando hay estudiantes inmigrantes, gitanos, de determinadas barriadas, con diferentes lenguas familiares, con distintas experiencias escolares (escuelas-hogar, cortijos, masías, etc.)

«Eso no significa más que dos cosas: que el colegio está en un barrio con fuerte inmigración, y que los colegios concertados y privados no están por la labor de repartir la población escolar que presente alguna dificultad. Los religiosos no quieren ateos, ni árabes, ni NEES, ni pobres. Y también que la Consejería de Educación de Madrid ha optado por dejar la escuela pública como saco de inmigrantes y pobres. Cada año nos examinan para demostrarnos lo tontos que somos, y luego lo ponen en los periódicos para que “hombres blancos, católicos y de buena posición huyan de apaches, moriscos y demás chusma”. Insisto, si hubiese sido cura, seguro que estaría en la India».

Su clase es un constante ir y venir de niños. Tres se han ido a sus países por culpa del paro, dos le «cayeron» repetidoras y cinco han llegado nuevos. La clase de cuarto se parece poco a la que tenía en tercero y casi nada a la que ve en las fotos de grupo de Infantil. Valora como negativa esta movilidad del alumnado.

«Si los colegios de “élite” se preocupan tanto por mantener a sus pupilos desde jardín de infancia hasta la universidad, seguro que será por algo» (p. 85)

Todos nos alertan de no dejarse confundir pues los estudiantes también son diversos y únicos cuando no reconocemos estos grupos en nuestras escuelas e institutos. Cada uno aprende algo diferente en momentos diferentes. Así hay que reconocerlo para decidir para qué enseñar, cómo y cuándo.

Qué logros y metas se proponen

Hay dos principios básicos que inspiran las decisiones de las personas implicadas en las prácticas analizadas. Uno se refiere al carácter social de la escuela; el otro es el de conocer y respetar a cada estudiante. El objetivo compartido por todos es el de hacer mejores personas, tanto referido a estudiantes como a profesores y familias. Esas mejores personas son autónomas, críticas y solidarias, comprenden el mundo, disfrutan de la belleza.

Al mismo tiempo y sin que haya contradicción con ello, se orientan al logro de aprendizajes curriculares, competencias básicas y habilidades instrumentales, tal y como establece la normativa educativa. Se trata de que los estudiantes alcancen los objetivos curriculares planteados para cada nivel y que concluyan sus estudios, obtengan su título. Profesores y familias son conscientes de la importancia de este objetivo y su relevancia a la hora de reconocer el carácter social de la escuela. Saben que la única forma aceptable de lograrlo es conociendo y respetando a cada estudiante.

Un objetivo compartido por todos es el de generar confianza en las familias y compartir la visión de la escuela, su para qué. Estos objetivos son para todos y esto es una meta en sí misma.

Se propone una mirada intercultural entendida como convivencia y conocimiento mutuo. Se aspira a que tanto estudiantes como profesores pasen del control externo a la autorregulación.

“dotar a todos de las condiciones necesarias para realizar con éxito sus tareas”

“el colegio es un lugar de aprendizaje y para algunos es la única oportunidad de ver una realidad distinta a la de su barrio y su familia”

Los padres disponen de oportunidades para formular con claridad lo que quieren:

«Los padres siempre queremos lo mejor para los hijos. Yo salí de la escuela y empecé a cuidar niños y limpiar casas, yo no quiero eso para mi hija. No me importa sacrificarme, pero yo quiero que estudie. He visto muchachos que sus padres se esfuerzan para que estudien y no quieren y lo echan todo a perder. Yo no quiero para mi hija, quiero que aprenda una profesión, no me importa que sea peluquera, pero que pueda ganarse su dinero. Sinceramente, me gustaría que fuera peluquera para montar una peluquería y estar yo con ella, pero no le gusta y le digo que haga lo que le guste. Ella aún no lo tiene claro, ahora dice que quiere ser abogado para defenderse. Quiero que estudie porque los padres no estamos siempre y quiero que se valga por ella misma» (p. 118)

Cómo lo consiguen, qué hacen

Conocer a cada estudiante, no intentar cambiarlo y que deje de ser quién es, se repite como asunción básica al explicar qué hacer para alcanzar los objetivos, las metas. La segunda afirmación más repetida es: aprender nunca se conjuga en imperativo. Lo que se aprende lo aprende uno mismo. El profesor, los padres, saben lo que van a hacer y lo hacen para apoyar ese aprendizaje.

La escuela de primaria o el instituto son lugares para aprender, y deben ser espacios agradables, dar seguridad. La decoración, la música, los ruidos, las imágenes, son importantes porque nos predisponen y nos dicen que todo está preparado para nosotros y nuestro bienestar.

Entramos en el centro y nos encontramos en un hall amplio y luminoso, decorado con murales y trabajos de los estudiantes. En una barandilla de la segunda planta que da al hall se ven unas marionetas enormes. Suena música clásica de fondo. Todo está muy limpio, cuidado, con plantas y cuadros, además de los trabajos realizados por los estudiantes.

Hay un profesor colocando unos cables, con la ayuda de un alumno, y hay un poco de revuelo: están organizando un homenaje a Mario Benedetti, fallecido dos días antes de nuestra visita. Esta es la tónica habitual en el centro; suelen tener en cuenta los acontecimientos importantes y los integran como proyecto de una o varias asignaturas. O hacen algo puntual como en este caso: proyección de algunos extractos de las obras de Benedetti, lectura de poemas por parte del alumnado y una canción que interpreta la profesora de música. (p. 90)

La escuela, el instituto son lugares de regalos, de generosidad, pues recibimos la experiencia, el saber, la ayuda de otros. Uno de los maestros nos recuerda su gratitud hacia la maestra que le “regaló el abecedario”. Se aprende compartiendo y con el ejemplo de los demás. Esto es así tanto para los estudiantes como para los profesores. Son actividades comúnmente repetidas en las prácticas analizadas: asambleas de estudiantes y profesores, grupos cooperativos, materiales propios elaborados para adaptarse al entorno y los estudiantes, bibliotecas de aula y centro; talleres con madres y padres, periódico escolar.

Es imprescindible tener un proyecto, es decir, establecer unos objetivos y mantener una línea de trabajo estable para conseguir los logros fijados a corto, medio y largo plazo.

Algunos centros han conseguido dar estabilidad al proyecto gracias a su participación en proyectos de innovación que permiten dar continuidad a la plantilla de profesores. Es el caso de algunos centros adscritos al programa de bilingüismo (Convenio del Ministerio de

Educación con el British Council), o integrados en el programa de acciones específicas (Junta de Andalucía), o proyectos europeos para la promoción de las TIC en el aula (Proyecto E-Twinning). En otros casos, el equipo directivo ha mantenido una línea de trabajo estable que ha hecho posible atraer a profesores con interés en implicarse en ella.

Los agrupamientos son flexibles y no hay barreras rígidas marcadas por la edad, el género o los “niveles”. Se llevan a cabo actividades que rompen la separación en función de esos criterios y en las que estudiantes de diferentes edades, niveles y género cooperan, comparten.

«(...) yo tengo una excelente relación profesional con personas que están a punto de jubilarse. Muchas veces me planteo que cuando estas personas se vayan voy a perder un punto de apoyo impresionante y una fuente de donde yo bebo, porque yo aprendo de esas personas. Constantemente aprendo de ellas, de cómo gestionan su comportamiento profesional, cómo se relacionan en diferentes ámbitos, cosa que yo todavía no las sé» (p. 220).

Se colabora con asociaciones del barrio, el pueblo o la ciudad. En unos casos es el Secretariado Gitano, en otros el Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad; o la Asociación de Vecinos, y más recientemente el Movimiento por la Escuela Pública. La lista de actividades que se realizan es larga: experimentos, periódico escolar, reparto de responsabilidades, la biblioteca viajera, trabajo por proyectos, talleres con familias.

Martes, son ya casi las 9:30 de la mañana. Silvia saluda a Carlos, Sandra, Fátima... que entran poco a poco al aula, se quitan su abrigo y lo cuelgan en su percha; cada uno de ellos busca su material en las estanterías que identifican con su nombre, algunos cogen sus diccionarios y se sientan en sus mesas, hablan entre ellos mientras Silvia abre su cuaderno para consultar las anotaciones y planificación, prepara el material y hace comentarios con el alumnado junto a su mesa sobre la decoración que le han hecho a los teléfonos fabricados por ellos mismos el día anterior en clase de Plástica. (p.124).

Son las 9:25 de la mañana. Acaban de llegar los niños que vienen del comedor con la cuidadora y esperan sentados en el pasillo a que el profesor entre con todos los demás compañeros que esperan afuera. El profesor sale a buscar al resto de alumnos que falta. La puerta de la valla que delimita el recinto del colegio está abierta, y las familias y niños entran y esperan en una de las puertas de cristal del edificio de Primaria, que está más cerca del aula. Vemos cómo las familias, niños y niñas y profesores se funden en un grupo de personas esperando que sea la hora de entrada. Son minutos de intercambios verbales entre familias, profesores y niños.

No se espera a que suene la sirena porque en este colegio la sirena nunca suena. Se espera a que lleguen todos los niños y a que sea la hora oportuna de entrar al aula, que suele ser sobre las 9:30. Siempre más o menos, ya que no tiene por qué ser a esa hora exacta. Varios primeros entran por esta misma puerta y no se ve muy claro qué niño va con cada profesor porque no se forman filas. Los profes se encargan de acompañar a sus alumnos al aula y van entrando todos juntos. No hay órdenes ni disciplina rígida que seguir. Es un paseíto corto que los niños hacen riendo, saltando y hablando entre ellos. También hablan con el profesor y le demuestran señas de afecto.

Vamos entrando al aula, junto con los niños, y Patxi —tutor de 1.º A— deja la puerta de clase abierta. Pocas barreras físicas cierran la comunicación (p.158)

La asamblea es la seña de identidad de todas las prácticas que se han descrito.

«¿Por qué la asamblea? (...) Una de las cosas que buscamos es que el chaval tenga la

posibilidad de contarnos, de expresarnos aquello que le está preocupando en el día a día, y de ahí la asamblea, y saber a qué se enfrenta ese día, por nuestra parte»

«La asamblea es una de las vías para trabajar el lenguaje oral, y no solo porque venga en el currículum, sino porque la asamblea es un órgano de participación, entre comillas, de los alumnos y alumnas en la vida del aula. Y... aspectos como “me han quitado los cromos en el patio”, pueden ser un elemento para trabajar determinadas cosas, o curriculares o necesidades educativas dentro del aula, qué estrategias podemos seguir, qué podemos hacer, y eso favorece la discusión entre ellos, para la resolución de un problema que es suyo, es real, es de la vida misma (sonrisa). (p.163).

«La asamblea era muy seria en mi clase. Había un presidente de mesa, un secretario de palabra y un secretario que escribía. Yo era una más en la asamblea, y el que decía el secretario de palabra era el que hablaba, y el que no, no podía hablar. A no ser que hubiera un problema de orden, y entonces era la profesora la que cortaba. Allí se trataban los temas que se habían acordado, se conocían porque se anunciaban en la clase. Ellos escribían hasta cinco temas de los que querían hablar, por ejemplo: que nos peleamos en el patio, lo que hay que discutir en la escuela; que fulanito me ha hecho esto, que creemos que tenemos que colaborar más con algo... En mis veinte años han salido muchas cosas. Después había turno de ruegos y preguntas. Yo perdía dos horas de asamblea que la realizábamos una vez a la semana. ¿Eso qué significaba? De ahí salía qué podíamos hacer con el alumnado, hablábamos del comportamiento, la tolerancia». (p.225).

El director y el equipo directivo son figuras clave para orientar, motivar, promover interacciones, evaluar el proyecto según los resultados que se obtengan.

«Hacemos lo que podemos con los medios que tenemos. Hay profesores suficientes, pero cuando se trata de trabajar como queremos trabajar, muchas veces nos encontramos atados de pies y manos. A veces el día a día se hace difícil, sobre todo cuando faltan profesores o nos falla la persona de apoyo a algún programa. Entonces, la ilusión por mejorar es la que nos mantiene, pero para eso también hacen falta los recursos, y hasta ahora estamos haciendo lo que se puede con los apoyos que tenemos.

Los colegios para la Administración tienen un código, un número... yo siempre digo que los centros tenemos corazón, los centros tenemos nuestra forma, los centros somos distintos unos de otros. En el trabajo del día a día, tú no puedes ser uno más, eres algo especial. Lo que tú reclames a la Administración, lo tiene que reconocer, y la falta de recursos, por ejemplo de personal, el tema económico... son cosas muy importantes, pero muchas veces se trata solo de apoyos, de intentar impulsar al centro, de reconocer el trabajo que se hace» (p. 188).

Algunos profesores que vivieron los años de la transición española como maestros reivindican los movimientos de renovación pedagógica y nos recuerdan que aún existen. La Escuela de Verano organizada en la Ciudad Escolar de Madrid cada julio es un ejemplo, y hay otros en las distintas comunidades autónomas.

La familia como parte de la comunidad escolar

Las familias forman parte de la escuela. Sus intereses, sus preocupaciones, sus aportaciones son valoradas. A la vez, la escuela ofrece espacios a las familias para el desarrollo de proyectos para padres y para la comunidad en general. La cooperación entre escuela y familia se hace imprescindible; una cooperación que implica participar de forma igualitaria en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a la vida escolar.

«... En este cole se pretende que las familias tengan importancia, que no se queden de la valla para fuera, como se quedan en otros; y luego, otro de los pilares es el trabajo en equipo que para mí es una de las mayores ventajas que tiene este centro. Afortunadamente existe un equipo humano que en ese sentido es muy bueno». (Ballesteros y Gil, 2012: 149).

La formas institucionalizadas para participación de las familias en los centros no resultan suficientes para lograr un recorrido conjuntos entre escuela y padres. Por ello, encontramos en los centros prácticas diversas que amplían el marco del trabajo colaborativo. Por ejemplos, los talleres con familias o su implicación en los grupos interactivos, orientados a ofrecer el apoyo necesario para que todos los alumnos puedan se alcanzar los objetivos de aprendizaje respetando la diversidad de intereses, capacidades y ritmos.

“A mí me gustan los talleres con familias [...] Porque así favorecemos la participación de la familia en el centro, yo creo que es un buen vehículo para que la familia conozca, in situ, cómo se mueven los alumnos, cómo se desarrollan capacidades, cómo se desenvuelven. También favorece que las familias vean cuál es nuestra labor dentro del cole. Y muchas veces, cuando lo están viendo, hablamos con ellos y comprenden nuestras exigencias o nuestros ruegos”. (Ballesteros y Gil, 2012: 168).

«Consideramos la participación de las familias algo primordial. Ahora mismo no sé cómo nos arreglaríamos sin ellos para realizar cantidad de tareas de las que se ocupan. Desde entrar en las aulas, hasta ocuparse de servicios como los autobuses u organización de fiestas o diferentes eventos. Sin contar que todos ofrecen la posibilidad de acercar el mundo a la escuela, a los alumnos. Todos saben hacer cosas, tienen profesiones o cuentan historias. Queremos facilitar este contacto, potenciarlo, nos beneficia a todos» (Ballesteros y Gil, 2012: 200).

La escuela ofrece también un escenario a partir del cual las familias pueden desarrollar otros proyectos orientados a otros intereses educativos propios, sin que necesariamente tengan que estar dirigidos a sus hijos. Así, la comunidad de aprendizaje de Tarrasa, como ejemplo, abría un espacio para la realización de cursos, jornadas, eventos... organizados por padres y abiertos a la comunidad, contribuyendo a borrar barreras que no debieran estar entre la escuela y los barrios. Una escuela para todos, hecha entre todos.

Discusión y conclusiones

En muchas ocasiones el sistema educativo se plantea logros cuya consecución escapa de la propia escuela, desdibujando así su función, su sentido, su interés... La escuela solo tiene sentido cuando se plantea el alcance de objetivos valiosos para todo el alumnado, independientemente de su contexto social, lugar de origen y de las posibilidades de la familia.

Para conseguir una verdadera equidad en la escolaridad obligatoria, es preciso cuestionar estas contradicciones y replantearnos qué entendemos por éxito escolar para todos, qué entendemos por igualdad de oportunidades y resultados. Así, a pesar de no tener las mismas condiciones de partida, el sistema educativo, en su etapa obligatoria, debe garantizar que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos en dicha etapa.

La participación de las familias en la escuela no puede limitarse a compensar aspectos académicos que no se han trabajado en clase. Esta debe ir más allá y permitirles la participación en la vida de la escuela y en la toma de decisiones importantes para la consecución de los objetivos comunes. Los padres, madres y profesores con los que hemos

hablado reconocen dos principios básicos en la escuela: su carácter social y la necesidad de reconocer a cada estudiante como único. Ambos son irrenunciables.

En la última parte de este artículo mostramos que esto es posible, como lo demuestran las prácticas e iniciativas recogidas a través del proyecto de investigación descrito que ejemplifican la forma en que algunas comunidades educativas asumen dichos principios y los hacen realidad.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, T. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 2, 23-42.
- Ballesteros Velázquez, B. y Gil Jaurena, I. (coords.). (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección Entre Manos, 3.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje . Transformar la educación*. Barcelona, Graó
- Feito, R. (2010). La vida en las aulas. En R. Feito, (Coord.), *Sociología de la educación secundaria*, (pp. 67 – 88). Barcelona: Editorial Graó.
- Fernández Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. En C. Sánchez Liarte, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, (pp. 131-148). Madrid: MEC.
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito, (Coord.), *Sociología de la educación secundaria*, (pp. 45 – 70). Barcelona: Editorial Graó.
- Mata Benito, P. y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Modelo de solicitud de centro sostenido con fondo público en la Comunidad de Madrid para el curso 2014-14 (Acceso, 25 de abril, 2014)
- Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm (Acceso, 25 de abril, 2014)
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/20/pdfs/A31487-31566.pdf> (Acceso, 25 de abril, 2014)
- Resolución de 31 de julio de 2013
http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/biling/355616_resolucion_dgmce.pdf (Acceso, 25 de abril, 2014)
- Sánchez Iniesta, T. (2006). El centro educativo: un lugar de encuentro. En C. Sánchez Liarte, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, (pp. 69-88). Madrid: MEC.

- San Fabián Maroto, J. L. (2005). La participación de los centros escolares como ejercicio de la ciudadanía. *X Congreso Internacional de Educación Familiar*. Dpto. de educación de la Universidad de La palmas de Gran Canaria, 16.19 de marzo.
- VVAA (2010). *Diversidad escolar y logros escolares. Un repertorio de buenas prácticas*. Informe final del proyecto *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Grupo INTER. Inédito.

Autores

Belén Ballesteros Velázquez

Profesora Titular de Universidad - Miembro del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). Imparte materias relacionadas con metodología de investigación y en su línea de investigación destaca en enfoque cualitativo aplicado a temas de diversidad, educación intercultural, ciudadanía

Teresa Aguado Odina

Catedrática en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la UNED. Es miembro del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). Coordina el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, impartido por la UNED. Es coeditora del texto "Intercultural Education: Approaches and Proposals" (2012)

Beatriz Malik Liévano

Profesora Titular de Universidad - Miembro del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). Coordina el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, impartido por la UNED. Vicepresidenta de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional