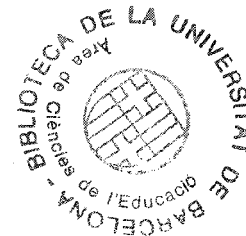


UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORADO: "PEDAGOGIA SOCIAL Y POLÍTICAS SOCIALES"
(Bienio 1997-1999)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE DIALÓGICO PARA LA SOCIEDAD
DE LA INFORMACIÓN



Tesis doctoral para optar al título de doctora en: Filosofía y Ciencias de la Educación
(Ciencias de la Educación)

Presentada por: MARÍA ROSA VALLS CAROL

Director: Dr. RAMÓN FLECHA CARCÍA

Tutora: Dra. PILAR HERAS TRÍAS

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| METODOLOGÍA | 16 |
| 1. MARCO SOCIOEDUCATIVO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE | 21 |
| 1.1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, UN PROCESO EN EXPANSIÓN | 22 |
| 1.2. LA SOCIEDAD DEL RIESGO | 28 |
| 1.3. LA DUALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD: TRABAJO, DESOCUPACIÓN Y EXCLUSIÓN ... | 31 |
| 1.4. IDENTIDAD, FAMILIA, ENTORNO MULTICULTURAL | 39 |
| 1.4.1. <i>La identidad</i> | 39 |
| 1.4.2. <i>Los cambios en la familia y las relaciones personales</i> | 41 |
| 1.4.3. <i>Un entorno multicultural</i> | 46 |
| 1.5. LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN | 54 |
| 1.6. ESQUEMA - RESUMEN | 60 |
| 2. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA | 63 |
| 2.1. EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR COMO SÍNTOMA DE CARENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO | 65 |
| 2.1.1. <i>Respuestas al fracaso escolar dentro del sistema educativo</i> | 67 |
| 2.1.2. <i>Reacciones y causas del fracaso escolar</i> | 69 |
| 2.2. ESCUELA, DESIGUALDAD Y REPRODUCCIÓN SOCIAL | 71 |
| 2.3. IGUALDAD Y DIVERSIDAD. EL PROBLEMA DE LOS NIVELES | 74 |
| 2.4. EL ENTORNO SOCIAL EN LA LOGSE | 77 |
| 2.5. LA REFORMA EDUCATIVA Y LOS PLANTEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE | 80 |
| 2.6. CONCLUSIONES. IDEAS PARA LA IGUALDAD Y LA ACCIÓN | 83 |
| 3. TEORÍA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN | 87 |
| 3.1. DE LA MODERNIDAD A LA SOCIEDAD ACTUAL | 88 |
| 3.2. TEORÍAS ACTUALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES | 95 |
| 3.2.1. <i>La Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas</i> | 95 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.2. <i>Anthony Giddens y la Teoría de la Estructuración</i> | 99 |
| 3.2.3. <i>Ulrich Beck, la modernización reflexiva y la sociedad del riesgo...</i> | 102 |
| 3.2.4. <i>Paulo Freire y la Pedagogía Dialógica</i> | 105 |
| 3.3. ELEMENTOS DE UNA TEORÍA CRÍTICA PARA EL APRENDIZAJE DIALÓGICO | 110 |
| 4. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO | 113 |
| 4.1. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: CONCEPTUALIZACIÓN | 113 |
| 4.2. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO | 118 |
| 4.2.1. <i>Diálogo igualitario</i> | 118 |
| 4.2.2. <i>Inteligencia cultural</i> | 124 |
| 4.2.3. <i>Transformación</i> | 130 |
| 4.2.4. <i>Dimensión instrumental</i> | 134 |
| 4.2.5. <i>Creación de sentido</i> | 140 |
| 4.2.6. <i>Solidaridad</i> | 143 |
| 4.2.7. <i>Igualdad de diferencias</i> | 147 |
| 4.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y APRENDIZAJE DIALÓGICO | 151 |
| 4.4. DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO AL APRENDIZAJE DIALÓGICO | 159 |
| 4.4.1. <i>El constructivismo social</i> | 160 |
| 4.4.2. <i>El constructivismo y el aprendizaje significativo</i> | 163 |
| 4.4.3. <i>Constructivismo, aprendizaje significativo y aprendizaje dialógico</i> | 166 |
| 4.4.4. <i>Conclusiones</i> | 174 |
| 5. ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE | 177 |
| 5.1. CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA VERNEDA-SANT MARTÍ | |
| | 181 |
| 5.2. ACCELERATED SCHOOLS - ESCUELAS ACELERADAS | 191 |
| 5.3. SUCCESS FOR ALL - ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS Y TODAS..... | 198 |
| 5.4. SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM - PROGRAMA DE DESARROLLO ESCOLAR | |
| | 204 |
| 5.5. ESCUELAS DEMOCRÁTICAS | 211 |
| 5.6. CONCLUSIONES SOBRE LOS ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE | |
| APRENDIZAJE | 219 |
| 6. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ESCUELA EN LA SOCIEDAD | |
| DE LA INFORMACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS | 221 |

| | |
|---|------------|
| 6.1. BASES TEÓRICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE | 224 |
| 6.1.1. <i>Concepto y principios básicos de las comunidades de aprendizaje</i> | 226 |
| 6.1.2. <i>Orientaciones pedagógicas</i> | 230 |
| 6.2. FASES DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE | 234 |
| 6.2.1. <i>Fase de Sensibilización</i> | 237 |
| 6.2.2. <i>Fase de Toma de Decisión</i> | 248 |
| 6.2.3. <i>Fase del Sueño</i> | 251 |
| 6.2.4. <i>Fase de la Selección de Prioridades</i> | 255 |
| 6.2.5. <i>Fase de Planificación: activación del Plan de Transformación</i> | 259 |
| 6.2.6. <i>Fase de Investigación</i> | 263 |
| 6.2.7. <i>Fase de Formación</i> | 266 |
| 6.2.8. <i>Fase de Evaluación</i> | 268 |
| 6.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE | 274 |
| 7. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL PAÍS VASCO: UNA UTOPIA POSIBLE | 277 |
| 7.1. UN POCO DE HISTORIA..... | 278 |
| 7.2. LAS ESCUELAS Y EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN | 281 |
| 7.3. LA PARTICIPACIÓN: <i>TODA LA COMUNIDAD EN MARCHA</i> | 284 |
| 7.4. LOS PROYECTOS: <i>MANOS A LA OBRA</i> | 289 |
| 7.5. LA ORGANIZACIÓN: <i>ORGANICÉMONOS, ¡QUÉ FOLLÓN!</i> | 293 |
| 8. CONCLUSIONES | 297 |
| 8.1. LAS TENDENCIAS CONTRADICTORIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN | 299 |
| 8.2. ALGUNAS LIMITACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA..... | 307 |
| 8.3. LOS ENFOQUES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN ACTUALES. | 309 |
| 8.4. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO..... | 312 |
| 8.5. HACIA LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. ANTECEDENTES, PROCESOS, REALIZACIONES..... | 318 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 325 |

Esta tesis ha sido un largo recorrido en compañía y un avance personal.

Nuestra dedicación de más de veinticuatro años al campo educativo nos ha llevado a estar preocupadas por la escuela. Y a planteamos retos continuos con relación a ella.

Tanto los nuevos conceptos como el marco teórico son en buena parte aportación de un largo recorrido con compañeros y compañeras de CREA.

Sintetiza una línea de investigación educativa que viene realizándose hace cuatro años dentro de un marco de investigación de ocho años.

Lo que con entusiasmo llevamos a cabo en la práctica y en esta tesis, esperamos que pueda aportar conocimiento al campo educativo.

Gracias a...

Todas las niñas y niños, familiares, profesorado y demás personas que están convirtiendo comunidades de aprendizaje en una realidad cotidiana.

Todas las personas participantes de La Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí que me han enseñado, y me enseñan cada día, a creer en la transformación.

La colaboración de nuestras compañeras y compañeros de CREA porque sin su entusiasmo, su ilusión y su apoyo no sería posible esta tesis.

Mis compañeros y compañeras de la Fundació Catalana de l'Esplai (Movibaix) que me enseñaron a ver las posibilidades de intervenir sobre la situación de los niños y niñas de barrios periféricos y a creer que la exclusión social se puede combatir.

Y por último agradecer la colaboración de Miquel, sin su apoyo no hubiera sido posible.

Introducción

Esta es una tesis teórica que se incluye en el área de estudio de la Pedagogía Social, ya que pretende aportar conocimiento para superar las nuevas desigualdades sociales que ha provocado el modelo social con el que se ha hecho el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Para ello también propone un modelo de transformación de la escuela, las comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje dialógico. Es una tesis que se sitúa en un paradigma comunicativo-crítico y se inscribe en una teoría crítica de la enseñanza.

En todo el desarrollo de nuestra tesis nos basaremos fundamentalmente en la obra de Jürgen Habermas "Teoría de la Acción Comunicativa". En ella propone desarrollar una teoría crítica de la sociedad, que integre los paradigmas de sistema y mundo de la vida, basándose en la constitución del conocimiento a través de un entendimiento que proporciona tanto el mundo objetivo como el intersubjetivo del contexto en que se desarrolla la acción. La obra de Habermas desarrolla una concepción de la competencia comunicativa en la que todos los sujetos somos capaces de lenguaje y de acción y nos sirve para fundamentar algunos aspectos pedagógicos que planteamos, pero no hacemos una aplicación de su obra a la educación.

Otro fundamento es la teoría crítica de Paulo Freire que contribuye a construir mejor los aprendizajes y propicia la acción conjunta y consensuada de todos los agentes educativos que intervienen en ellos. Además, Freire ya teorizó la acción dialógica (1970) mucho antes que Habermas la Teoría de la Acción Comunicativa (1981) y con un enfoque multicultural más en consecuencia con las comunidades de aprendizaje que con el evolucionismo piagetiano.

Decimos que esta tesis es teórica, pero ello no implica que se aleje de los problemas de la práctica educativa. Más bien lo contrario. Como se irá viendo a lo largo de todo su desarrollo, el problema de fondo al que nos queremos enfrentar es el de la desigualdad producida por la diversidad de posibilidades educativas, que tiene en el fracaso escolar su más clara demostración. Cuando

a ello se le añade un cambio social tan profundo como es el paso a la sociedad de la información, es claro que la situación se vuelve más compleja pero no menos urgente. Porque esta desigualdad es una consecuencia, no una causa, es un resultado no inevitable.

La línea de intervención que proponemos implicará partir de una reflexión renovada de la sociedad y de sus interpretaciones, formular nuevas concepciones del aprendizaje y enfrentarse a la globalidad de los problemas con la participación de todas las personas que intervienen en el proceso educativo, pues será partiendo de la aportación de todas las personas que llegaremos a la igualdad educativa para todos y todas.

Para concretar nuestra aportación nos hemos propuesto la siguiente hipótesis y su subhipótesis:

- Los proyectos educativos que han logrado la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria en la sociedad de la información para todas las personas y las teorías actuales de las ciencias sociales se orientan hacia perspectivas comunicativas del aprendizaje dialógico.

- Las reformas educativas basadas en una concepción constructivista y en el aprendizaje significativo no han analizado las prácticas educativas más avanzadas, las teorías actuales de las ciencias sociales, ni la sociedad de la información.

Antes de pasar adelante, y dado que es uno de los ejes de esta tesis y que, además, le da título, exponemos la definición de una de las prácticas educativas basadas en la acción comunicativa, las *comunidades de aprendizaje*. *Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.*

Con esta transformación de una escuela, a través de la implicación de toda la comunidad, se consigue una educación de máxima calidad para todos y todas. Durante el desarrollo de la tesis haremos mención constante del concepto que será explicado con detalle en el capítulo sexto.

Para la comprobación de la hipótesis y la subhipótesis seguiremos el proceso de análisis que desarrollamos a continuación. Las fuentes de este análisis las exponemos en el apartado siguiente de metodología.

En primer lugar, procederemos a analizar el marco socioeducativo actual y las tendencias de futuro de la sociedad de la información. Veremos cómo en esta nueva sociedad priman los recursos intelectuales sobre los materiales, que la adaptación y la capacidad personal de comunicación son valores en alza y también que las referencias personales y sus marcos tradicionales están cambiando por doquier con el cambio de modelo de sociedad. El análisis del cambio social se enriquece con la perspectiva de la sociedad del riesgo y la modernidad reflexiva, que hacen más referencia a las consecuencias en los ámbitos de acción política social y personal y muestran que la reflexión es un elemento cada vez más determinante.

Un segundo punto de análisis son las consecuencias de la sociedad de la información para el trabajo, con la tendencia a la polarización de los empleos, en un lado los más favorecidos, los que tienen capacidad de procesamiento de la información, en el otro extremo los repetitivos o los servicios con poco valor añadido. Y fuera del circuito, el trabajo precario y la exclusión, en una tendencia general a la polarización que también caracteriza a la sociedad de la información.

Debido a su importancia en los procesos educativos, este marco global de análisis nos lleva a las consecuencias de los cambios sociales actuales para la identidad personal, para la familia y para la relación entre culturas. Se constata la desaparición de referentes tradicionales en los tres ámbitos, con la consiguiente necesidad de creación de sentido individual sin patrones preexistentes y, entre otros aspectos, el papel de las mujeres en la economía y

la sociedad. Los cambios en el entorno cultural, que van a ser probablemente mayores en el futuro, nos llevarán a clarificar los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad exponiendo finalmente nuestro enfoque comunicativo del tema.

Este análisis de la sociedad de la información lo focalizaremos finalmente en sus consecuencias para la educación. Veremos cómo la educación abierta, flexible, menos jerárquica, permanente, basada en el procesamiento y el análisis de la información es la clave en la nueva sociedad. Se comprueba también, y esta será una de las líneas fuerza de nuestra tesis, que la información y los aprendizajes cada vez están menos centrados en un solo agente emisor. Así la escuela no es, como fuera en otros tiempos, el máximo generador de aprendizajes sino uno que comparte función con las amistades, la familia, el entorno, los medios de comunicación y otros. Esta constatación nos llevará, en el curso de esta tesis, a la necesidad de organizar los procesos formativos participativos en función de esta realidad de multiplicidad de fuentes de aprendizaje.

Para corroborar algunos aspectos de nuestra subhipótesis deberemos emprender también un análisis de algunos aspectos de la reforma educativa en curso. Nuestro enfoque no pretende descalificar la reforma ni la ampliación de la escolaridad obligatoria, sino centrarnos en algunos puntos en los que se muestra insuficiente para conseguir la igualdad educativa. Por ello, en el segundo capítulo centraremos el estudio en el tratamiento del fracaso escolar, en la igualdad y la diversidad, en la educación permanente y la participación social en la gestión educativa. Este enfoque lo justifican una doble serie de motivos. Por un lado la perspectiva de nuestra tesis de enfrentar el tema del fracaso escolar y la igualdad y, por otro, las aplicaciones del análisis de la sociedad de la información.

Enmarcaremos el fracaso escolar en un sistema de escolarización generalizado y las respuestas que el mismo sistema da a este fenómeno. Posteriormente analizaremos sus causas y las pocas capacidades de reacción ante la

desigualdad que ofrecen diversos análisis, en especial los de las teorías del déficit y de la reproducción.

En un segundo apartado analizaremos la legislación para ver que no ofrece suficientes cauces para la participación activa del entorno o la familia en la educación dentro del sistema escolar. Veremos también que los planteamientos sobre la formación permanente adolecen de ciertas insuficiencias debidos en buena parte a su pobre análisis de la sociedad de la información y de las perspectivas de futuro. Por último y, a través de Paulo Freire, aportamos una visión positiva que se opone al fatalismo.

Como expone la hipótesis, un tercer eje de referencia son las teorías actuales de las ciencias sociales. La selección de los autores, J. Habermas, A. Giddens, U. Beck y P. Freire se ha hecho en función de dos criterios, el primero de los cuales es su capacidad de fundamentar mecanismos de acción social participativa y el segundo constatar que son, en especial Freire y Habermas, los autores de más influencia y más citados en las bases de datos científicas en las ciencias de la educación y las ciencias sociales actuales, respectivamente. Son teorías críticas que no plantean un modelo de sociedad sino que esta se construye a través de la interacción comunicativa y del consenso.

Tras un breve repaso al significado de la modernidad y a algunos planteamientos postmodernos, nos centramos en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. A través de la acción comunicativa es posible superar la colonización a que los sistemas tienden y con el diálogo intersubjetivo, en condiciones de igualdad podemos llegar al entendimiento y al conocimiento. La superación de la razón instrumental, propia de la primera modernidad, por la comunicativa, propia de un mundo que pueden construir las personas en condiciones de igualdad, marca una de las líneas fundamentales de nuestras argumentaciones.

La concepción comunicativa se relaciona plenamente con lo que se expondrá sobre que aprendizaje depende principalmente de las interacciones del niño o

la niña con todas las demás personas, compañeros, familiares, amistades, medios de comunicación, etc. y en la nueva sociedad de la información el aprendizaje ya no depende fundamentalmente de lo que ocurre en el aula.

En Anthony Giddens, veremos como las estructuras generan prácticas sociales y estas prácticas generan estructuras, es decir existe la capacidad de acción social, de configurar las estructuras en un futuro que está abierto a la intervención y debería basarse en el diálogo, y que con la nueva modernidad obliga a cada persona a crear su propia biografía.

Para Ulrich Beck la modernidad reflexiva es la autosuperación de la modernidad industrial en la que los riesgos -entendidos como posibilidad de desastre o de superación- se escapan de las antiguas instituciones de control. La acción social se realiza a través de la subpolíticas, que fuera del sistema establecido inciden en la agenda política general en función de su capacidad de intervención. Beck exige también consenso para superar la racionalidad instrumental de la sociedad industrial.

Finalmente, de Paulo Freire destacamos en primer lugar su orientación hacia el cambio no protagonizado por el educador sino por la persona que se abre al mundo, también la convicción de que la acción educativa se basa en una acción dialógica propia de la condición humana, en la que educador y educando se educan mutuamente. Señalaremos también su exigencia de rigor, método y ciencia en el proceso educativo. Por último, y será una idea importante en la tesis, el argumento de la igualdad en los objetivos para conseguir la unidad en la diferencia.

Con estas aportaciones, la posibilidad de cambio social y de acción educativa que se abre a través del diálogo igualitario puede responder a los retos de la nueva modernidad. En la educación habrá que crear las condiciones para un diálogo igualitario, con el respeto para las diversidades personales y colectivas no imponiendo patrones culturales pero al mismo tiempo con exigencia y científicidad.

Tras este primer grupo de análisis, pasamos a la parte más propositiva de esta tesis procediendo a la elaboración del concepto de aprendizaje dialógico y sus relaciones con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo. A partir del concepto de inteligencia cultural, elaborado por el CREA, definimos aprendizaje dialógico como *el que resulta de las interacciones que produce el diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez*. Posteriormente desarrollamos los principios del aprendizaje dialógico, esto es, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y, finalmente, la igualdad de diferencias.

Seguidamente analizamos las características del aprendizaje cooperativo y planteamos cómo puede ser relacionado con el aprendizaje dialógico. Algunos aspectos concretos como la utilización parcial del grupo o la concepción de los objetivos educativos como algo dado, etc. quedan superados en la concepción más comunicativa del aprendizaje dialógico.

Posteriormente analizaremos los precedentes sociológicos del aprendizaje significativo en el constructivismo social y el constructivismo psicológico, para pasar después al aprendizaje significativo. Constatamos el importante cambio de enfoque que constituye el constructivismo al centrar los aprendizajes en los procesos psicológicos del niño y no en las estructuras de los contenidos, por ejemplo. Pero también veremos las insuficiencias en cuanto a los riesgos de una excesiva adaptación individualizada que puede significar simplemente la renuncia al nivel de igualdad para todos y las limitaciones de su poca capacidad de incidir en el contexto para cambiarlo. El currículum de la actual reforma educativa, basada en buena parte en el constructivismo, se nos muestra igualmente limitado en este sentido por su "diversificación curricular".

El último grupo de capítulos de esta tesis está dedicado a las comunidades de aprendizaje. En primer lugar examinamos una serie de antecedentes que pueden aportar ideas para la transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje. Se examinan la Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí, los programas Accelerated Schools, Success for All y School Development

Program y ejemplos de "escuelas democráticas". Todos ellos están trabajando en medios que se consideran en situación de riesgo social y cultural. Partiendo del modelo global de la escuela de la Verneda-Sant Martí que es el antecedente fundamental en cuanto a su funcionamiento vemos los valores, métodos de participación, sistemas de organización interna y procesos de transformación de estos modelos. Destacamos principalmente su esfuerzo por la igualdad, porque cada participante llegue al máximo nivel educativo a pesar de las circunstancias adversas del entorno, la intensa participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado, entorno social) y la transformación global que ha significado enfocar su trabajo hacia la igualdad, englobando en un mismo proyecto las máximas eficacia y solidaridad.

Posteriormente, en el capítulo sexto pasamos a definir las comunidades de aprendizaje y a establecer sus orientaciones pedagógicas, esto es, la participación de la comunidad, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y la cooperación y el progreso permanente. En un segundo apartado exponemos las fases para poner en marcha el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje. Estas fases indicativas tienen una duración de un año el primer grupo (la puesta en marcha inicial) y de hasta dos años más, el segundo (la consolidación). Estas fases son las siguientes: Sensibilización ante el proceso, decisión, sueño para pensar en la escuela que se quiere, análisis y priorización de actividades, planificación; la consolidación comprende la investigación, la formación y la evaluación. En todas las fases se aplica el análisis y las bases teóricas que se exponen en los primeros capítulos de esta tesis. El último capítulo se dedica a una breve exposición de la historia y situación actual de cuatro experiencias de comunidades de aprendizaje que se desarrollan en el País Vasco.

Creemos que con el desarrollo de la tesis que presentamos, se corrobora que los proyectos educativos como las comunidades de aprendizaje y sus antecedentes que han logrado la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria en la sociedad de la información y las teorías actuales de las ciencias sociales se orientan hacia perspectivas comunicativas del

aprendizaje dialógico y que las reformas educativas basadas en una concepción constructivista y en el aprendizaje significativo no han analizado las teorías actuales de las ciencias sociales, las prácticas educativas más avanzadas y el análisis de la sociedad de la información. Creemos además que aportamos soluciones y modelos de procesos de transformación para que cada escuela pueda escoger y poner en práctica su "sueño".

Con las comunidades de aprendizaje se abren también campos de investigación que requerirán posteriores estudios. Sin duda a partir de las realizaciones concretas se podrán examinar las diferentes características de sus funciones organizativas, el papel del entorno social que variará en cada experiencia, las necesidades de formación de los CEPs de las familias y la comunidad, los resultados en los aprendizajes, etc. Esperamos que en un futuro próximo muchas comunidades de aprendizaje den pie a nuevas investigaciones que amplíen los campos que en esta tesis forzosamente habían de quedar sólo apuntados.

Metodología

Para corroborar la hipótesis y su subhipótesis nos hemos basado especialmente en fuentes bibliográficas primarias y documentales originales de los autores, centros y programas educativos que hemos analizado. En muchos temas hemos utilizando conceptos fruto de investigaciones en las que hemos participado como miembros del CREA y, en un caso concreto algunos datos han sido aportados por nuestra experiencia como colaboradora en una entidad, durante veinte años. Para exponer de modo más concreto la metodología utilizada, agruparemos los temas de un modo semejante al desarrollo de los capítulos de esta tesis.

En un primer apartado hemos elaborado un análisis de la sociedad especialmente en cuanto sociedad de la información. La explicación ha estado basada de modo fundamental en la obra de Manuel Castells *La era de la información* (1996-1998). La hemos seleccionado ya que creemos que es uno de los mejores análisis de las características, las consecuencias y la prospectiva de la sociedad actual. Otros de los autores que hemos utilizado son Anthony Giddens, con *Modernidad e identidad del yo* (1994), *Mas allá de la izquierda y la derecha* (1996) y *La transformación de la Intimidad* (1995b) con su concepto de Modernidad, y Ulrich Beck con *La Sociedad del Riesgo* (1998a), *El normal caos del amor* (Beck & Beck 1998) y *Políticas ecológicas en la sociedad del riesgo* (1998b) y, de ambos y Lash, *La modernización reflexiva* (1997). Beck y Giddens se centran más en las diferencias con el pasado y cómo estas diferencias y las consecuencias del cambio son percibidas social y personalmente y cómo se reacciona a través de los sistemas políticos, ideológicos y de las relaciones personales. Hemos utilizado las fuentes bibliográficas primarias ya que así no nos inducen a errores que a veces se encuentran en las fuentes secundarias. A partir de las aportaciones de los tres autores hemos elaborado las condiciones sociales de la educación en la sociedad actual.

El segundo capítulo lo dedicamos a desarrollar algunos efectos negativos, que se están dando en el sistema escolar en la aplicación de la Reforma Educativa. La principal fuente de información ha sido la bibliográfica, a través de la lectura de las publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y otros organismos oficiales. La lectura crítica de otros autores como P. Bourdieu en *La reproduction* (1970), nos han servido para complementar el análisis sobre la función social de la educación.

En el capítulo tercero analizamos las aportaciones de las teorías actuales de las ciencias sociales. Ello lo hacemos a través de uno de los autores más citados y más influyentes de las ciencias sociales, Jürgen Habermas (1988), (con aportaciones complementarias de Giddens y Beck, con sus obras ya citadas) y de la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire. También nos sirven para proponer un marco teórico de cómo transformar una escuela en una práctica educativa avanzada, como son las comunidades de aprendizaje. En referencia a estos autores, las fuentes de información son de naturaleza primaria, ya que nos hemos basado en las lecturas de sus últimas obras, en concreto en Habermas nos situamos a partir de 1981, cuando elabora la Teoría de la Acción Comunicativa.

En el cuarto capítulo concretamos y definimos el principio regulador de nuestra propuesta, el *aprendizaje dialógico* y exponemos sus principios. La comprensión de las implicaciones y aplicaciones para la educación es ampliada paulatinamente a lo largo de la explicación de cada uno de sus principios. En las conclusiones retomamos globalmente la definición inicial. En una segunda parte del capítulo examinamos lo que puede ser considerado una dimensión complementaria del aprendizaje dialógico: el aprendizaje cooperativo. Finalmente, en la tercera parte, comentamos cómo la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico incluye y supera la concepción constructivista.

Para ello nos basamos en el concepto de *aprendizaje dialógico* que ha sido investigado y desarrollado por el Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universitat de Barcelona, del que formamos parte, a través de diversas

investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales.

Del conjunto de investigaciones, en las que hemos participado, nos ha sido de mucha utilidad la que lleva por título *Habilidades Comunicativas*, financiada por la DGICYT (Dirección General de Investigación Científica y Técnica), del Ministerio de Educación y Ciencia (1995-1998), de próxima publicación. En ella han participado miembros de las Universidades Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad del País Vasco, Universidad de La Palmas, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valencia y Universidad de Valladolid. En esta investigación se comprueba que un gran sector de la población, excluido social, cultural y económicamente, posee competencias comunicativas básicas que pueden servir de punto de partida para procesos formativos, aunque estos componentes culturales básicos no hayan sido reconocidos.

Otra fuente es la empírica ya que pertenecemos, desde su creación hace más de veinte años, al equipo del Centro de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí en donde se lleva a cabo una enseñanza-aprendizaje fundamentada en el aprendizaje dialógico. Nuestra experiencia nos ha permitido, conjuntamente con los participantes del Centro, aprender una metodología de aplicación del aprendizaje dialógico. Los principios del aprendizaje dialógico han sido construidos por el CREA y nosotros los aplicamos a una práctica avanzada en una sociedad de la información para todas las personas, las comunidades de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la segunda parte del capítulo, donde explicamos el aprendizaje cooperativo como una dimensión del dialógico, nos hemos fundamentado en información a través de Internet, para poder conseguir una información directa de promotores del aprendizaje cooperativo, como son los hermanos Johnson y Johnson. También, en el importante trabajo de Anastasio Ovejero, que en su libro *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (1990) desarrolla ampliamente la concepción del aprendizaje cooperativo.

En la tercera y última parte del cuarto capítulo, exponemos cómo el aprendizaje dialógico, basado en una perspectiva comunicativa, supera e incluye al aprendizaje significativo, basado en una concepción constructivista. Corroboramos así nuestra subhipótesis, que las reformas educativas a través de estas concepciones no han analizado las teorías actuales de las ciencias sociales. Para ello nos hemos basado en fuentes bibliográficas primarias. Primeramente exponemos el constructivismo social y sus orígenes sociológicos a través de Berger y Luckmann, discípulos de Schütz, (1988), los autores que han difundido más ampliamente el constructivismo social a través de su obra *La construcción social de la realidad* (1988). Y una de las visiones opuestas al constructivismo social, la obra de Searle *La construcción de la realidad social* (1997). Después, en el constructivismo social en Psicología Social, analizamos la obra de Vygotsky en *Pensamiento y Lenguaje* (1986) y *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1979) y el interaccionismo social de G.H. Mead en *Espíritu, persona y sociedad* (1990) para hacer frente al relativismo cognitivo. Hemos consultado también bibliografía oficial y de algunos autores que han orientado el currículum de la LOGSE.

En el capítulo cinco analizamos los trabajos previos que nos han llevado al modelo explicativo de cómo transformar una escuela en Comunidades de aprendizaje. Los antecedentes, experiencias y programas que superan el fracaso escolar son el Centro La Verneda-Sant Martí en cuyo análisis nos apoyamos en una fuente empírica, por nuestra participación como docente, como ya hemos comentado, los programas Accelerated Schools, School Development Program, Success for All y algunas escuelas democráticas, para los que nos hemos basado en Internet y en fuentes documentales internas que han sido traídas de EE.UU. por el equipo de comunidades de aprendizaje de CREA, al cual pertenecemos.

Estos antecedentes han sido escogidos sobre la base de cuatro criterios fundamentales: ser actuaciones destinadas a personas normalmente excluidas o en situación de riesgo, proponer modelos globales de centro educativo y no sólo adaptaciones, sobre la base de la participación intensa de todos los

sectores implicados, tener unos resultados comprobables y, finalmente, contar con una experiencia prolongada. Es de destacar también que los programas estadounidenses que hemos seleccionado llegan a varios miles de escuelas. La escuela de la Verneda, con 1.600 participantes, ha sido seleccionada por la Harvard Educational Review (Sánchez Aroca 1999) para publicar su experiencia, siendo la única realidad educativa española que ha sido destacada por esa revista desde su creación en 1931.

En los últimos capítulos planteamos una práctica educativa en la sociedad de la información para todas las personas, las comunidades de aprendizaje, y el proceso de cómo una escuela se puede transformar. Para ello nos basamos en el Proyecto que ha propuesto CREA. De él hemos ampliado el marco conceptual, redefiniendo aspectos del aprendizaje dialógico y desarrollando los puntos de conexión con las propuestas del sistema educativo, algunas prácticas educativas concretas y los diversos aprendizajes. Para el planteamiento teórico de nuestra propuesta nos apoyamos en fuentes empíricas, ya que hemos trabajado seis años en La Fundació Catalana de l'Esplai (Movibaix) y actualmente trabajamos como profesora en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona, dedicándonos al campo de la Pedagogía Social.

Y por último exponemos una breve explicación, de las experiencias de comunidades de aprendizaje en cuatro escuelas públicas del País Vasco. Breve porque hemos querido respetar la voz de las personas participantes y que sus experiencias sean explicadas por ellas mismas. Nos fundamentamos en fuentes documentales transcritas de encuentros, en revistas internas de las escuelas, en artículos publicados y en fuentes empíricas de las visitas a los centros educativos.

1. Marco socioeducativo de las comunidades de aprendizaje

Las razones de un análisis

La sociedad de la información y del riesgo que seguidamente caracterizaremos es el marco en el que se desarrolla y desarrollará la vida de los niños y niñas que se están formando ahora. Más allá de las promesas y las aceleraciones tecnológicas, se está viviendo una transición que económica, social y también educativamente condiciona la realidad actual y sobre todo futura de sus vidas - y de las nuestras.

Este cambio afecta a las condiciones de vida de todas las personas, obliga a reconversiones industriales, provoca dualización social e influye también en las maneras de vivir. La familia, la cultura, cada vez menos monolítica y más múltiple, y la identidad personal se redefinen trabajosamente. Finalmente, las prácticas educativas se encuentran con nuevos retos que interpelan su función y las agujonean para pensar en el futuro.

Pensando en los retos que esto implica para los sistemas educativos en general, para sus agentes concretos -padres y madres, familiares, alumnado, profesorado, etc.- y para los nuevos modelos educativos que representan las comunidades de aprendizaje, desarrollamos este análisis de la sociedad en estos apartados:

1. La sociedad de la información y sus características generales.
2. La sociedad del riesgo y la modernidad reflexiva, en cuanto consecuencias sociales y políticas de los cambios sociales.
3. La dualización y la exclusión como consecuencias sociales de la sociedad de la información, en cuanto al trabajo.
4. Los cambios en la familia y el entorno cultural inmediato.
5. Los retos de la educación en la sociedad de la información.

1.1. La sociedad de la información, un proceso en expansión

La entrada en la sociedad de la información no significa que en todo el mundo y a todas las personas les están afectando todas sus características. Sigue habiendo agricultura tradicional, gran industria, familias que conservan las tradiciones y conviven como lo habían hecho sus abuelos, grandes zonas del mundo que parecen no estar implicadas en el cambio. Pero aún sin percibirlo claramente, la sociedad de la información condiciona actualmente la mayoría de las actividades fundamentales, tanto en el ámbito económico como en el social y, además, las mismas identidades personales y colectivas se ven igualmente afectadas. Las tecnologías de la información tienen una capacidad de penetración total en todas las formas de vida y todas las actividades económicas y sociales. La sociedad de la información no afecta sólo a las empresas o a los factores relacionados con el trabajo.

Aunque no hay una definición consensuada de la sociedad de la información, sí que podemos detallar sus características más importantes, también en comparación con la sociedad industrial que se está acabando, entendiendo que cuando indicamos unas características no son las únicas. Algunas implicaciones fundamentales, como las relacionadas con la nueva posición de la mujer, entre otras, las iremos comentando posteriormente.

Para el análisis de la sociedad de la información nos basaremos especialmente en la obra fundamental de Manuel Castells *La era de la información* (1997-1998), el mejor análisis de las características, las consecuencias y la perspectiva de la sociedad actual.

Características

La sociedad de la información es una sociedad global e interconectada. Una economía global es una economía en que todos los procesos trabajan como unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta (Castells 1994:38). Todo el sistema económico de la sociedad de la información, finanzas, industria,

servicios, la información misma, está interconectado en red, no es un sistema piramidal de poder aunque en él haya relaciones de poder.

El modo de producción capitalista es absolutamente dominante, siendo la incapacidad para adaptarse a los nuevos tiempos una de las causas del hundimiento económico del antiguo bloque socialista, pero nunca había sido tan flexible y variado en sus formas, con una diversidad de sistemas políticos muy amplia que van desde la democracia parlamentaria hasta los sistemas autoritarios. La importancia del papel del estado sigue siendo primordial aunque su implicación directa en la economía varía en cada país. Este papel como agente directo es claro en algunos países de Asia. En otros, como en los países occidentales, su influencia está más mediatizada. La multipolaridad económica y la competencia total son compatibles con una clara polaridad política que tiene en los Estados Unidos la única potencia global.

Primacía de los recursos intelectuales y de la información

La sociedad de la información se basa en los recursos intelectuales más que en los productos o en los recursos materiales (Castells 1997: 58): *Por primera vez en su historia, la mente humana es una fuerza productiva, no sólo un elemento dentro del sistema de producción.* El recurso a la mente como elemento fundamental es un punto decisivo en la capacidad de innovación y de creación, de aceleración de los cambios y un elemento que en parte igualará a los países y en parte los desigualará, en cuanto que los sistemas formativos son diferentes en su cualidad y capacidad de fomentar innovación.

El caso de países que son líderes en alguna de las nuevas tecnologías, pero en cambio, tienen unas mínimas materias primas o no tuvieron una gran tradición o importancia en la revolución industrial originada en los siglos XIX y XX, como puede ser Singapur, que ocupa un lugar destacado en la investigación sobre microprocesadores, o en otro sentido, Finlandia, país líder en telecomunicaciones, son ejemplos de los resultados colectivos de este aspecto.

En muchos casos y para la mayoría, el tipo de actividad no ha cambiado, sino que emplean de modo más intenso y central aquello que distingue a la especie humana, el lenguaje y la capacidad superior de procesar símbolos.

La sociedad de la información se basa en el tratamiento de la información, más que en la producción de objetos materiales. El proceso de cambio se fundamenta en la capacidad de las tecnologías de procesamiento de la información y de la comunicación. La información es la materia prima y las tecnologías van orientadas a actuar sobre la información. La innovación es fundamental en una sociedad que se acelera a sí misma, por ello la habilidad para organizarse de modo que las fuentes de conocimiento y de información sean cada vez mejores y mayores es la base de la empresa.

Empresas menos verticales, más comunicativas y adaptables

Las empresas tienen cada vez menos una estructura jerárquica. Les es imprescindible activar el conocimiento tácito de los trabajadores, lo que implica la prioridad de la mano de obra que más pueda aportar en este sentido y la transformación de la relación entre la dirección y los trabajadores. El conocimiento tácito es aquel conjunto de habilidades y conocimientos que muchas veces los trabajadores tienen o emplean sobre la mejora de los procesos de producción, distribución, etc. o de los productos mismos. Aprovechar estos conocimientos es un valor que una empresa no puede desaprovechar. Pero mantener una estructura jerárquica en la que "el jefe siempre tiene razón" impide la comunicación de informaciones y empeora los rendimientos de la empresa.

Por ello, contrariamente a lo que se había pensado, las organizaciones intentan desburocratizarse y adaptarse mejor a los cambios. Para conseguirlo intentan controlar la capacidad social de reflexión de sus empleados, delegan responsabilidades y se funden en un espacio dialogante más amplio. Se establece un tipo de organización basado en la responsabilidad que reconoce que la capacidad de reflexión implica el regreso a la necesidad de conocimientos locales, aunque éstos no sean tradicionales en el sentido

habitual (Giddens 1996: 128). Las empresas están interesadas en conocer y cuantificar el propio capital intelectual y en reconvertir en negocio el conocimiento. *La habilidad de generar, estructurar y compartir conocimiento en una organización es una ventaja competitiva* (Ferriol 1999).

De ello se deduce que la habilidad en la comunicación, la capacidad de compartir conocimiento, puede ser un instrumento de valoración y de "defensa" de los propios trabajadores, un recurso que puede ser empleado como instrumento de negociación y como valor añadido a su trabajo. Por todo ello, los recursos humanos son cada vez más una ventaja competitiva entre las empresas. Hay una clara tendencia hacia un mayor contenido informacional en la estructura ocupacional de las sociedades avanzadas.

La sociedad de la información se basa en la flexibilidad y la capacidad de adaptación y rechaza la uniformidad. Tanto el producto como el proceso de producción funcionan de manera flexible que cambia a gran velocidad. Las empresas pueden conocer en tiempo real cada una de sus ventas, el tipo y el color de las prendas que se están comprando en cada tienda situada en cualquier ciudad del planeta, con lo que pueden adecuar su producción y su distribución a las demandas reales inmediatas del cliente (Castells 1997: 183). Se han acabado, y son casi un recuerdo simbólico del pasado, las producciones únicas a gran escala destinadas a masas indiferenciadas. Aunque sigue existiendo la producción en serie, estas son cada vez más específicas para un público determinado. Al mismo tiempo, el público consumidor está cada vez más fragmentado en sus gustos. En el vestido, los coches, todos los productos en general, el yo reclama un papel diferenciador, un estilo de vida personal. Muchos de los monopolios o semimonopolios tradicionales (telefónica, energía) se van liberalizando. El cliente manda más y la empresa debe adaptarse a él.

La cultura en la sociedad de la información

El componente de conocimiento e información base en la nueva sociedad establece que la cultura sea una forma básica de poder y el poder es la fuente

del capital. Esta es la jerarquía que funciona en la era de la información. En el ámbito cultural domina la cultura de lo efímero, de consumo rápido de productos producidos precisamente para su rápido consumo. Estos productos, estas producciones, para usar la palabra al uso, son de formas muy variadas, multifacéticas y cada vez más virtuales, pero afectan constantemente y de lleno a la vida cotidiana a través de los medios de comunicación. Parafraseando a Max Weber y su espíritu del capitalismo, Castells afirma: *El espíritu del informacionalismo es la cultura de la destrucción creativa* (1997: 226-227). Se impone el cambio como valor, la creación continua de sustitutos de lo que antes fue importante y reconocido tal vez mundialmente. Como consecuencia será imposible mantener los mitos culturales, y los mitos del pasado no serán en muchos casos más que recuerdos nostálgicos.

El caso de la industria editorial española (más de 50.000 libros nuevos cada año) puede ser un ejemplo. Editar más de novecientos libros nuevos por semana implica una imposibilidad de dejar reposar un libro al que empujan centenares de competidores para ocupar su espacio en las estanterías de las librerías. Sólo algunos pocos podrán resistir la avalancha creativa que se autodestruye.

Los multimedia capturan en sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en su diversidad y producen una diferenciación social y cultural similar a la laboral. Hay quienes interactúan y son capaces de generación y de selección, y quienes son interactuados y simplemente reciben paquetes culturales preempaquetados para ellos. Todo ello redundará en el incremento de la desigualdad cultural. Las elites son cada vez más cosmopolitas y la gente, local, aunque sus fuentes de información y las influencias culturales que recibe sean cada vez más diferenciadas. Pero precisamente por la avalancha de canales y de mensajes y la necesidad de elección personal, la recepción no es un fenómeno pasivo ni el mensaje es recibido exactamente como piensa el emisor. La necesidad de juicio y de discriminación es mayor cuanto más información se reciba.

Unas referencias sociales precarias

Los antiguos marcos de referencia eran el trabajo para toda la vida como realización personal y modo de ganarse el sustento y las instituciones laborales y sindicales que, más o menos, defendían un tipo de trabajo en la sociedad industrial, por un lado, y por otro la comunidad de relaciones sociales, familia, amistades, entorno local, que enmarcaba las referencias culturales. En la sociedad de la información el ocio, el consumo y la mercancía los sustituyen como referencias (Willis 1994: 172). La estabilidad y la seguridad se transforman en desestabilización, en aceleración y cambio, en tensión y dualización, como comentaremos más adelante.

La sociedad de la información tiene también consecuencias en la capacidad de movilización social. El éxito de las movilizaciones no está en función de la posible objetividad de sus pretensiones sino de circunstancias más fortuitas. No hay una conexión directa entre los intereses materiales de la sociedad y los motivos de movilización sino que estas se dan mucho más por símbolos que llegan o son enviados a través del espacio continuo de flujos. Puede ser más intensa o más popular una protesta contra según qué tipo de perros o la oposición contra el tabaco que a favor del reparto de trabajo. En medio de la avalancha de información y de presiones, las acciones colectivas basadas en símbolos fuertes o en la identidad primaria tendrán éxito (Castells 1994: 48).

Si la información y la cultura son omnipresentes, no tienen ya un poder de constricción total. Aunque no cambien las estructuras de poder económico, e incluso se dé un empeoramiento de las condiciones sociales económicas, sin embargo, puede haber cambios en el poder cultural y comunicación democrática incluso en las clases trabajadoras bajas. El poder de la red cultural es mucho menos intenso a nivel medio que en los sistemas jerarquizados, por ello mismo cabe la posibilidad de entrecruzar las propias iniciativas culturales y hacer uso de la autonomía personal y grupal por lo que a la información y la cultura se refiere. Al ser la innovación un valor, las posibilidades de empezar experiencias nuevas en todos los niveles es mayor que en un sistema más restrictivo y con normas más claras (Willis 1994: 200).

1.2. La sociedad del riesgo

Para completar la visión general de la sociedad actual, utilizaremos los análisis de Giddens y Beck y su visión de nuestra época como de la nueva modernidad.

Anthony Giddens y Ulrich Beck analizan el cambio social desde puntos de vista diferentes que Castells. Su visión se centra más en las diferencias con el pasado y en cómo estas diferencias son percibidas social y personalmente y cómo se reacciona a través de los sistemas políticos, ideológicos y de las relaciones personales. Aquí nos referiremos brevemente al efecto social de los cambios, dejando para una posterior sección lo que afecta a la persona y a su identidad.

Giddens enfatiza (1996) cuatro aspectos del cambio:

- La universalización, porque a través de la tecnología de la información las causas y los fenómenos locales se expanden por todo el mundo y afectan a todas las personas.
- El orden post-tradicional dado que las tradiciones que conformaban la vida de las gentes ya no marcan la pauta de las conductas, aunque sigan existiendo e influyendo fondos culturales comunes, y no hay en perspectiva nuevas tradiciones universalizadoras.
- La capacidad social de reflexión implica que en el orden post-tradicional es la propia persona, el propio grupo quien debe decidir su particular estilo de vida. Al no estar nada dado por supuesto, cada vez más las acciones de las personas necesitan de una decisión personal fruto de unas determinadas ideas.
- Por lo que hace a los aspectos políticos Giddens argumenta la desaparición del conservadurismo como ideología política, distinguiéndola de la derecha liberal que en muchos sentidos es muy poco conservadora puesto que propugna reformas radicales en algunos aspectos sobre todo del papel del estado. Similarmente, las ideologías políticas heredadas han agotado sus planteamientos y soluciones. Ni la derecha ni la izquierda pueden, sin grandes cambios, enfrentarse a los problemas de la sociedad. En cuanto al

estado mismo, también sufre una cierta crisis. La participación política baja, su función de protector a través del estado del bienestar está siendo cuestionada, en el caso de la Unión Europea no está clara la organización ni las competencias finales de cada estructura de poder político o administrativo y, finalmente, la misma legitimidad de la política es puesta a veces en discusión. A pesar de ello y de las opiniones de los liberales, Giddens defiende la continuidad de las funciones básicas del estado.

Beck, en *La Modernización reflexiva*, con Giddens y Lash, (1997) define la modernización reflexiva como la desvinculación de las formas sociales de la época industrial y su nueva vinculación a la nueva modernidad a causa precisamente de su propia dinámica. No estaríamos al final sino en la continuación de la modernidad. Antes, en *La sociedad del riesgo* (1998a), analiza la fase del desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos, las acciones sistemáticas para hacer frente a las inseguridades y al azar, tienden a escaparse de las instituciones que estaban destinadas a hacer funcionar y a proteger a la sociedad industrial. Estos riesgos pueden ser de todas clases, sociales, personales, económicos, ecológicos, etc. Beck ha trabajado especialmente el tema de los riesgos ecológicos, como tales y como síntoma del cambio de civilización (1998b).

Para Beck, la modernidad reflexiva tiene cinco grandes aspectos:

- La globalización cultural, política y económica, sin que las tres sean una misma red, aunque se relacionen constantemente entre ellas.
- La individualización, en especial de las relaciones personales post-tradicionales.
- La desocupación y la subocupación laborales como consecuencia del final de la era industrial.
- La revolución del género protagonizado por las mujeres y que afecta a todos los ámbitos de la vida cotidiana.
- La crisis ecológica, en cuanto tal crisis y en cuanto a límite mismo de la sociedad industrial.

Tanto Giddens como Beck, sin embargo, creen que la nueva modernidad ha de ser profundizada, en especial a través del protagonismo de los agentes sociales. En este sentido, ante el fin de las seguridades del pasado, el diálogo, la comunicación y el consenso son los caminos que marcan las formas de realizar los cambios de la nueva modernidad.

1.3. La dualización de la sociedad: trabajo, desocupación y exclusión

En los apartados anteriores hemos visto las condiciones globales de la sociedad de la información. En este nos ocuparemos de los riesgos que conlleva la nueva distribución del trabajo y qué condiciones pueden favorecer la inclusión en el mismo.

En el marco de esta tesis, especialmente dedicada la educación en zonas con riesgo de exclusión, es importante conocer las características actuales y las tendencias de futuro del trabajo para después elaborar una propuesta de formación que sea coherente con las expectativas de la sociedad presente y los problemas esperables en la sociedad de los próximos decenios.

Las nuevas condiciones del trabajo global

Pasar del industrialismo al paradigma informacional no implica ni provoca un cambio del modo de producción. La apropiación, la distribución y el uso del beneficio excedente que es producido por el trabajo sigue rigiéndose por los intereses propios de los capitalistas con sus relaciones de intercambio desiguales. Siguen existiendo elites -aunque hayan variado en parte las personas o los grupos- que controlan la distribución de la riqueza de los capitales y de la gestión de los recursos. Por su propia lógica, dejadas por su cuenta, las fuerzas de la competencia sin restricciones en el paradigma informacional empujarían al empleo y la estructura social hacia la dualización (Castells 1997: 295).

En la sociedad de la información el control del beneficio se basa cada vez más en una distribución desigual de los recursos intelectuales y el predominio de unos conocimientos y habilidades sobre otros. La centralidad de la información en la sociedad de la información hace que la clave de las desigualdades, de la inclusión o la exclusión esté en la capacidad de procesar la información por encima de las capacidades técnicas (Bell: 1976; Gorz: 1986).

Siendo como es un sistema global, no pueden entenderse los hechos viendo un solo país, sea cual sea su posición en el conjunto. Las relaciones económicas son mundiales, por tanto, las consecuencias de decisiones tomadas en un país se harán sentir automáticamente en otros. Las crisis -o el temor a la misma- en una zona del planeta podrán afectar a todo el resto en tiempo real. Las relaciones laborales también se internacionalizan, no especialmente por la movilidad de las personas sino por la movilidad de los puestos de trabajo. Si en el pasado los cambios y las migraciones se hacían sobre todo dentro del mismo país, ahora las perspectivas de cambiar los lugares de producción son cada vez más globales y más fáciles.

En los aspectos laborales se dan dos fenómenos simultáneos la informacionalización que estimula el aumento de puestos de trabajo más cualificados, y la globalización que mueve los puestos de trabajo a los países con costes más bajos y posibilidades mayores de beneficios rápidos, en especial hacia los de reciente industrialización. Las tecnologías de la información reemplazan el valor de las tareas que pueden programarse y dan más importancia a las que necesitan análisis, decisión y capacidad de reprogramación en tiempo real.

Analizaremos las situaciones laborales desde tres puntos de vista: la posición en la economía informacional global, la situación en la red y las perspectivas concretas de puestos de trabajo.

Como consecuencia, la nueva división internacional del trabajo se construye en torno a cuatro posiciones diferentes en la economía informacional global:

- Los productores de alto valor, basados en el trabajo informacional que es el que genera mayores innovaciones y beneficios.
- Los productores de gran volumen, basados en el trabajo de bajo coste.
- Los productores de materias primas, basados en los recursos naturales.
- Los productores redundantes y por ello mismo cambiables fácilmente reducidos al trabajo devaluado.

El papel de los que trabajan en la red global de la economía también está en función de su posición y de su capacidad de decisión:

- Unos trabajan en la red, tienen iniciativa y capacidad de decisión.
- Otros son trabajadores de la red, están en línea pero no deciden ni cuándo ni cómo ni con quién, son simples participantes.
- El último grupo, y más numeroso, lo forman los simples ejecutantes, trabajadores desconectados ligados a trabajos específicos definidos, no interactivos y de un solo sentido.

Las tendencias en cuanto a la ocupación y a los tipos de empleo concretos tienen estos grandes rasgos a nivel global, que pueden variar en función de las características de cada zona:

- Desaparición progresiva de la ocupación agrícola acentuando la tendencia de los últimos dos siglos. La antigua mecanización se ve acentuada por la informatización también en los procesos agrícolas.
- Descenso constante de la ocupación industrial tradicional. En este sector es donde se ha percibido más claramente la influencia de la robotización y de las mejoras tecnológicas. Con muchos menos trabajadores se consiguen mas productos, mejores y con más valor añadido.
- Ascenso y diversificación de los servicios tanto los relacionados con la producción y las empresas, como los servicios personales, en especial los relacionados con la salud.¹
- Ascenso de los directivos, profesionales y técnicos, de aquellos que tienen más información o capacidad de gestionarla.

¹ El caso de la empresa "Masajes a mil", de Barcelona, que gestiona masajes pero también siestas podría ser sintomático de la eclosión de las empresas de servicios hasta hace poco insospechados. A nadie se le ocurriría vender siestas en la sociedad agrícola, ni desde luego en una sociedad con escasez. También MRW, la empresa de transportes que ofrece un servicio para animales de compañía. Y, siguiendo con los animales de compañía, otras empresas ofrecen a los animales (y/o a sus dueños) compañía y salidas a pasear. En cuanto se refiere a los servicios a la salud, las residencias de la tercera edad -tan diferentes o tan semejantes a los antiguos asilos- son un síntoma, tanto de los nuevos servicios como de los cambios en la estructura de la familia. No en vano un grupo culturalmente resistente como es la población gitana tiene a gala no permitir nunca que sus mayores vayan a parar a un asilo.

- Formación de un proletariado de "cuello blanco". Los trabajos administrativos bajan dentro de la escala ocupacional. Sus trabajos con frecuencia se reconvierten (de empleado contable de banca, a vendedor de servicios financieros, por ejemplo) o son necesarias menos personas para realizar la misma tarea administrativa.
- Incremento de los niveles más altos y de los niveles más bajos de la escala laboral.
- Estabilidad en el comercio minorista.
- Mejora relativa de la estructura ocupacional dado que aumentan las ocupaciones que piden más preparación y educación por encima de los niveles más bajos, que también aumentan.

Como consecuencia de todo ello, aumentan las desigualdades sociales y la polarización. La mano de obra se divide entre incluidos (fijos unos, temporales o a tiempo parcial el resto) y excluidos, empleados ocasionalmente o desempleados, fuera del sistema, que cada vez son más. Sólo una minoría puede ir acumulando activos para seguir arriba. Trabaja más que nunca y tiene una buena educación que les permite reacumular más formación, aunque no baste con eso para asegurar el futuro.

Los trabajadores genéricos son los que sufren más que nadie el cambio y el riesgo de la exclusión. Todos aquellos que se habían especializado o limitado a un trabajo concreto se encuentran en peligro de exclusión, sin que puedan ayudarles demasiado las instituciones de solidaridad de clase propias de la sociedad industrial, más allá de conseguir en algunos casos una más o menos brillante prejubilación antes de los 50 años. Las máquinas informatizadas sustituyen la mano de obra intensiva no deslocalizada y los profesionales que estén poco preparados para los cambios vertiginosos sufrirán la competencia de los nuevos llegados. La juventud como valor de cambio se valora y se explota con rapidez tanto en el ámbito de la dirección como en los trabajos temporales y ocasionales que en muchos caos son los únicos a los que pueden acceder los jóvenes.

Con la menor importancia cuantitativa de la gran industria -que por otro lado puede "deslocalizarse" con facilidad- la fuerza de los sindicatos se ha debilitado en general. La lógica del sistema lleva a la individualización de las relaciones laborales y a la contratación personalizada. La tendencia a la dualización dejada a su propia inercia provoca que se tienda a que cada uno se enfrente a su suerte en solitario, se mira de limitar la reacción colectiva, sin poder pensar ya en trabajos para toda la vida o a largo plazo que favorecían los vínculos de solidaridad y organización obrera. Los sindicatos mantienen su fuerza en grandes empresas y en las administraciones, pero no encuentran su lugar en relación con la exclusión y el paro.

La dualización tiene también tendencias de género. La integración de la mujer al trabajo fuera de casa se hace en condiciones de discriminación respecto a los hombres. Sus sueldos, por ejemplo en EE.UU. son un 66% de los de los hombres (Castells 1998b: 156-158). Como, además, son ellas las que acusan más directamente los efectos del cambio de modelo de familia patriarcal, su situación se agrava en el caso de divorcio, familia monoparental, etc. dada la escasez de recursos sociales, como guarderías y otros.

En definitiva, con formas nuevas, con mayor extensión a otros colectivos, siguen manteniéndose las antiguas discriminaciones en el trabajo en función del género o la edad.

Pero, además, en palabras que no esconden la dureza de la situación, *hay un segmento significativo de la sociedad compuesto por individuos desechados cuyo valor como trabajadores o consumidores se ha agotado y de cuya importancia como personas se prescindir* (Castells 1998b: 380). Pueden ser regiones globales (se dice que el Africa subsahariana es una región que sobra, en la que hasta mediados del siglo XXI difícilmente se podrá hacer algo para mejorar su situación), lo que originará masivas emigraciones a las zonas del norte rico. También y cada vez con más frecuencia hay antiguos trabajadores con empleos bien remunerados que no han podido (ellos o sus empresas) adaptarse a los nuevos tiempos. Es la nueva pobreza, cada vez más joven y

urbana que se une a la marginación anterior acumulada de la sociedad industrial.

Finalmente, hay un tipo de marginación menos visible, más interiorizada, que viene dada por la incapacidad de asumir como experiencia humana de las vidas de los trabajadores lo que se está desarrollando como lógica del mercado global. La casi desaparición de sectores industriales que han sido el fundamento económico de regiones enteras, la sensación de incapacidad de dirigir la propia vida de un modo estable y con visión de futuro, el no poder ser director de tu propio destino que está dependiente de circunstancias imposibles de controlar y de vivir, acumula en las personas que lo sufren tensión y angustia ante el futuro personal y familiar.

Para ilustrar la situación explicada en sus grandes rasgos, exponemos algunas cifras referidas a países de la Unión Europea y al Estado Español sobre precariedad laboral, trabajo temporal, trabajo a tiempo parcial y desempleo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 1999).

En este sentido, el desempleo es un problema manifiesto en la UE aunque las variaciones de la coyuntura económica hacen cambiar las estadísticas de año en año. Con una media de la UE del 10.7% en 1997, en España, el 20.9% de la población activa estaba desempleada, seguida de Finlandia con el 14.9%, Francia con el 12.6 e Italia con el 12.3 %. Las mejores condiciones laborales se daban en Luxemburgo con el 2.5%, Austria con el 5.1% y Dinamarca con el 5.3%.

La población activa, en el caso de España aumentó en el período 1996-1997 un 1.2%, siendo en las mujeres de un 1.8% y en los hombres de un 0.8%. La disminución del número de parados en ese mismo período muestra también una clara diferenciación por géneros. La media descendió el 4.9%. Pero en el caso de los hombres fue del 7.3%. mientras que en el de las mujeres era solamente del 2.8%.

Se da también claramente una relación entre nivel de estudios y actividad. Así mientras las personas analfabetas, sin estudios y con estudios primarios tienden a disminuir entre los activos, todos los otros grupos de población activa en función de los estudios, crecen. Dentro de 47.7% global de población ocupada sobre el total de población activa, sólo está ocupado el 12.3% de las personas analfabetas, o el 24.5% de personas sin estudios, en contraposición con el 74.5 de las que tienen estudios superiores.

Población ocupada por nivel de estudios sobre el total de la población activa

| | 1976 | 1987 | 1998 |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| Analfabetos | 31.4 | 18.7 | 12.3 |
| Sin estudios | 49.5 | 34 | 24.5 |
| Estudios primarios | 58.3 | 46.8 | 42.1 |
| F.P. | 70 | 52 | 63.1 |
| Secundaria | 47.4 | 43.9 | 48.6 |
| Ant. superior | 75.9 | 57.6 | 62.2 |
| Superior | 83.7 | 73.8 | 74.5 |
| Total | 54.4 | 44.7 | 47.7 |

Fuente: Encuesta de la Población Activa. Cuarto trimestre 1998.

Finalmente, es destacable también el incremento de la contratación a tiempo parcial. Si en 1995 era de 386.800 personas, en el segundo trimestre de 1999 llegaba a 1.205.500 personas. De todos modos, España tiene una media del 3% de empleo a tiempo parcial, mientras la media UE es del 6%. También en este caso la perspectiva es que las mujeres ocupen en buena parte estos empleos. La tasa española es del 17% y en algunos países de la UE llega, como en el Reino Unido, hasta el 38% (Rius: 1999).

El contrapeso a la marginación y la dualización sociales, que tradicionalmente era uno de los objetivos básicos del estado del bienestar se ve sometido a una espiral descendiente de los costes sociales para reducir los déficit. La sanidad, las prestaciones contra el paro, las jubilaciones son puestas continuamente en tela de juicio. A pesar de las afirmaciones en contra, nadie está seguro de qué forma tendrá la organización del estado del bienestar a mediados del próximo siglo. Además, entre los jóvenes, los más habituales trabajadores sin contrato (si no contamos el trabajo doméstico) o con contrato temporal, muchos no

pueden acceder a esos beneficios del estado del bienestar. Por ello mismo, el estado-nación se deslegitima y se desestabiliza a los ojos de aquellos que lo podían haber considerado un escudo en tiempos de dificultad.

Sin embargo, la exclusión y la desigualdad no son fenómenos inevitables de la sociedad de la información. Algunas concepciones teóricas y prácticas muestran cómo los sujetos tienen capacidad para transformar la realidad en una red en la que la solidaridad neutralice la exclusión que se ejerce desde el poder o desde el dinero.

1.4. Identidad, familia, entorno multicultural

En medio de estos cambios, la persona asume todas las influencias de diversas maneras y por canales diferentes. La identidad sufre nuevas presiones y tiene nuevas salidas, el modelo de familia cambia hacia la pluralidad, y la homogeneidad cultural se ve confrontada con la diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Los tres aspectos -la identidad, personal y colectiva, la familia, la cultura - son componentes fundamentales de la persona y del proceso de formación de niños y jóvenes. Y los tres habrán de ser tenidos en cuenta en las propuestas educativas.

1.4.1. La identidad

Por identidad entendemos el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Mediante la identidad organizamos el sentido, es decir, la identificación simbólica que realiza un actor del objetivo de su acción (Castells 1998a: 29). Otra cosa son los roles (ser trabajador, creyente de una religión) que organizan las funciones que realizamos socialmente.

Varias líneas contradictorias afectan al yo en esta sociedad global de la cultura. Por un lado la influencia de los medios de comunicación que lo desorganizan y desunen.

Es inmensa la distancia entre los habitantes de los tugurios de Calcuta o de una aldea perdida del Altiplano boliviano y las películas de Hollywood que ellos contemplan. No es la mutación acelerada de las conductas lo que hay que percibir, sino la fragmentación creciente de la experiencia de individuos que, de forma simultánea, pertenecen a varios continentes y a varios siglos: el yo ha perdido su unidad, se ha vuelto múltiple (Touraine 1997: 12).

Por otro lado, hay una clara tendencia a la unidad cultural global en algunas de las manifestaciones, como pueden ser la música, el cine y otros productos y modelos culturales, al mismo tiempo que la multiplicidad de canales permite a (casi) todos exponer sus puntos de vista, ser conocidos, tener un espacio en la red. En este sentido, Internet sería un posible modelo de la red del futuro, que lo acoge todo, que muestra una dispersión absoluta, que permite escuchar todas las voces, aunque sea difícil ser encontrado en ella, al tiempo que permite conectar personas y grupos que hasta ahora no habían tenido medios para comunicarse.

Cuando todo parece tender a la unidad global, el yo, la identidad, resurge con fuerza a múltiples niveles. A nivel colectivo, el final de siglo ha sido el de la renovada afirmación de las identidades colectivas, a veces con manifestaciones y objetivos políticos, otras veces solamente culturales, en una reacción que algunos (Giddens 1996: 14) consideran una huida hacia atrás ante la fuerza de la mundialización y la homogeneidad cultural. Incluso los diversos tipos de fundamentalismos podían ser considerados una huida hacia atrás, hacia las seguridades anteriores.

La individualización es también una respuesta a la globalidad. En la participación social se ha pasado de tres o cuatro grandes grupos de ideas político-sociales a una multiplicidad de ONGs, de grupos concretos de acción social en los que cada persona puede encontrar o crear un sentido a su acción más allá de las grandes ideologías. En la vida personal y laboral cada uno ha de encontrar la manera de organizar su vida en la sociedad destradicionalizada y cada vez menos protegida que hemos comentado.

En el último extremo de la crisis, como comenta Castells (1998b: 232) al hablar de los jóvenes que viven en y de la economía criminal, estarían las manifestaciones de una extraña nueva cultura. En una sociedad sin esperanza, la vida no tiene sentido, será breve y violenta pero hay que vivirla plenamente y después desaparecer.

Sin llegar a este último extremo de desesperanza, tal como se ha visto, son muchos los retos con los que se encuentra la persona en búsqueda de su identidad personal o colectiva.

1.4.2. Los cambios en la familia y las relaciones personales

La familia que es el primer agente educativo sufre un proceso de cambio, de desestructuración que tiene una influencia directa en la educación, que debería tener presentes esos nuevos modelos familiares. En nuestra propuesta de comunidades de aprendizaje la familia tiene un relevante papel en el proceso educativo. Por esto expondremos unas consideraciones sobre el proceso de transformación que está cambiando a la familia tal como era entendida hasta ahora y sobre el nuevo papel de la mujer en todo lo que afecta también a la estructura familiar.

Sin pretender que sea una realidad extensible a todas las capas sociales, a modo de ejemplo, exponemos un hecho que se ha producido en el desarrollo concreto de las comunidades de aprendizaje en un centro educativo de la provincia de Barcelona. Se comentaba frecuentemente en las clases la participación de los padres y las madres hasta que en un momento determinado un chico empezó a llorar. Su padre estaba en prisión y su madre ni se sabía. Vivía con un hermano suyo. El conocimiento más detallado de las situaciones familiares de otros chicos y chicas nos hizo cambiar las palabras ("Escuela de familiares", "participación de los familiares" en vez de padres y madres), nos hizo ser mucho más cuidadosos con las expresiones y darnos cuenta de que debíamos plantear la relación con los adultos del entorno del alumnado de un modo diferente.

En los últimos años -al menos en los países occidentales- está culminando la crisis de la sociedad patriarcal. A causa de la fuerte expansión de los movimientos feministas y especialmente de sus ideas, más allá del marco de las organizaciones, en la agenda política han entrado los temas personales (Sichtermann 1986, citada en Giddens 1995a: 273), superando la contractualización que representaba la familia tradicional. El tema de la

situación de la mujer, del papel del hombre, de la familia en general no es un asunto de la vida privada sino que se debate en público, en los medios de comunicación y en las instancias políticas. Se proponen y se dan procesos de legalización de nuevos tipos de relación, sea de personas del mismo sexo, sea de parejas estables, etc.

El cambio no está representado sólo por la desaparición de la familia tradicional sino por su pérdida de poder hegemónico simbólico. En Estado Unidos, por ejemplo, este modelo de familia sólo representa el 5% de las familias (el 50% de las familias se divorcia). Sería un síntoma de la desaparición del modelo en la realidad, aunque siga perdurando en parte como valor simbólico, como un discurso de referencia.

En *El normal caos del amor* (1998) Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim analizan el aspecto teórico social del conflicto de las relaciones amorosas. A través de fuentes como las clásicas feministas, los libros de autoayuda, las estadísticas familiares, el código civil o los poetas románticos, como síntomas de la realidad, repasan la evolución pasada del amor, la familia y las relaciones sean o no de pareja, y hacen una propuesta de superación no sólo de las formas de relación personal sino también de la sociedad postindustrial misma, a través de la religión-utopía del amor. Para los Beck, los cambios actuales serían el paso de una época en la que la familia única y para toda la vida era la regla, hacia otra en la que se da un constante cambio de familias temporales u otras formas de convivencia no familiares sin que haya sustitución sino coexistencia de diversas posibilidades tanto en el ámbito social como a lo largo de la propia vida. Un factor básico de este cambio es la autodeterminación de las mujeres, en especial a través de la educación formal y del trabajo fuera de casa.

Sin embargo, en función de las propias tradiciones culturales, algunos tipos de familia resisten mejor en muchos casos por ejemplo como recurso en tiempos de crisis económica (Castells 1998b: 167). Pero aunque sigue teniendo un papel fundamental, también se ve afectada en todos sus aspectos por el entorno de cambio social y científico global. Sólo un ejemplo. Si antes la

generación de las abuelas o mejor dicho, de las madres de las madres, era la que conocía de los temas relacionados con el embarazo, el nacimiento y la crianza de los niños, y la comunicación oral femenina era la clave de estos aprendizajes, en la actualidad estos temas se han convertido en un ámbito especializado de los científicos, en este caso de los médicos. Son los médicos, los especialistas, la ciencia quien da respuesta a las gripes, las toses o las pequeñas enfermedades infantiles para las que antes la cultura popular había previsto toda una serie de remedios útiles. Ahora las abuelas son, como mucho unos canguros de mayor confianza emocional de las que se desconfía por su supuesta facilidad para malcriar a las criaturas. Sin contar, claro, con que la movilidad actual hace imposible muchas veces el recurso mismo de la presencia de las abuelas y de su sabiduría tradicional (Beck y Beck 1998: 226-249).

La apertura de posibilidades educativas a las mujeres ha transformado su capacidad de participar en el mercado laboral, que Castells considera el cambio fundamental en la situación de la mujer (Castells 1994: 31-37), aunque sea en unas condiciones habitualmente inferiores a los hombres. En el estado español, por ejemplo, el acceso femenino a la universidad ha pasado en 30 años de un 20% hasta más del 50%, aunque con un reparto desigual en función de las carreras (un 25% sólo en la Escuelas Técnicas) (Subirats 1997: 119-120).

Pero no es sólo por motivos laborales que las mujeres se forman mucho más que antes ni es un hecho que se dé en las nuevas generaciones exclusivamente. En la educación de personas adultas, la presencia de la mujer es totalmente mayoritaria. Y los cambios que fomenta la educación y la formación se dan a cualquier edad.

Como afirma Subirats (1997: 120):

A pesar de las muchas críticas que podamos formular al sistema educativo, a su carácter meritocrático y a su función reproductora de las jerarquías sociales, la experiencia española nos ha mostrado que el

acceso a la educación es la base indispensable y fundamental para la transformación del status de las mujeres en la sociedad, y que, al mismo tiempo, ese sistema es probablemente el menos desigualitario de los subsistemas sociales, o, dicho en otros términos, el más susceptible de introducir cambios en pro de la igualdad, y por lo tanto el primero que incide de modo decisivo en la transformación de las posibilidades de igualdad de las mujeres.

En cuanto al mercado de trabajo, estos cambios, en buena parte consecuencia de la mejor preparación de las mujeres, han sido diversos:

- El acceso al trabajo es más fácil, pero además de la preparación sucede también que se les paga bastante menos que a los hombres por un trabajo equivalente y que tienen menos opciones de llegar a cargos de dirección.
- En la sociedad de la información se valora más que nunca la capacidad de relación personal. Y esta capacidad tradicionalmente se considera que está más desarrollada en las mujeres que en los hombres.
- Las mujeres son, todavía, unas trabajadoras más flexibles que los hombres. En parte porque muchas veces su sueldo es considerado el "segundo sueldo" (como se les consideró el segundo sexo) de la familia. Parece que pueden o necesitan adaptarse mejor a las condiciones cambiantes de los trabajos de la sociedad actual.

Como consecuencia, además de poder tener un nuevo poder económico, su poder de negociación en el hogar ha aumentado en función de su capacidad económica. Esta situación, inicialmente favorable, será también una de las causas de las nuevas tensiones.

Hay que significar, sin embargo, que estos avances laborales son sobre todo una cuestión generacional que afecta esencialmente a las personas menores de 30 años. En el conjunto de la población analfabeta del estado, las mujeres doblan a los hombres (5.1% frente al 2.2). Si lo ampliamos con el concepto de "sin estudios" la relación queda 14% frente al 20,1% (INE 1999). No hay "hombres de la limpieza" ni siquiera entre los analfabetos hombres en

condiciones culturales, educativas o económicas equivalentes a las de las mujeres.

Las mujeres que desean reincorporarse al mercado de trabajo después de unos años dedicados exclusivamente a la familia, como cualquier persona que lleve un tiempo largo fuera del mercado laboral, o los jóvenes que no se han adaptado al sistema educativo formal, o quienes aprendieron un oficio para toda la vida, estarán claramente en desventaja respecto a otros grupos más instruidos. El mercado considera sus conocimientos y habilidades irrelevantes como clave de acceso a trabajos estables.

Por otro lado, los avances de la medicina ha permitido dar a las mujeres el control de la reproducción y de la natalidad, con lo cual han podido establecer un control de su propia vida y de buena parte de su proyecto vital. Además, estos temas no se han quedado en el ámbito de la vida privada sino que los medios de comunicación y la capacidad técnica de las nuevas tecnologías de la información han permitido que estos cambios y las ideas que los acompañan se hayan difundido ampliamente, a más ámbitos y con rapidez en todo el mundo.

En la medida que la anatomía deja de ser un destino, la identidad sexual se hace cada vez más un estilo de vida. Las diferencias sexuales continuarán al menos en el futuro próximo, ligadas a las mecánicas de la reproducción de las especies; pero no hay razón para que se conformen con una clara ruptura en las conductas y las actitudes (Giddens, 1995a: 180).

Queremos insistir también en la multiplicidad de opciones que cada vez más se ofrecen a las mujeres y que, también para ellas, comportan una determinada crisis de elección de estilo de vida entre los roles tradicionales -madre, esposa, ama de casa- y trabajadora (Castells 1998a: 161).²

² Podría hablarse también de la crisis de identidad masculina coincidente en parte con la inclusión de mujeres en (casi) todos los trabajos y la desaparición de la centralidad de la gran industria y sus formas masculinas sexistas de enfrentarse al mismo (ver Willis: 1988, 171-181).

Todos estos cambios, sin embargo, no suceden sin resistencias externas. Para las mujeres este es un cambio doloroso que producen y sufren con una considerable dosis de violencia doméstica y laboral. Como afirma Giddens (1995a: 115):

Una gran violencia sexual masculina deriva ahora de la inseguridad y de la inadaptación más que de la perpetuación del dominio patriarcal. [...] Salvo en condiciones de guerra, los hombres son quizás hoy más violentos hacia las mujeres que hacia otros hombres.

Y, por cierto, habría que dudar que no sean precisamente las mujeres quienes sufran más la violencia en las guerras.

Incluso sin llegar a estos extremos de violencia, es cierto que la cultura androcéntrica está tan inserta en la cultura, el lenguaje y las costumbres que la lucha en su contra es una lucha contra lo que somos, lo que hacemos y lo que tendemos a reproducir nosotros mismos (Subirats 1997: 123).

Por otro lado, la crisis de la familia, unida al descenso de la natalidad hace que los patrones de reemplazo generacional varíen. Hay menos hijos en general y, en caso de separación o de conflicto, se los quedan generalmente las madres. Estas variaciones en el modelo familiar y las tensiones que las acompañan, afectan también a la socialización de los hijos. *"Los resultados que deberíamos esperar son personalidades más complejas, menos seguras y más capaces de adaptarse a los roles cambiantes y a contextos sociales* (Castells, 1994: 34).

1.4.3. Un entorno multicultural

Uno de los cambios más importantes que se están dando en el marco de la sociedad de la información es el de la inmigración y más concretamente la percepción cultural diferente que se tiene de la misma por parte de la población de los países receptores. Este hecho tiene una gran incidencia en la escuela poco acostumbrada hasta ahora a contemplar las diferencias culturales pues se

suponía que el marco del estado o de la comunidad autónoma homogeneizaba lo suficiente como para no tener presentes las posibles diferencias. Claro está que la diversidad cultural ya existía –desde hace seis siglos ha habido personas gitanas entre nosotros, por ejemplo- pero ha sido la inmigración exterior la que ha removido las estancadas aguas de la supuesta uniformidad.

Este es un tema capital en nuestro planteamiento educativo de las comunidades de aprendizaje, por ello mismo se irá tratando a lo largo de diversos capítulos enfocándolo desde diversos puntos de vista. En este apartado presentaremos el tema a través de la situación de la inmigración y de la multiculturalidad y, tras hacer unas aclaraciones conceptuales, esbozaremos las líneas teórico-prácticas de nuestra propuesta. Posteriormente lo desarrollaremos de modo más aplicado, pensando en las escuelas en las que se trabaja ahora y se trabajará mucho más en el futuro, en un entorno de población inmigrada y/o en una situación de diversidad cultural.

En Europa el número de inmigrantes se ha multiplicado por tres desde 1950. Del 1.3% de la población de aquel año se ha llegado al 4.5% de 1990 (Castells 1997: 261) y al 5% en 1999, siendo en el caso español del 1.7%, si bien el aumento ha sido constante en los últimos 25 años (de 165.000 en 1975, a 610.000 residentes extranjeros en la actualidad (De la Prada, Actis y Pereda 1999). Este porcentaje se refiere a la población registrada por lo que el número real puede que sea algo mayor. Pero el impacto de la inmigración sobre el mercado laboral tiende a descender en la Unión Europea. Lo que ha cambiado en los últimos años es la composición étnica de la inmigración puesto que aumenta la proporción de inmigrantes musulmanes en los países europeos, si bien en el caso español sólo la mitad de los inmigrantes proviene del Tercer Mundo.

La inmigración afecta a las relaciones sociales de diversas formas. La inmigración económica es la de aquellas personas que vienen a un país en busca de trabajo escapando de una situación de miseria. Esta inmigración puede entrar en competencia con el tercio de la población de personas activas con menores calificaciones para el mercado laboral que consigue trabajos precarios y marginales en el mejor de los casos. Es probable también que los trabajadores

activos que pueden ver peligrar sus puestos de trabajo consideren una amenaza potencial la presencia de la inmigración.

Las zonas con viviendas más asequibles, es decir, los centros de las grandes ciudades en situación de proceso de degradación o las barriadas periféricas obreras serán los destinos más probables de la inmigración. En ellos los trabajadores que ya tienen una posición defensiva ante las adversidades de la situación laboral pueden reconvertir su tensión en xenofobia³ (Castells 1997: 435).

La afluencia y la presencia pública de toda esta población ha propiciado el (re)surgimiento de actitudes racistas que contestan agresivamente la presencia de los recién llegados (aunque en algunos casos lleven diez o más años en Europa). Las nuevas formas de racismo europeo pueden manifestarse en episodios fulgurantes de violencia (como en Terrassa en el verano de 1999) o mediante procesos políticos de más largo alcance. No son pocos los países europeos (Austria, Flandes, Francia, en algunas elecciones) en los que partidos racistas obtienen buenos resultados.

Por lo demás, las minorías étnicas e inmigrantes tienden a estar excluidas de la participación social y el mercado de trabajo a causa de su inferior acceso a la educación formal y a sus instituciones. Además, dado que en la enseñanza oficial los conocimientos están organizados en función de la cultura dominante, la dificultad para adquirirlos aumenta en estos grupos de personas. Es claro que la escuela, organizada de setiembre a junio no piensa en adolescentes que tal vez ayuden a sus padres en las faenas agrícolas itinerantes (la recogida de la oliva en invierno, por ejemplo). O no entienden la indiferencia ante las Navidades o Sant Jordi ni la situación que provoca la celebración del Ramadán en la familia. Con estas perspectivas de formación académica, en una sociedad en la que las competencias culturales y de conocimiento son cada vez más valoradas, las

³ Ser de otra etnia comportará muchos menos inconvenientes o ninguno en función de la capacidad económica. La aceptación -incluso servil- de millonarios árabes en la Costa del Sol puede ser un ejemplo.

personas inmigradas y los grupos étnicos minoritarios tienden a estar cada vez en una posición de mayor exclusión.

Sin embargo, no todas las reacciones son de rechazo y las consecuencias de la aparición de la diversidad cultural puede vivirse creativamente. Como afirma Willis (1994: 199):

Puede haber más progreso actualmente en mezclas de culturas y formas de vida multiculturales, en las clases populares, que en las intelectuales con sus secas mantras de raza/clase/género y divorcio (incluso etnográficamente) desde las complejas corrientes de vida (bienes) moderna existentes.

Clarificación de los conceptos⁴

Dada la diversidad de conceptos y que a veces se usan las palabras multiculturalismo, interculturalidad o pluriculturalismo casi como sinónimos, especificaremos estos conceptos e intentaremos definir con mayor precisión el multiculturalismo que es el que aceptamos como propuesta.

Por *multiculturalismo* entendemos el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas en un mismo territorio.

El *interculturalismo* es una forma de intervención que prima la relación entre culturas. Para la perspectiva intercultural, es preferible la coexistencia en un mismo espacio (escuela, trabajo, etc.) de personas de culturas diferentes. Las que se constituyen sobre la base de una única cultura tienden a ser consideradas como guetos.

⁴ Para este apartado nos hemos basado especialmente en Flecha, R. y Gómez, J. (1995) y Flecha, R. (1999).

El *pluriculturalismo* es otra forma de intervenir que insiste en la preservación de las diferentes identidades culturales. Se valora la existencia de escuelas propias para cada cultura como instrumento de desarrollo de cada una.

Por ejemplo, una escuela islámica en Catalunya (o en Aragón, claro) sería valorada como una posibilidad positiva de preservar una identidad cultural desde el pluriculturalismo, mientras que una visión interculturalista lo consideraría un gueto.

Enfoques etnocéntricos: El racismo

La modernidad occidental de los siglos XIX y XX adoptó un enfoque claramente etnocéntrico. La cultura propia era considerada la superior y la característica de un determinado territorio nacional. Las otras culturas debían ser aceptadas (envidiadas) si eran occidentales y despreciadas paternalísticamente, cuando no destruidas, si no lo eran.

En la actualidad, la forma más clara y conservadora del etnocentrismo es la que se basa en variantes nuevas del racismo y la xenofobia. Su idea base es que cada cultura y cada grupo o etnia deben quedarse en su "territorio originario". Por tanto, hay que instrumentar mecanismos (institucionales o no) de exclusión sea mediante impedimentos legales a la entrada de inmigrantes procedentes de otro país, sea mediante violentas exclusiones, es decir, usar la agresión física y moral con los inmigrantes presentes en el territorio.

Enfoques etnocéntricos: La interculturalidad como vía respetuosa a la integración y de vuelta a la unidad cultural.

La opción intercultural acepta el hecho multicultural pero sólo como fase transitoria, mientras no se haya conseguido la asimilación y la integración. Por tanto, se acepta la presencia de las personas con otras culturas y se les dan las oportunidades para la asimilación de la cultura dominante del país de acogida. La condición para la integración será dejar en suspenso cuando no la eliminación de las raíces culturales propias del inmigrante.

Este punto de vista que no se considera a sí mismo racista puesto que acepta decididamente la presencia del otro, tiende a reproducir las desigualdades. El marco cultural, las reglas de comportamiento explícitas e implícitas serán las de la cultura dominante, lo que provocará que muy pocas personas provenientes de otras culturas puedan triunfar. La mayoría, a medio camino entre la renuncia a su propia identidad y la asimilación a medias se quedará en los alrededores de la ciudadanía. Por lo demás, muchos países -Francia y Estados Unidos de América, por ejemplo- y muchas culturas han hecho gala de su capacidad, real o ficticia, de asimilación de los nuevos venidos.

Hay que remarcar que esta visión provoca ciertas contradicciones. En nuestro país, por ejemplo, nunca hubo desconfianza respecto a la Escuela Francesa (a excepción tal vez de algunos períodos de nacionalcatolicismo) sino todo lo contrario, pero no se puede decir lo mismo respecto de las posibles escuelas gitanas. Aprender inglés está bien valorado; aprender árabe (la segunda o tercera lengua de más uso en muchas comunidades autónomas) sería considerado una excentricidad cuando no una imposición inadmisibile.

El enfoque relativista: el pluriculturalismo como medio de preservar las identidades culturales

En la perspectiva relativista la dinámica destructora y excluyente que ha caracterizado las relaciones entre las culturas durante los dos últimos siglos continúa en especial en el conjunto de las instituciones educativas. El enfoque relativista, frecuentemente de raíces nietzscheanas, se opone a los principios clásicos de la modernidad de libertad, igualdad y fraternidad, que son el fundamento de los sistemas educativos estatales puesto que los considera culpables en su universalismo de la exclusión de las otras culturas.

La propuesta relativista se orienta a la preservación y el desarrollo por separado de cada identidad cultural que no puede ser evaluada ni analizada externamente puesto que siempre lo será desde un determinado punto de vista cultural no igualitario. Además, ni el diálogo intercultural ni la intervención nunca estarán

tampoco libres de prejuicios o puntos de vista ya elaborados desde otra cultura. Por ello, se oponen a la creación de los sistemas educativos globales y sus escuelas, en cuanto son una práctica que proviene de tipos específicos de culturas.

Sin embargo, en contra de sus mismas propuestas aparentemente críticas, la visión relativista, incapaz de valorar, se manifiesta totalmente conservadora y tiende a aumentar y a reproducir la desigualdad existente dentro de cada sistema cultural. Las desigualdades no dependen sólo de las relaciones externas, se encuentran también entre las características internas en función especialmente del género o la edad. Mantener estas características e identidades, impedir su evolución no es ningún camino para la superación de las desigualdades. El relativismo, aparentemente respetuoso con todas las manifestaciones culturales, en el fondo quiere mantenerlas en la misma situación de desigualdad en que se hallan en su interior y en sus relaciones con las otras culturas.

Por otro lado, el relativismo ensimismado en el marco de cada cultura, imposibilita cualquier relación interpersonal o cualquier diálogo entre grupos culturales, al considerarlos etnocentrismo más o menos solapado, injerencia indebida en el campo del otro. Su propuesta parece la de culturas en silencio, tan sólo capaces de hablar para sí mismas, incomprensibles para las demás y tal vez para sus propios miembros. La vuelta a las escuelas segregadas por razón de etnia, cultura, (¿por qué no clase social?) sería, en el extremo, su modelo.

Enfoque comunicativo: interculturalismo y pluriculturalismo como opciones de una dinámica de libre diálogo hacia la igualdad.

El enfoque comunicativo se basa en el diálogo como forma de relación entre las culturas y como vía para superar las desigualdades y exclusiones actuales. La modernidad cultural sin duda ha implicado la destrucción de algunas culturas y la homogeneidad ha producido efectos excluyentes y la destrucción de riqueza cultural. Por esto el enfoque comunicativo es crítico con los contextos sociales y consigo mismo ya que en las condiciones sociales actuales, la cultura dominante continúa estando presente en los planteamientos educativos.

Pero la modernidad también ha divulgado ideas y prácticas que se oponen a las desigualdades como, por ejemplo, el principio del derecho universal de todas las personas a la educación. Por otro lado, cuando la igualdad se incluye como el respeto a la diferencia, genera efectos igualitarios significativos que contribuyen a superar los efectos excluyentes que ya existían en la premodernidad y que el relativismo mantiene y refuerza.

El enfoque comunicativo propone que las personas participen en las decisiones en todos los ámbitos en los que están involucrados. Por esto, se considera que la simultaneidad de interculturalismo y pluriculturalismo ofrece más pluralidad de opciones y por ello mismo más libertad para más personas. La propuesta consiste en reducir los efectos excluyentes e incrementar los igualitarios en la relación entre culturas, a través del diálogo. El diálogo no elimina las desigualdades pero tiende hacia su eliminación. Esto implica la ruptura de la homogeneidad cultural, haciendo permeables las diferentes culturas, incluida la cultura dominante y comporta el enriquecimiento mutuo a través de procesos de mestizaje cultural.

1.5. La educación en el marco de la sociedad de la información

En este apartado revisaremos las consecuencias de todo lo aportado hasta ahora en relación con la educación examinando qué consecuencias y aplicaciones deberían concretarse en una práctica educativa adecuada a nuestros tiempos. Esto también nos servirá de pauta a la hora de hacer propuestas para las comunidades de aprendizaje.

La educación una herramienta clave para la sociedad de la información

En relación con la educación, el nuevo sistema de producción exige una nueva mano de obra. Quienes no sean capaces de adquirir cualificación informacional pueden ser excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores. En palabras de Castells:

Una diferencia importante atañe a lo que denomino trabajador genérico frente a trabajador autoprogramable. La cualidad crucial para diferenciar estos dos tipos de trabajador es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación, esto es a la incorporación de conocimiento e información (Castells 1998b: 375).

Así el trabajador genérico puede ser sustituido por máquinas o por personas diferentes. Aunque son como colectivo indispensables, sin embargo pueden ser reemplazados individualmente. Esto nos da una primera indicación básica: la formación ha de ser abierta, flexible y, desde el primer momento, parte de un proceso de formación permanente. Cualquier proceso de educación cerrado, cualquier pretensión de formación básica para toda la vida condenará al fracaso a quien los sufra. El criterio de cómo es tratada la formación permanente será pues un criterio importante para evaluar un sistema o una propuesta educativa.

El paso de la sociedad industrial a la informacional tiene consecuencias que han transformado el contexto de la actividad económica y la manera en que funcionan nuestras sociedades, se está creando un nuevo tipo de sociedad

basado en un modelo social profundamente antiigualitario, en el que la educación también se dualiza. El nuevo sistema de producción, como hemos apuntado en un apartado anterior exige una nueva mano de obra. Los individuos y los grupos incapaces de adquirir cualificación informacional serán excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores (Castells 1997: 294). Por tanto, uno de los instrumentos fundamentales para dar opciones igualitarias será la educación. Sin ella, las personas estarán marcadas y encaminadas hacia la marginación y la exclusión.

Si alguna ventaja puede tener la sociedad de la información en cuanto a la educación es que la base de la que se parte, la capacidad de innovar, la capacidad de reflexión es compartida por todos por igual. Es un sistema que es más abierto que otras sociedades más jerarquizadas. Ello permitirá que una base igualitaria de formación dé opciones semejantes a todas las personas con independencia de su clase social o de su cultura. Por tanto, también se habrá de fomentar la reflexión personal, la iniciativa, la innovación más que la repetición o el aprendizaje de lo que se da por sentado desde siempre o para toda la vida.

En la actualidad, en un extremo el sistema educativo tenemos los criterios de la competencia y el esfuerzo orientados hacia la universidad y la carrera universitaria; en el otro extremo, los criterios de la compensación y la "felicidad" destinados a quienes se piensa que no lograrán esos niveles educativos, entre los que se encuentran los hijos y las hijas de las personas inmigrantes.

Con la actual estructura escolar, los centros a los que llevan sus hijos e hijas las familias no académicas (cuyas personas adultas no tienen título universitario) tienen tendencia al aumento de la proporción de alumnado que no obtiene el nivel educativo socialmente requerido. En realidad, aumenta el poder del capital cultural de las familias en la determinación del mayor o menor éxito de la formación en lugar del económico (Ayuste 1994). Pero, si las profesiones demandan mejor formación, no nos podremos contentar con la normalidad. La igualdad educativa exigirá una igualdad por arriba, no una indeferenciación en niveles cada vez más suaves.

Familia y entorno de aprendizajes

Otra de las transformaciones importantes que se dan dentro de la sociedad de la información es que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela como de la correlación entre lo que pasa en el aula y lo que pasa en el resto de los lugares donde los niños y niñas se desenvuelven. El papel de la interacción de las familias, el entorno y la escuela cambia con los cambios culturales y sociales. La escuela no es el principal proveedor de conocimiento como lo fue en tiempos anteriores ni siquiera siempre es el más respetado. Los medios de comunicación, las amistades, todo el entorno global e inmediato le hacen una competencia, dispersa pero eficaz.

Para conseguir una formación coherente habrá que organizar formas de coordinación entre todos los agentes formativos. Los padres y las madres, los familiares, no pueden delegar en la escuela la formación de sus hijos e hijas ni la escuela puede esperar que el entorno familiar sea un entorno culturalmente exquisito, como a veces pretende. Habrá que organizar los aprendizajes ensamblando los dos focos principales de formación sin olvidar los componentes del entorno. Es decir, habrá que organizar una comunidad de aprendizaje que ayude a formar a las niñas y los niños del siglo XXI.

Formación permanente de las familias

Si en el entorno laboral la formación permanente se hace imprescindible, no es menos necesaria para las familias. Para su función formadora y su colaboración con la escuela cada vez basta menos la buena voluntad y el cariño, aunque son una base imprescindible. Una inquietud cultural por parte de las familias será también necesaria. Por tanto, habrá que habilitar sistemas de colaboración en la formación de las familias, sistemas que tanto pueden ser para la colaboración educativa en ella misma, como para que emprendan procesos de formación específicos en función de sus necesidades como personas adultas.

La necesidad de formar a los hijos e hijas cada vez más implicará la necesidad de autoformación para las familias, un proceso que desemboca en muchos casos en un camino de formación propio para cubrir las propias necesidades o apetencias formativas de las familias. En cualquier caso, son dos elementos importantes para mejorar el entorno cultural de los niños y las niñas.

Identidades

Hemos visto también que el tema de la identidad puede ser conflictivo. Por una parte la aceleración de los cambios sociales y familiares, la variación en los modelos de comportamiento, la imposibilidad de proponer mitos del pasado puede provocar una cierta inseguridad en la psicología infantil. Los niños y las niñas tendrán más capacidad de adaptarse a los cambios de funciones y de contextos pero posiblemente tengan menos seguridad interna y su personalidad sea más compleja (Castells 1994). Pero por otra parte la aparición de diferentes culturas en el entorno personal también puede llevar a posturas de exclusión, de confrontación, de violencia, de fundamentalismo. Por tanto, la educación deberá tender a dos objetivos en este sentido: por un lado ayudar a la creación de sentido personal a la vida de cada persona, de modo que sepa y pueda escoger en una sociedad en la que el sentido no viene dado; por otro habrá que colaborar mediante una educación de enfoque comunicativo a fomentar la consecución de la igualdad educativa manteniendo el respeto a las diferencias culturales.

Una organización escolar menos jerárquica

Las estructuras burocratizantes, como hemos visto tienden a la baja. A pesar de la complejidad de las estructuras empresariales, la tendencia hacia sistemas en los que la jerarquía está menos marcada, se comparte más la información, etc. es evidente. Las escuelas deberían tender a organizaciones similares. Aunque más tarde nos serviremos de los análisis de B. Bernstein sobre las estructuras escolares, sí se puede avanzar que la jerarquía piramidal y estanca de la sociedad industrial no es la adecuada para la formación de personas que tendrán en el compartir y en la iniciativa uno de los recursos más importantes

en sus relaciones laborales y sociales. El lugar de cada uno (profesorado, alumnado, familia) dependerá cada vez menos de criterios organizativos para ser una función de criterios formativos.

Por otro lado, en la gestión de los centros escolares, la aportación de los conocimientos tácitos será una nueva fuente de mejora. Ceder la palabra a la familia y al alumnado podrá ser una de las claves para una reorganización más democrática y más efectiva de los centros.

Prioridades formativas

Los análisis que hemos hecho de la sociedad de la información nos dan algunas pautas sobre prioridades formativas, aunque la adecuación a los tiempos no sea el único criterio de formación. Aquí especificaremos las más importantes.

Las tecnologías de la información reemplazan las tareas que pueden programarse y dan más importancia a las que necesitan análisis, decisión y capacidad de reprogramación en tiempo real. Aprender a pensar por uno mismo, tener iniciativa, capacidad de análisis sobre la realidad, rapidez de reflejos, intuición para la innovación son habilidades que habrá que tener en cuenta en la formación.

Por otro lado, contrariamente a lo que algunos pensaban ante la avalancha de lo audiovisual, el papel del escrito se refuerza con las nuevas tecnologías de la información. Internet, por ejemplo, es el reino de la palabra escrita, de la comprensión de determinadas simbologías... y del inglés. En la sociedad de la información se requieren unas determinadas habilidades lingüísticas, de codificación y decodificación, de comunicación cuya ausencia puede provocar también la exclusión de los flujos de información, del lenguaje y de las corrientes de pensamiento del entorno (Castells 1997: 396).

Finalizamos esta primera parte con una cita del Informe Delors para la UNESCO:

La aparición y el desarrollo de "sociedades de la información", así como la continuación del progreso tecnológico, que constituye en cierto modo una tendencia importante de fines del siglo XX, subrayan su dimensión cada vez más inmaterial y acentúan el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En consecuencia, ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio (Delors 1995: 78).

1.6. Esquema - resumen

Una educación que tenga en cuenta las perspectivas de futuro, ha de potenciar que los niños y las niñas, desde pequeños participen en actividades educativas que tengan en cuenta los puntos que ahora sintetizamos.

La sociedad de la información

La sociedad de la información es una sociedad global e interconectada.

- Está interconectada en red, no es un sistema piramidal de poder aunque en ella haya relaciones de poder.

Primacía de los recursos intelectuales y de la información.

- La sociedad de la información se basa en el tratamiento de la información, más que en la producción de objetos materiales. El proceso de cambio se fundamenta en la capacidad de procesamiento de la información y de la comunicación.

Empresas menos verticales, más comunicativas y adaptables

- Para conseguirlo intentan controlar la capacidad social de reflexión de sus empleados, delegan responsabilidades y se fundan en un espacio dialogante más amplio. La sociedad de la información se basa en la flexibilidad y la capacidad de adaptación y rechaza la uniformidad.

La cultura en la sociedad de la información

- Hay quienes interactúan y son capaces de generación y de selección, y quienes son interactuados y simplemente reciben paquetes culturales preempaquetados para ellos. Todo ello redundará en el incremento de la desigualdad cultural.

Unas referencias sociales precarias

- La estabilidad y la seguridad se transforman en desestabilización, en aceleración y cambio, en tensión y dualización.

La sociedad del riesgo

- La nueva modernidad ha de ser profundizada, en especial a través del protagonismo de los agentes sociales.
- Ante el fin de las seguridades del pasado, el diálogo, la comunicación y el consenso son los caminos que marcan las formas de realizar los cambios.
- El papel de los que trabajan en la red global de la economía también está en función de su posición y de su capacidad de decisión.
- Los trabajadores genéricos son los que sufren más que nadie el cambio y el riesgo de la exclusión. Todos aquellos que se habían especializado o limitado a un trabajo concreto se encuentran en peligro de exclusión.
- La dualización tiene también tendencias de género. La integración de la mujer al trabajo fuera de casa se hace en condiciones de discriminación respecto a los hombres.
- Pero, además hay un segmento significativo de la sociedad compuesto por individuos desechados cuyo valor como trabajadores o consumidores se ha agotado y de cuya importancia como personas se prescinde.

Identidad, familia, entorno multicultural

- La identidad sufre nuevas presiones y tiene nuevas salidas, el modelo de familia cambia hacia la pluralidad y la homogeneidad cultural se ve confrontada con la diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Los tres aspectos -la identidad, personal y colectiva, la familia, la cultura- son componentes fundamentales de la persona y del proceso de formación de niños, niñas y jóvenes. Y los tres habrán de ser tenidos en cuenta en las propuestas educativas.

La educación en el marco de la sociedad de la información

- La educación es una herramienta clave para la sociedad de la información. La educación es en la vida de los niños y niñas más decisiva que antes.

Familia y entorno de aprendizajes.

- El aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela como de la interrelación entre lo que pasa en el aula y lo que pasa en el resto de los lugares donde los niños y niñas se desenvuelven.

Formación permanente de las familias

- La necesidad de formar a los hijos e hijas cada vez más implicará la necesidad de autoformación para las familias, un proceso que desemboca en muchos casos en un camino de formación propio para cubrir sus propias necesidades o deseos formativos.

Identidades

- Los niños y las niñas tendrán más capacidad de adaptarse a los cambios de funciones y de contextos pero posiblemente tengan menos seguridad interna y su personalidad sea más compleja.

Una organización escolar menos jerárquica

- Ceder la palabra a la familia y al alumnado podrá ser una de las claves para una reorganización más democrática y más efectiva de los centros.

Prioridades formativas

- Aprender a pensar por uno mismo, tener iniciativa, capacidad de análisis sobre la realidad, rapidez de reflejos, intuición para la innovación son habilidades que habrá que tener en cuenta en la formación.
- En la sociedad de la información se requieren unas determinadas habilidades lingüísticas, de codificación y decodificación, de competencias comunicativas cuya ausencia puede provocar exclusión de los flujos de información, del lenguaje y de las corrientes de pensamiento del entorno.

2. Algunas cuestiones sobre la aplicación de la reforma educativa

Un cambio de régimen como el vivido en el estado español en los años setenta demandaba un cambio en el sistema educativo. Sólo este motivo ya hacía necesaria una reforma. El anterior sistema no había consolidado la universalización de la educación, la formación profesional era un subsistema en el que nadie acabó creyendo, la educación preescolar no estaba contemplada y se tenía la impresión que la crisis económica y las reconversiones, los cambios técnicos y sociales y la integración a la Comunidad Económica Europea hacían inevitable reformar el sistema educativo (MEC 1989, 1990: 7-18).

Otros países tienen tendencia a mantener más permanentemente sus estructuras educativas y son más reacios a los cambios de sistema. Pero el Estado Español acostumbra a revisar su sistema educativo con más frecuencia, cada 20 años aproximadamente. Después de la reforma y depuración de la postguerra civil, en 1953-54 y en 1965 había habido leyes importantes sobre la enseñanza primaria y secundaria que culminaron en la Ley General de Educación de 1970, un intento tecnocrático de modernizar el sistema educativo español. Veinte años después se iniciaba otra reforma.

Este capítulo lo dedicamos a analizar algunos efectos en el sistema escolar que se están dando en la aplicación de la Reforma educativa que planteada a partir de 1990, está ahora acabando de implantarse. No es un análisis total de sus consecuencias sino de algunos puntos importantes para clarificar el objetivo de nuestro proyecto. Expondremos primero un análisis sobre el fracaso escolar y sus interpretaciones y remedios, para tratar después el tema de la educación como reproducción del sistema social, la diversidad y la homogeneidad, tal como entendemos que son tratados en el actual sistema educativo y en algunos análisis sobre la función de la educación. La participación del entorno familiar en el sistema educativo y una visión sobre la concepción de la formación permanente completarán esta parte. En la segunda, proponemos líneas de solución que serán completadas al desarrollar más ampliamente las comunidades de aprendizaje.

Este análisis de la reforma no debe entenderse como una descalificación global de la misma, sino como una aportación a su mejora. Muchas de sus intenciones y objetivos, como la ampliación de la escolarización hasta los 16 años y otros, siguen siendo puntos positivos. Aquí trataremos sobre algunos aspectos en los que las consecuencias de su planteamiento o su aplicación están provocando negativas consecuencias en la formación de los niños y las niñas. Por esto, el tema del fracaso escolar será un punto central, puesto que provoca una tremenda desigualdad educativa en buena parte de la población, con importantes consecuencias para su futuro profesional y personal.

En la reforma están apuntados temas importantes como la formación permanente, la educación para la adaptación a los cambios en los conocimientos, la necesidad de una buena formación profesional, etc. Pero se prescindió del análisis de la sociedad de la información y de la dualización social, que eran el contexto para el que se estaba haciendo la planificación. El constructivismo o algo parecido al constructivismo (Delval 1997) aparecían como la panacea didáctica para mejorar los aprendizajes aunque la revolución didáctica *corre el riesgo de convertirse en un instrumento 'bancario', meramente transmisor para perpetuar aquello que siempre se ha hecho* (Botey y Flecha 1998).

En vez de crear el saber juntos, se imponía de nuevo una reforma basada en lo sabido. Freire -postergado tal vez por latinoamericano, tal vez por demasiado concientizador- y las ciencias sociales basadas más en el diálogo que en la transmisión instrumental de saberes se dejaban de lado. Si al mismo tiempo las teorías de la reproducción paralizaban a los enseñantes y se iba imponiendo la indiferencia postmoderna, era difícil esperar cambios profundos más allá de una nueva profesionalidad que pronto se vio decepcionada. Pero de todos estos temas trataremos también más extensamente en otros apartados de esta tesis.

2.1. El problema del fracaso escolar como síntoma de carencias en el sistema educativo

La sensación de crisis es una sensación habitual en los sistemas educativos españoles¹. Análisis sobre la "crisis de la Universidad", por ejemplo, los hay desde los años cincuenta. Los años sesenta fueron especialmente críticos; los setenta también; en los últimos decenios la crisis no vendría tanto por causas endógenas como funcionales externas (masificación, fábrica de parados, etc.).

Por lo que hace a la enseñanza obligatoria, quienes han pasado o conocido al menos tres sistemas saben que cada cambio -que se encaminaba a la ampliación de la escolarización obligatoria y a la universalización del sistema- ha sido percibido como una causa del descenso del rendimiento de los estudiantes en comparación con el sistema anterior. Existieron tal vez unos "buenos viejos tiempos", imposibles de datar, en los que todo funcionó como debía. Desde esa edad de oro, que cada época sitúa en el pasado y que tal vez habría empezado en la antigüedad, hasta nuestros días, todo habría sido decadencias y fracaso.

La pretensión de la escolaridad obligatoria generalizada a toda la población es que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan, al finalizar, la formación básica que la sociedad y el momento histórico requieren. Todas las reformas, en general, han alargado la escolarización obligatoria, convirtiendo el paso por el sistema educativo en una de las instituciones estatales clave para la socialización y la formación individual. Sin embargo, los resultados no son satisfactorios. El problema del fracaso escolar pervive y a menudo va en aumento en todos los países. Muchas personas pasan los años correspondientes en la escuela sin haber desarrollado las competencias y habilidades oficialmente previstas ni haberse acercado a ellas.

[El fracaso escolar...] afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él.

¹ Como recuerda José Gimeno Sacristán (1999: 45), refiriéndose al contexto más amplio de la educación mundial, al menos desde los años 60 *se viene hablando de crisis y se repiten argumentos y reclamaciones*. Otro libro clásico sobre la crisis de la educación es Coombs (1985).

Sus formas son múltiples: acumulación de repeticiones de cursos, abandono de los estudios, relegación a especialistas que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni cualificaciones reconocidas. El fracaso escolar es en cualquier caso una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos (Delors 1996: 156).

En España se estima que el fracaso escolar supera el cuarenta por ciento de las personas que han completado la etapa de la escolaridad básica obligatoria. Los datos del INE (INE 1999), basados en el MEC, estiman para la tasa de idoneidad una cifra que en el período 1989-1996 se mueve entre el 59.9% y el 57.8% a los 15 años, esto es, 4º de ESO o los niveles equivalentes en el sistema anterior a la LOGSE, sin que haya variaciones significativas entre los primeros y los últimos años. Pero es difícil tener datos más detallados y actualizados que permitan valorar las causas que pueden ir desde el abandono para acceder al trabajo, a no haber superado los mínimos que se exigen, que de todos modos no son tan homogéneos como podría pensarse. Se diría que las administraciones esperan que la implantación total de la reforma mejore unos resultados que por el momento no parecen ser los esperados.

2.1.1. Respuestas al fracaso escolar dentro del sistema educativo

Ante esta situación, que no es nueva, desde los años setenta se vienen proponiendo algunos programas que tienen por objetivo modificar el funcionamiento de la escuela para ofrecer a todos los alumnos y alumnas la igualdad de oportunidades, sea cual sea su origen social.

Estos programas de *educación compensatoria* se han basado en la modificación de diferentes aspectos de la vida escolar. Con este objetivo, en determinadas poblaciones de especial riesgo, se ha propuesto intensificar el asesoramiento pedagógico y psicológico y se han dedicado más recursos a los centros y más medios para la formación del profesorado.

En este sentido, la LOGSE ofrece diversas herramientas planteadas para disminuir los índices de fracaso escolar.

Por un lado está la acción tutorial. El profesorado asesora, estimula y orienta al alumnado para que escoja un itinerario mejor para él y más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades. Se pretende que el proceso educativo no lo realicen los estudiantes solos y sin información, sino acompañados por un profesor o una profesora que les ayuden en el proceso.

También se propone un currículum abierto, flexible y adaptativo. No todos los alumnos van a ser medidos por el mismo rasero, con lo que en su planteamiento se facilita que el sistema educativo se adapte a la diversidad de las situaciones, motivaciones y capacidades de los chicos y las chicas. En palabras del MEC (1987: 143), *plantear el mismo currículum para todos los estudiantes sólo llevaría a aumentar las desigualdades*.

Sin embargo, diversas investigaciones ponen de manifiesto (Flecha 1990) que esta adaptación del currículum a la diversidad corre el peligro de fomentar la desigualdad. Esto conllevaría no tanto la superación del problema del fracaso escolar, sino su aceptación e institucionalización. Ya en el inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, a los doce años, los alumnos empiezan su elección de

materias optativas. Esta elección está condicionada por las posibilidades del propio centro, ya que no todos van a poder ofrecer una gama suficiente de opciones, ni las materias que a nivel social se consideren más valoradas y competitivas. Parece pues, que de alguna manera se acepta de forma general que no todos los jóvenes van a tener la misma igualdad de oportunidades.

Finalmente, la ley implanta los módulos de garantía social para aquellos chicos y chicas que hayan tenido dificultades importantes para superar el proceso educativo, o que no hayan superado los objetivos mínimos planteados.

2.1.2. Reacciones y causas del fracaso escolar

El término "fracaso escolar" ya de por sí es marginador para todo aquel que lo sufre y en especial para quienes puedan interiorizarlo como un fracaso personal. Pero si no hay cambios sustanciales, aunque se cambiara el nombre, como algunos han pretendido, la realidad continuará. Unas alumnas y unos alumnos podrán acceder a niveles educativos o laborales superiores y tendrán más fácilmente la oportunidad de conseguir un mayor nivel de ingresos, y otros no.

El fracaso escolar es un problema que obedece a más de una causa y al que se le puede oponer alguna línea de solución. Es el resultado de diversos factores, algunos de los cuales se originan dentro del propio sistema escolar, y otros son externos al mismo. Esta complejidad explica que no es viable un planteamiento simplista, y justifica al mismo tiempo que se haya tratado el fenómeno desde muy diversas perspectivas a lo largo de los últimos tiempos.

Una empresa con un tercio de sus productos defectuosos cerraría casi con toda seguridad. Pero el sistema educativo no cierra sino que en general atribuye las culpas a los clientes o a factores externos. ¿Qué se puede hacer si no quieren o no pueden (el alumnado) o no nos dejan (la sociedad, la organización del sistema)?

Las posturas sobre el fracaso escolar son tipificadas en cuatro apartados (Ovejero 1990:21-23):

- *Genetistas*: la causa del fracaso es la propia dotación genética de quien lo sufre (lo que generalmente coincide, además, con que esa persona es de clase social desfavorecida). Las posibilidades de actuar, lógicamente, serán mínimas dada la rigidez del componente genético.
- *Ambientalistas*: El ambiente (biológico, lingüístico,...) causa el fracaso escolar. En este sentido la familia tendría un efecto importante en el fracaso escolar y la escuela difícilmente podría poner remedio ante la floja base con la que esas personas acceden a ella. Las pocas expectativas ambientales de los alumnos influirían también en el fracaso.

- *Postura socio-ideológica:* El fracaso escolar responde a una función intencional del sistema capitalista para seleccionar a los suyos y eliminar a quien le interesa dejar fuera. La escuela sería el instrumento de las clases dominantes para reproducirse a sí mismas. Por ello mismo, sin un cambio más global cualquier reforma sería un parche que enmascara al sistema capitalista.
- *Postura psicosocial:* hay aspectos psicosociales (autoestima, identidad,...) originados socialmente que afectan al rendimiento. Intervenir sobre estos elementos de la personalidad podría ayudar a la mejora en el rendimiento escolar.

Algunas de estas posturas cuestionan la función misma de la educación y la posibilidad de la superación de la desigualdad. Sobre las posturas que Ovejero denomina "socio-ideológicas" y que nosotros lo haremos como de la reproducción trataremos seguidamente en este mismo capítulo. Pero como buena parte de esta tesis desarrolla propuestas prácticas educativas encaminadas a superar el fracaso escolar, queremos comentar brevemente las consecuencias de las teorías, dentro del paradigma positivista, que se basan en los *déficit*.

Estas teorías se centran más en las carencias que pueden tener los participantes en la educación con relación a la cultura dominante que en las capacidades y prácticas culturales de los mismos. Se tiende a identificar el nivel educativo y socioeconómico con el grado de interés cultural y de motivación. La falta de éxito escolar y de interés de determinados colectivos se suele atribuir, mediante teorías y análisis estadísticos, a sus limitaciones y a su despreocupación, a su falta de interés. De esta manera no se tiene en cuenta la arbitrariedad cultural de la oferta y las interacciones en las que se producen las prácticas culturales. Estos análisis justifican políticas y prácticas culturales que fomentan el aumento de la exclusión social y estimulan el autoconcepto negativo de determinadas personas y grupos sociales.

2.2. Escuela, desigualdad y reproducción social

Tal vez los análisis más paralizadores sobre la posibilidad de actuar en contra de la situación de fracaso escolar son las teorías de la reproducción. Su cuestionamiento no ya de la posibilidad de actuar sobre el fracaso sino sobre la función misma de la educación cierra las puertas a la acción social de la educación.

El estructuralismo, sobre todo de origen francés (en parte derivado posteriormente hacia rumbos postmodernos² basados en Foucault y más anteriormente en Nietzsche), tuvo en Bourdieu su máximo exponente en cuanto se refiere a la relación entre la educación y la sociedad.

Para las teorías de la reproducción, (Bourdieu y Passeron 1970) los sectores sociales privilegiados disponen del poder simbólico para establecer los criterios de determinación de cuáles son los productos culturales válidos y que marcan la distinción entre los diferentes grupos sociales. Estos productos culturales son privilegiados y adquieren el carácter de hegemónicos a través de la violencia simbólica que ejercen en parte la educación (Baudelot y Establet 1976) y los medios de comunicación.

Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de esas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando por ello su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su forma más cumplida en la ideología escolar de la Escuela liberadora (Bourdieu 1970: 206)³.

² Para un comentario sobre la función del postmodernismo como freno intelectual a los movimientos sociales, véase Godàs (1998).

³ Traducción personal del original francés.

Lo curioso de estas corrientes es que proclamándose con frecuencia marxistas⁴, es decir, decididamente transformadoras, llegasen a la conclusión pretendidamente científica de la incapacidad de transformación y menospreciasen la inocencia humanista de los autores como Paulo Freire y los movimientos sociales progresistas que trabajaban por transformaciones igualitarias de la enseñanza.

La mayoría de estos enfoques y estudios, difícilmente abordan explicaciones diferentes que puedan contribuir a cambiar esta realidad y, por ello, favorecen el proceso de reproducción social, de continuación del fracaso escolar que afirman denunciar, no integran elementos de reflexión crítica en torno a la realidad objeto de estudio y no conciben la persona como sujeto de cambio.

Aunque muchos de los autores que iniciaron estas corrientes hayan ido variando de pensamiento (Bourdieu 1987:147) esto no impide que en muchas ocasiones sus anteriores ideas sigan influyendo entre quienes cándida o cínicamente aceptaron que dado que no se podía cambiar el mundo de un día para otro, ellos no podrían cambiar tampoco sus prácticas educativas.

Si en un entorno conflictivo, las ideas del déficit y de la reproducción social son las dominantes entre educadores y educadoras, la situación no puede más que paralizarse. En palabras de Giroux (1992: 65):

...los educadores radicales han teorizado esencialmente acerca de las escuelas como agentes de dominación, y, en consecuencia, rara vez han considerado la posibilidad de construir nuevas formas alternativas de abordar la organización de la escuela, los currículos y las relaciones sociales dentro del aula.

⁴ Sobre la calidad de los análisis de algunos estructuralistas marxistas, puede leerse Althusser (1992:196-197) donde reconoce las limitaciones de sus conocimientos sobre Marx a pesar de haberse atrevido a publicar *Para leer el Capital*. En esas memorias recuerda especialmente el miedo a ser desenmascarado más que los desastres intelectuales -y la desorientación política- que la combinación de su desconocimiento del tema y su prestigio pudieran provocar en sus lectores.

Siguiendo a Giddens (1995a: 222), pensamos que *los agentes humanos no aceptan nunca pasivamente las condiciones externas de la acción [...] no es válido argumentar que, mientras las circunstancias mínimas de acción son maleables, los sistemas sociales más amplios constituyen un trasfondo incontrolado.*

Efectivamente, los grupos culturales y sociales también generan procesos de resistencia a la cultura dominante y crean sus propios productos culturales conscientes (Willis 1988).

2.3. Igualdad y diversidad. El problema de los niveles

El problema del fracaso escolar remite al problema de la definición de nivel. ¿Debe ser homogéneo, unitario, adaptable?, ¿cuál es el nivel deseable al que deben llegar los y las estudiantes?, ¿existiría una Cultura (con mayúsculas) a la que deberían acceder? Si es así, ¿cómo definirla?

Dos autores, A. Bloom y E.D. Hirsch, pueden representar las posturas de la derecha cultural con su defensa -con matices que ahora veremos- de una cultura tradicional y homogénea. Constatando que el sistema educativo "ha perdido nivel", lo achacan a la renovación pedagógica, al relativismo cultural, a la democratización de la escuela, a la discriminación positiva, es decir, a casi todos los cambios de los últimos tiempos. Su propuesta es volver a los valores tradicionales, occidentales, blancos, masculinos que en su opinión tienen acreditado su valor y deben ser aprendidos en la niñez y juventud. Las otras culturas e identidades quedan a la espera de mostrar calidades semejantes.

Para A. Bloom (1987) la educación superior ha de servir para que los estudiantes y las estudiantes alcancen la superioridad natural de aquellos que son líderes de la vida teórica. Su propuesta se basa en la excelencia de la elite evitando que su formación se obstruya con las tendencias democráticas que los y las contaminan con la cultura y la gente popular.

Otro autor con planteamientos parecidos, aunque centrados especialmente en los estudios literarios, es H. Bloom (1995), que expresa su añoranza por los tiempos en que algunos pocos lectores dedicaban sus vidas al estudio de la literatura⁵

Por desgracia, nada volverá a ser lo mismo, puesto que el arte de leer bien y a fondo, que es el cimiento de nuestra empresa, dependía de personas que ya en la infancia eran devotos de la lectura [...]

⁵ Disentir de las propuestas de Harold Bloom no implica despreciar sus análisis literarios ni considerar que sus críticas a diversas modas culturales no tengan sus puntos fuertes de razón. Y, desde luego, se puede compartir su rendida admiración por Shakespeare. *El Canon occidental* (Bloom: 1995) es un libro de crítica literaria por demás interesante.

Necesitamos enseñar más selectivamente, buscar a aquellos pocos que poseen la capacidad de convertirse en lectores y escritores muy individuales. A los demás, a aquellos que se someten a un currículo politizado, podemos abandonarlos a su suerte. En la práctica, el valor estético puede reconocerse o experimentarse, pero no puede transmitirse a aquellos que son incapaces de captar sus sensaciones y percepciones (Bloom 1995: 26 y 27).

Hirsch (1987) propone una formación homogénea para un electorado democrático más educado dado que en los Estados Unidos no se ofrece una educación secundaria que permita a los niños y a las niñas actuar como ciudadanos en una democracia. Reclama una cultura homogénea para todo el mundo, pero parte de la cultura dominante, marginando a aquellas personas que no pertenecen a la cultura blanca, masculina y de clase alta o media.⁶

El camino de vuelta a cánones antiguos no parece aceptable para la mayoría de la población ni para las administraciones educativas. Las polémicas sobre la necesidad de mantener el latín o el griego en la formación que se dan regularmente, tal vez indiquen la existencia de esta corriente entre nosotros y nosotras, pero en todo caso no parecen estar en la agenda inmediata. Pero para superar la crisis del sistema educativo, la extensión de la adaptación de niveles a la diversidad y la diferencia está más reconocida.

La diversidad y la diferencia son el punto de partida de muchas reformas orientadas a preparar itinerarios adaptados a las características de colectivos sociales y estudiantes. Sus ideas son paralelas a las del pluriculturalismo: respeto relativista a la diversidad cultural y personal. Un respeto que en una sociedad desigual supone simplemente una adaptación a la desigualdad de la sociedad.

Las posibilidades económicas individuales, el contexto social del entorno, la cultura familiar y de grupo, la situación interna de las escuelas, su historia y tradición, la relación con el medio... obligaría a la escuela misma a adaptarse

⁶ Para una crítica radical de las propuestas de Hirsch véase Macedo (1994).

según criterios como clase social, género, etnicidad o edad. Con la simple adaptación a las diferencias, estas continúan, si no aumentan puesto que la actividad educativa se limitaría a mantener y reproducir la cultura del entorno o de origen con sus propios elementos desiguales. Con ello, en una sociedad claramente competitiva, se ofrecen niveles de educación muy desiguales a una edad muy temprana.

La propuesta de la adaptación tiene dos consecuencias lógicas y paralelas. Las escuelas a las que asisten personas procedentes de los grupos privilegiados se centran mayoritariamente en el aprendizaje competitivo de las habilidades y conocimientos en los niveles superiores de las instituciones académicas y de la sociedad. En bastantes escuelas públicas de áreas pobres se centran en pasar el tiempo lo más pacíficamente posible e intentando que el alumnado aprenda algo, aceptando de antemano su subordinación cultural futura. Bajando el nivel que se ofrece, comparado con las ofertas educativas para otros segmentos de la población, el fracaso tal vez desaparece de las estadísticas, pero no de las vidas de los niños y de las niñas.

Vemos pues que ni la perspectiva de la reproducción, ni la teoría de los déficit, ni las propuestas adaptativas ofrecen soluciones reales al fracaso escolar no atacan sus causas de modo decidido. Unas por considerarlo imposible, otras por proponer soluciones alternativas que no son la superación sino darle la vuelta o enmascarar el problema.

2.4. El entorno social en la LOGSE

Veámos en el capítulo primero la importancia creciente del entorno social y familiar en los procesos de aprendizaje y la relativa importancia de la escuela como fuente de información. En este apartado examinaremos brevemente cuál es la propuesta que hace la LOGSE en cuanto a la participación de las familias y el entorno en el proceso educativo.

En principio, el tema de la participación de profesorado, familias y alumnado en la programación general en la enseñanza y en los consejos escolares como órganos de gobierno de los centros educativos está regulado de modo general en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (MEC 1985). Sin embargo, para medir la eficiencia de estos instrumentos de participación uno de los parámetros más importantes es analizar la participación en las elecciones a los consejos escolares. En los cursos 1995-1998 los datos en porcentajes han sido los siguientes, en los centros públicos:

| <i>Curso</i> | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES | PAS |
|--------------|-------------------|----------------|---------------|------------|
| 1995/96 | 89.69 | 43.31 | 16.32 | 79.13 |
| 1996/97 | 90.85 | 52.28 | 14.43 | 78.29 |
| 1997/98 | 90.52 | 50.46 | 13.89 | 76.82 |

Fuente: Informes del Consejo Escolar del Estado (1998, 1999).

El propio Consejo Escolar del Estado en el Informe del curso 1996-97 comenta los datos de participación del siguiente modo:

Este Consejo, un año más constata con gran preocupación la baja participación de los padres de alumnos en las elecciones de Consejos Escolares de Centros, tanto en la Enseñanza Pública como en la Enseñanza Privada, tendencia que se agrava a medida que se avanza en los distintos niveles educativos.

El Consejo Escolar del Estado quiere recordar a las Administraciones educativas el deber de fomentar la participación escolar en todos los ámbitos. No es suficiente con reconocer el derecho a la participación. En

nuestra comunidad educativa este hábito democrático no ha alcanzado todavía los niveles deseados [...]

En definitiva, aunque existen posibilidades teóricas de participación, la realidad es que estos canales no funcionan por lo que hace referencia a las familias y lo hacen relativamente con respecto al alumnado. En cambio, los profesionales relacionados con el centro sí participan masivamente en las elecciones.

Por lo que respecta al proceso de elaboración de la LOGSE (MEC 1987, MEC 1989), pudieron participar en él los diversos componentes de la comunidad educativa, aunque, en la práctica, en el único lugar en el que se hablaba de las familias es al tratar de los niños y niñas de educación infantil (hasta los 6 años). Se recomendaba su participación en el proyecto de centro y en la evaluación. Pero en la ley ya no son mencionados en este punto.

De las administraciones locales, en el artículo 57.5 (MEC 1990: 60) se dice que *podrán colaborar con los centros para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que estos desarrollan su labor.*

El entorno social es algo más mencionado pero no tanto para la participación cuanto como entidades con las que colaborar o como recurso educativo para el centro (MEC 1987:63). Finalmente se hace especial mención de los agentes sociales para el diseño de la educación profesional específica (LOGSE art. 34.1, MEC 1990: 40).

Claro está que las familias siempre son invocadas como coagentes educativos. Pero, en la práctica y en la letra de la ley, la formación que se da en las escuelas es un tema de los profesionales, el aula es territorio vedado a quienes no tienen los títulos y las oposiciones correspondientes. La disociación familia - escuela queda así consagrada. Ninguno de los dos elementos tendrá fuerza para interactuar con el otro. En todo caso, y en la práctica de las escuelas, que el profesorado llame a las madres, a los padres, a los familiares, siempre

significará problemas; que vengan las familias a ver a las profesoras o a los profesores, siempre querrá decir que algo va mal.

En un entorno cultural de clase académica esto tal vez no sea muy importante puesto que, en teoría, las influencias no son muy dispares. En otros entornos socioculturales, las consecuencias de la divergencia de enfoques, la falta de comunicación, la aparente disparidad de mundos hará creer al profesorado que la familia no está muy interesada en la educación, interiorizando tal vez inconscientemente las teorías del déficit. Por su parte las familias y el alumnado, el entorno, verán la escuela como un mundo aparte de sus vidas, que no encaja con sus vivencias culturales. Como una posibilidad formativa, ciertamente, pero en la que no puede participar con toda la fuerza de sus energías vivas.

Hará falta pues, una reevaluación de las relaciones entre la familia, el entorno, las culturas sociales y la escuela. Seguir separando sus acciones es seguir perdiendo energías, seguir formando comunidades educativas separadas, cuando lo que se precisa es concentrar todas las energías en la formación, en el aprendizaje de los hijos y las hijas.

2.5. La reforma educativa y los planteamientos de la educación permanente.

En la sociedad de la información, como hemos visto en el capítulo anterior, se necesitan más capacidades de aprendizaje para asimilar los cambios continuos y se necesita saber renovar esos mismos aprendizajes. Un mito que hay que destruir es que la formación permanente es un componente de subdesarrollo: los países que tienen el "problema" es precisamente porque están cambiando de un modo acelerado. Es la rapidez de los cambios lo que requiere una formación continua a lo largo de toda la vida, lo contrario de una sociedad estancada y conservadora.

La reforma educativa, que partía con unos planteamientos puramente compensatorios en la educación de personas adultas⁷ varió el enfoque en el art. 2.1 de la LOGSE que establece la educación permanente como un principio básico. Así, se dice que:

el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas (MEC 1990: 21).

Pero paralelamente con la implantación de la reforma se está produciendo un *efecto desnivelador*. Este se produce por la ampliación de los años de enseñanza obligatoria. La LOGSE establece en dieciséis años la edad para poder obtener el título correspondiente a una escolarización obligatoria de diez años, mientras que la Ley General de Educación fijaba este final en los catorce años, con una escolarización de ocho. Esta ampliación implica la aparición de un nuevo nivel educativo socialmente requerido. Por tanto, todas las personas que han estudiado de acuerdo con el anterior sistema educativo quedan fuera de la ley educativa (Flecha 1990).

⁷ La educación básica que no se ha terminado a una edad correcta, se convierte en un requerimiento compensatorio esencial (MEC 1987: 132).

Las personas jóvenes y adultas que tenían el nivel educativo obligatorio antes de la implantación de la LOGSE, ahora no lo tienen. La LOGSE ha aumentado y aumentará el número de personas que no han completado el nuevo nivel obligatorio establecido por la Ley. Estas personas no tendrán el nivel mínimo requerido para obtener un trabajo, quedando en situación de desventaja. Este efecto en el año 2000 puede afectar a más de quince millones de personas adultas en el estado español (Flecha 1990: 109).

En la actualidad ya se está notando la creciente demanda de formación, no para acceder a los niveles equivalentes de los niños o las niñas, sino para que las personas adultas tengan una formación adecuada a los cambios que está viviendo la sociedad. No se demanda una formación que compense déficits del pasado sino una formación específica, adecuada a sus propias necesidades del presente.

Pero ni esta demanda ni la desnivelación creciente han implicado una reorganización de la educación de personas adultas convertida en la prioridad que la ley preveía. Parece más bien que la idea de educación compensatoria, que identifica la educación de personas adultas con la escolarización que no se tenía, todavía está en las prácticas administrativas y en el fondo de la organización del sistema.

Aparentemente, estos temas son un detalle que "sólo" afectaría a la educación de personas adultas. Sin embargo, sus implicaciones de fondo denotan una falta de análisis de la actual sociedad de la información, afectan a la visión general del sistema educativo y muy en especial a un proyecto como el de comunidades de aprendizaje que da a las familias y a las personas adultas de la familia en general un papel preponderante. En las comunidades de aprendizaje proponemos que se integren ellos mismos en un proceso formativo junto con sus hijas e hijos.

Una buena educación básica será sin duda importante y su extensión a todas las personas un elemento que asegura posibilidades por un igual, al menos en teoría. Pero desde el principio, la idea de formación permanente ha de ser practicada en

un centro educativo, abierto a todas las formaciones, con sistemas específicos y organizaciones propias para cada grupo.

En todo el sistema educativo, los profesionales de la educación que tratan con las familias y las familias mismas han de eliminar los prejuicios edistas, han de tener claro que una persona adulta no aprende menos ni peor sino de un modo diferente. Ciertamente la edad preadulto es una buena etapa de la vida para el aprendizaje. Pero a la juventud debería inculcársele la idea la caducidad de sus conocimientos, de la necesidad de ponerlos al día continuamente, no porque no lleguen a los estándares propuestos sino porque aún superándolos deberá continuar su formación a lo largo de toda su vida.

Como conclusión, una propuesta educativa que tenga presente la educación permanente deberá aplicarla en sus prácticas educativas ayudando a formar y mejorar continuamente las capacidades de aprendizaje del alumnado y deberá ayudar a reconvertir el entorno ambiente que se forma de modo permanente, tanto para ayudar a los hijos y a las hijas como para la propia formación. Este será, como veremos, el modelo que proponemos en las comunidades de aprendizaje.

2.6. Conclusiones. Ideas para la igualdad y la acción

A lo largo de este capítulo hemos analizado algunos puntos de la situación y de la reforma educativa que presentan puntos controvertidos, como el fracaso escolar y sus causas, la desigualdad y la adaptación, la participación de los padres y la educación permanente. Hemos visto que algunas opciones ideológicas llevan a un callejón sin salida de la paralización y la desigualdad y que diversas prácticas educativas conducen a la adaptación en función de las circunstancias sociales y ambientales del alumnado. Hemos apuntado también diversas líneas de propuestas a lo largo de los comentarios sobre estos temas.

En especial hemos visto que la reforma educativa ha obviado tres puntos:

- a) No tiene en cuenta las perspectivas que implica la sociedad de la información, que hemos analizado en el primer capítulo, como del elemento fundamental del cambio social que ha de afectar a todos los chicos y chicas que participan en el sistema educativo.
- b) El concepto de diálogo, desde una perspectiva comunicativa, fundamental en las ciencias sociales actuales, no está presente sino mínimamente en los planteamientos educativos.
- c) El papel reservado a los familiares sigue siendo subsidiario del papel de los educadores profesionales.

Por todo ello parece más bien que la reforma educativa está pensada para remediar los males del sistema en el pasado que para preparar una educación para el futuro.

En este punto final queremos proponer líneas de fondo para la acción educativa que superen los inconvenientes que se han comentado. Por ello y, a través de Paulo Freire, aportamos una visión positiva que se opone al fatalismo y acabamos retomando el tema de la igualdad y el respeto a la diferencia como objetivo de la acción educativa.

De modo especial en *La pedagogía de la esperanza* de Paulo Freire (1994), pero en todo el conjunto de su obra y de su práctica, podemos encontrar algunas

líneas de fondo para la superación del fracaso escolar y de la paralización pesimista. Partiendo de la igualdad básica de todas las personas, explica que la esperanza es una necesidad ontológica de todos los seres humanos. Si no se cree en que una situación puede ser cambiada realmente, no se superará jamás esa misma situación. Si los educadores y las educadoras tienen expectativas mínimas o negativas con respecto a su alumnado y al entorno, ellos mismos se desmotivarán, y desmotivarán a sus alumnos y alumnas. De ahí al fatalismo, a la creencia que no se puede hacer nada sólo hay un paso.

Esta posición es básicamente elitista al considerar que los beneficios de la educación son sólo para algunas personas, es inmovilista al creer que nada puede hacerse para cambiar la situación y es contraria a la igualdad básica de todas las personas. Las prácticas compensatorias, las teorías del déficit, fomentan y ayudan a cumplir las expectativas negativas en un círculo cerrado que se alimenta de fracaso, desánimo, más fracaso y finalmente exclusión.

Todas las personas tenemos y llevamos a la práctica de diferentes formas nuestros deseos de mejorar, de aprender, nuestra capacidad de expresarnos, nuestra imaginación. Hacer hincapié en las capacidades es mucho más positivo y más respetuoso con las personas, con sus culturas y con las aportaciones que hacen a la escuela. Si en lugar de remarcar los problemas, se trabajan las posibilidades y se insiste en los puntos positivos y los éxitos, los alumnos y las alumnas aumentan sus posibilidades de éxito. Si se confía en ellos y en ellas como personas que pueden participar en el diseño de su propia formación, aumenta su estímulo y su interés.

Por lo que hace referencia al entorno, hay que partir de considerar a las familias, al barrio, a los recursos sociales como elementos que pueden ayudar y no como fuente de problemas. Pero para ello hay que abrir la escuela, ponerse en contacto con los grupos y movimientos sociales y culturales que tienen como objetivo la igualdad social, escapar del corporativismo y ejercer el derecho de todo centro educativo de dar, y de todo participante a recibir, la mejor educación posible, sea cual sea su condición social o cultural.

Tal vez estas propuestas pueden parecer un tanto difíciles de aplicar. Pero, como dice Freire (1997a: 64), la cuestión está en *cómo transformar las dificultades en posibilidades*. Proponemos describir, con las Comunidades de Aprendizaje una vía de transformación hacia una escuela mejor, no para imponerla de manera autoritaria, sino para tener ese punto de utopía que los principales autores de las ciencias sociales, que analizaremos en el capítulo siguiente, (Habermas y Giddens especialmente) consideran esenciales en toda perspectiva progresista. Puede haber -y los hay- mujeres y hombres ilusionados con un proyecto que transforma situaciones de exclusión social uniendo sus fuerzas en un ambiente de diálogo y de colaboración.

3. Teoría crítica de las ciencias sociales y de la educación

En los capítulos precedentes hemos analizado la sociedad de la información y sus implicaciones para la práctica educativa y hemos hecho un repaso a los principales retos con que se enfrenta la educación a partir de la reforma educativa del año 90. En las siguientes páginas fundamentamos la acción social que implica la educación y más en concreto la orientación de la acción social de las comunidades de aprendizaje en las ciencias sociales. En este capítulo, de carácter más teórico, a partir de un breve recorrido histórico, hacemos un repaso de los enfoques críticos actuales de las ciencias educativas y sociales, y, apoyándonos en ellos, elaboramos unos fundamentos que nos aportan las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje.

No es esta la única opción posible en cuanto a las ciencias educativas y sociales se refiere puesto que no es, ni nunca ha sido este, un espacio unitario. Si tomamos partido razonado en la selección de autores y en la elaboración del pensamiento es porque creemos que estos autores -por otra parte los más significativos de las ciencias sociales actuales- aportan ideas para la actividad educativa que trabaja en pro de la transformación, de la igualdad y de la dignidad humanas en sus prácticas y sus objetivos. Las teorías críticas que no plantean la existencia de un modelo de sociedad a priori sino que esta se construye a través de la interacción comunicativa y del consenso nos parecen las más adecuadas para los tiempos que vivimos y los tiempos que vivirán los niños y las niñas que van hoy a las escuelas.

Tras un breve repaso histórico a la modernidad y a la postmodernidad, que servirá de marco introductorio, nos centramos después en las ideas y componentes de la segunda modernidad. Acabamos el tema con algunas reflexiones sobre la orientación general que estas ideas dan a la tarea educativa.

3.1. De la modernidad a la sociedad actual

La modernidad, en cuanto fruto de la ilustración se basa en la primacía de la razón. Podemos considerar que algunas de sus características generales son el desarrollo de la ciencia y de la técnica y de su eficacia industrial, del saber racional, del individualismo y del universalismo racional, de la separación entre lo privado y lo público, del derecho positivo, de la laicización y la democratización. Todo ello en medio de una evolución política que empieza en las revoluciones norteamericana y francesa. La historia es fruto de la razón o, más aún, será fruto de la razón, que cambia y progresa. La técnica y la ciencia iluminan las zonas oscuras que la religión y el tradicionalismo anterior habían escondido. La modernidad diferencia entre el sujeto transformador, que actúa mediante la razón instrumental y la técnica, y el objeto transformado.

Pero en este cambio, el sujeto se ve sometido a la razón del estado, de la empresa, del dinero, de la cultura de los grupos sociales dominantes. Mediante la razón instrumental, el estado, el poder político, el dinero y la empresa tienden a colonizar todos los espacios de la vida y a homogeneizar la cultura, las personas y los pueblos.

La universalidad y la racionalidad acompañan a las dos visiones contrapuestas de la modernidad, el liberalismo burgués capitalista y el socialismo marxista, ambos revolucionarios. La fe en el progreso, en el dominio de la historia es común y abarca los objetivos y los métodos de las dos visiones.

Pero, al mismo tiempo, la individualización, los derechos individuales, el fondo romántico de la primacía del yo, hacen de contrapeso a la razón instrumental. Esta dialéctica entre la racionalización y el yo, entre la masificación y el comunitarismo entre iguales marcará las ideologías de la época. El marxismo, con la superación de las clases en la utopía de emancipación social final propondrá la superación de la alienación provocada por las clases sociales, unificando el sistema, en su disolución, y la vida. El liberalismo, al no reconocer la estructura de clases como constituyente constrictivo sino la fuerza del individuo, será el polo opuesto.

La racionalidad instrumental del capitalismo industrial, de la burocracia estatal que organiza el poder y en último extremo lleva a totalitarismo en nombre del estado, la unificación obligada de la cultura de los territorios nacionales y de los territorios conquistados por Europa en todo el mundo, en especial en África y Asia son parte del componente negativo de la primera modernidad (Touraine 1993).

La incapacidad de dudar de la propia razón no es total, ni deja de haber resistencias. El estado nacional no siempre se compagina con las culturas locales. La homogeneización destructora y, al mismo tiempo, iluminadora, mediante la escolarización obligatoria que empieza en esta época, tiene sus sombras pero también sus luces. El debate crítico, no en vano la razón es la fuerza de la época, es fuerte e intenso. Nunca una época dominada por la razón fue una época homogénea (Giddens 1995a: 26).

Como hemos apuntado, con la modernidad, los estados empiezan a organizar los sistemas escolares nacionales. El siglo XIX ve la creación de la mayoría de los sistemas que, con más o menos cambios, seguirán hasta el presente. Los estados nacionales, muchos de ellos renovados o nacidos al socaire de las revoluciones burguesas, confían en la escuela como instrumento para extender el conocimiento, la razón, la nueva mentalidad para la ciudadanía nacional. La ciencia y la razón, por un lado y el patriotismo por otro serán la base de esta escuela. La oposición escuela racionalista laica - escuela religiosa marcará buena parte del debate educativo. Con el acceso a la escuela los y las estudiantes accederán a la razón universal y se podrán deshacer de su tradicionalismo, localismo y superstición atávica. El progreso nacional y la escuela van de la mano. Por otro lado, esta homogeneización instrumental se desentiende de las relaciones entre las personas, de las diferencias sociales, culturales o individuales de acceso.

Como todas las grandes instituciones, la educación institucional tiene un componente de ambigüedad. Por un lado el acceso al conocimiento científico y a la educación cada vez más amplio (los niños y las niñas, las diversas clases sociales, los márgenes de edad que se amplían) es una conquista social que

favorece a la clase trabajadora. Por otro lado, el propio sistema social intenta instrumentalizar el sistema educativo en pro de los intereses de las clases dominantes y, visto a escala global, prima los valores masculinos y occidentales.

La modernidad pone de manifiesto la necesidad de lograr una educación para todas las personas y de democratizar el acceso a la cultura, conquistas sociales importantes. Pero también es cierto que la pedagogía moderna, fruto de los estados liberales, pone el énfasis en la formación de un sujeto privilegiado, idealmente el hombre blanco occidental de clase media alta, que ha de dirigir los acontecimientos políticos y sociales de su época. Bien es verdad que esta es la formación que se da a unas elites dirigentes. La mayoría de la población alcanza poco a poco, una discreta educación primaria. La reacción ante estos hechos marcará los inicios de las primeras y diversas *pedagogías críticas*. Unas ponen el énfasis en el desarrollo libre de la personalidad de niños y niñas y en una metodología adaptada a sus características mientras otras se centran en la lucha contra las desigualdades sociales y culturales a partir de la crítica a las características de la sociedad del momento. En todas ellas hay un componente racionalista, de confianza en la fuerza emancipadora de la razón y la educación, que las hace hijas de su época.

Crisis del pensamiento moderno: adaptación, vuelta a los orígenes, disolución

El dominio de la razón instrumental, del sistema, lleva en sí mismo la crisis de la primera modernidad. Las deficiencias de su funcionamiento, conducen por ejemplo a la excesiva autonomía y burocratización de la administración, a la intromisión de lo público en la vida privada, al total dominio del poder económico y del interés por encima de los valores ecológicos. Ante esta crisis y la del estado moderno, aparecen diversas reacciones. La primera sería el intentar mantener sus estructuras fundamentales con algunos remedios correctores, en especial de sus instituciones. Los desarreglos podrían solucionarse mejorando el funcionamiento pero manteniendo lo fundamental, en especial en cuanto permite el acceso de la mayoría a los beneficios del estado del bienestar (cultura, educación, sanidad). Muchos de los reformismos políticos, incluidos los socialdemócratas, mantendrán esta posición.

Otra reacción es la vuelta a los principios culturales fuertes. Son los neoconservadurismos, en palabras de Giddens (1996: 31-42). A pesar de los cambios de los tiempos sigue habiendo, como hemos visto en el capítulo segundo, corrientes culturales que consideran la cultura como algo dado, que ha de ser asimilado por los sectores que todavía no han tenido acceso a ese estadio superior. Ante un mundo que cambia, el recurso sería volver a las tranquilas épocas de la división estable de clases para unos autores y a la estabilidad cultural para otros, en las que cada cual sabía donde estaba, y las referencias morales de la tradición y la pertenencia podían regir las vidas de todas las personas.

En los años setenta, el rechazo a las ideologías dominantes permite entrever posibilidades de cambios y de superación de la modernidad. Es entonces cuando aparece el movimiento postmoderno, la reacción más enfrentada con la misma modernidad. La mayoría de sus orientaciones, en especial su aversión al racionalismo, al progreso y al sentido de la historia entroncan con la obra de Nietzsche para quien la historia es un fenómeno estético irracional demasiado dominado por los débiles. También Heidegger, con una importante participación intelectual en el nazismo es uno de los inspiradores del postmodernismo.

Nosotros, que apelamos a otra fe, que consideramos la tendencia democrática no sólo como una tendencia degenerada de organización política, sino como una forma decadente y disminuida de la humanidad, a la que reduce a la mediocridad y cuyo valor aminora, ¿dónde pondremos nuestra esperanza?... (Nietzsche 1985: 126).

Para ellos [los verdaderos filósofos] "conocimiento" es creación, su obra consiste en legislar, su voluntad de verdad es voluntad de poder (Ib. p. 140).

La constatación del agotamiento y el contrasentido del desarrollo de la modernidad primera es la otra gran fuente del postmodernismo. La razón instrumental llegaría a su culminación poniéndose al servicio del partido, la raza, de la economía. Los horrores del nazismo -la perfección técnica para el camino

del horror-, el sistema represivo soviético se convierten en motivos para dudar de toda razón y del sentido del progreso que conlleva la modernidad. La verdad absoluta, se dice, conduce al horror absoluto, en consecuencia es la misma idea de verdad y de razón lo que hay que atacar, sea cual sea su sentido. Pretender cambiar el mundo en nombre de una razón universal es empezar el camino del totalitarismo. Pretender establecer unos valores como superiores a otros no es más que un instrumento de poder en pro de una falsa estabilidad social. El yo no existe como tal sino que aparece (desaparece) en los entresijos de las maquinaciones del poder.

En la actualidad el enfoque genealógico de Foucault,¹ encabeza los ataques a los objetivos emancipadores de la modernidad.

El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación "ideológica" de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama "disciplina". Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción (Foucault 1976: 199).

El discurso postmoderno es fuertemente crítico, al menos en apariencia. Su discurso sobre el poder atrae por su radicalidad. Pero tras él, se diluye la capacidad de transformación al considerar que toda relación humana esconde una relación de poder. De ese modo, el poder actual queda reforzado al no existir ninguna alternativa a ese poder total, que penetra en todas las actividades humanas. Cualquier intento de acción social, sea la que sea, se convierte - consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente- en una lucha por el poder.

¹ A Foucault habría que añadirle el deconstruccionismo de Derrida y el postmodernismo de Lyotard. Para una crítica acerba de la retórica postmoderna y deconstructivista véase Sokal y Bricmont (1999).

La crítica a la razón científica y técnica, como hemos comentado, se convierte en la disolución de la razón que es, en todo caso, un producto de alguna de las manifestaciones del poder, sea éste estatal, ideológico o de género. La ciencia se convierte en una narrativa más como cualquier otra, sin más valor probatorio o explicativo que la literatura, por ejemplo.

El ataque a las grandes narrativas, especialmente a las progresistas, de la modernidad, por ejemplo al marxismo, por su condicionamiento de la acción social y por las consecuencias de su puesta en práctica en el socialismo real, se convierten en la indiferencia por el sentido y por los valores de la acción. Las ideologías y los conflictos no son más valorables que cualquier otra narrativa. La dinámica de la historia, sin sentido dirigido y sin posibilidad de ser dirigida, se deja su propia inercia. Nada merece ser cambiado pues no hay razones válidas para ello. Así, tras la aparente radicalidad, se esconde una valoración exclusiva por el presente, por lo inmediato que inhibe cualquier actividad liberadora.

Quizás la mejor valoración del postmodernismo la constituyen estas palabras de Habermas (1989:15):

No podemos excluir de antemano que el neoconservadurismo, o el anarquismo de inspiración estética, en nombre de una despedida de la modernidad no estén probando sino una nueva rebelión contra ella. Pudiera ser que bajo ese manto de postilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración.

No queremos acabar este punto sin hacer alguna reflexión sobre algunas las consecuencias del pensamiento postmoderno para la educación. La desaparición del criterio de valor conduce a la variabilidad sin organización, a la negación del esfuerzo por conseguir algún fin determinado para el progreso de los alumnos y alumnas. Sin posibilidad de escalas de valores, la felicidad o la satisfacción personal sustituirán cualquier tipo de educación moral. La irresponsabilidad -sin valores no hay responsabilidad- llevarán a la acción educativa a un camino sin sentido. El respeto sin compromiso a la cultura de cada grupo social, a la diferencia, implicará el mantenimiento de las desigualdades.

Para la elaboración de una propuesta educativa destinada precisamente a la intervención en aquellos medios sociales en los que es más fácil la marginación, se hace difícil entrever en el pensamiento postmoderno ideas que fundamenten la acción educativa. Más bien tenemos la sensación que, aunque las contradicciones son inherentes a la vida, pensar en una educación postmoderna es ya una contradicción excesiva. Como diría Freire (1997a: 119): *Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia.*

3.2. Teorías actuales de las ciencias sociales

3.2.1. La Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas

Habermas es sin duda el autor clave de la sociología actual, ocupa los primeros lugares en las referencias y citas¹ y su teoría ocupa el centro del debate, incluida su oposición a las tendencias postmodernas. Si utilizamos sus análisis es porque pensamos que aporta elementos válidos para la acción educativa actual. Explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas, por tanto les otorga la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación.

Habermas con su Teoría de la Acción Comunicativa intenta retomar los ideales de la primera modernidad, en su defensa de la razón, a la luz de los cambios sociales y de la constatación de las limitaciones de la razón instrumental, centrada en el conocimiento instrumental como eje del mundo moderno occidental. En el mundo global, la interacción entre culturas abiertas es lo que da como resultado las estructuras universales de racionalidad.

Para llegar a la interacción, Habermas propone el concepto fundamental de racionalidad comunicativa, en la que el saber es el entendimiento que proporciona el mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en el que se desarrolla la acción.

El entendimiento funciona como mecanismo coordinador de la acción del siguiente modo: los participantes en la interacción se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus emisiones, es decir, reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez que recíprocamente se entablan unos a otros. Un hablante hace una pretensión de validez susceptible de crítica al referirse con su emisión a lo menos a un mundo y hace uso de la circunstancia de que tal relación entre actor y mundo es

¹ Foucault, Habermas, Bourdieu, Giddens, Berger, Beck, Mead,... están entre los autores más citados en los Sociological Abstracts de 1986 a junio 1999 LLC. En la base de datos sobre educación ERIC, Vygotsky, Beck y Freire son los más citados entre 1992 y marzo de 1999.

accesible en principio a un enjuiciamiento objetivo para desafiar a su prójimo a una toma de postura racionalmente motivada (Habermas 1994: 493).

Este entendimiento se basa en una teoría de la argumentación, esto es, de la presentación de razones en un diálogo, con pretensiones de validez, sin pretensiones de poder, para llegar a un acuerdo por consenso causado por las mejores razones presentadas.

Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de argumentación (Habermas 1987: 43).

Las pretensiones de validez son diferentes y tienen formas diferentes en función del tema y el contexto. No es la misma la pretensión del que comenta una película, de quien desarrolla una fórmula química o la de quien dice "Sí, quiero" en una boda. Las tres más importantes son las pretensiones de verdad (conocimiento instrumental), argumentadas en discursos teóricos, las pretensiones de rectitud (práctica moral), con discursos prácticos, y la adecuación a estándares de valor, que se argumentan a través de la crítica estética, en la que no es necesario el consenso.

Los discursos teóricos y prácticos, de la ciencia y la moral, se basan en la aportación de argumentos que pretenden convencer a un público que hipotéticamente podría ser universal.

Retomando el tema de la acción, distingue cuatro tipos de acción:

- a) *acción teleológica*: la persona elige los medios que considera mejores para alcanzar un determinado fin, entre las diversas alternativas que se le ofrecen. Una modalidad es la acción estratégica en la que el actor tiene presentes, además, las decisiones que tomarán otras personas. Es la acción racional con arreglo a fines. El lenguaje es concebido como un medio más para conseguir el fin perseguido.
- b) *Acción regulada por normas*. Los miembros de un grupo social concreto orientan sus acciones según unas normas comunes de un determinado mundo social. El lenguaje transmite valores y consenso. Se establecen relaciones interpersonales.
- c) *Acción dramática*: las personas actúan en una interacción en la que unas constituyen el público de las otras presentando una determinada imagen, autoescenificando su mundo subjetivo. El lenguaje es el medio de escenificación y de expresión de las vivencias.
- d) *Acción comunicativa*: la interacción se da entre sujetos capaces de lenguaje y de acción. La interpretación se entiende como negociación de definiciones susceptibles de consenso mediante el lenguaje. El mundo objetivo, el social y el subjetivo son constituidos por la intersubjetividad. El lenguaje es la herramienta del entendimiento que coordina la acción. La acción comunicativa permite la crítica mutua de los sujetos. Todas las personas tienen las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento y el control reflexivo sobre el mismo. Con la acción comunicativa se substituyen las pretensiones de poder por las de validez.

Finalmente, con la distinción entre sistema y mundo de la vida, Habermas supera la dicotomía entre el sujeto y los sistemas y estructuras. El sistema es un producto del mundo de la vida, pero a su vez tiende a colonizar este mundo. A través de la acción comunicativa es posible superar esta colonización y rehacer la relación entre lo cotidiano y el sistema.

Bajo el aspecto funcional de entendimiento la acción comunicativa sirve a la tradición y la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción sirve a la acción social y al establecimiento de solidaridad; bajo

el aspecto de socialización, finalmente, la acción comunicativa sirve al desarrollo de identidades personales (Habermas 1987: 43).

Con la interacción que se establece con otros sujetos de su entorno, las personas y por tanto los niños y las niñas, son capaces de crear y aportar nuevos significados y de adoptar significados de su comunidad. Esta interacción nos lleva a la racionalidad comunicativa que está contenida en el habla humana.

Estos procesos de comunicación tienen unos criterios de validez, si esta comunicación se da en un marco democrático. Es importante no contemplar los argumentos sin las pretensiones de validez ya que nos llevaría a pensar que los niños y niñas de grupos sociales que más dominen el lenguaje serían los que más posibilidades tienen.

3.2.2. Anthony Giddens y la Teoría de la Estructuración

Para Giddens "el estructuralismo y el post-estructuralismo son tradiciones de pensamiento muertas" (1990: 255) y aunque propusieron temas importantes, no solucionaron la relación entre las estructuras y las acciones humanas.

En relación con la creación de sentido de la historia, Giddens no atribuye ninguna prioridad a prácticas concretas de producción o reproducción social. Para él es incorrecto atribuir cualquier trayectoria universal a la evolución social, por el contrario, todas las prácticas y circunstancias históricas están sometidas a cambio.

Giddens concibe la sociedad como formada por la agencia humana y las estructuras. Estas, a su vez, son habilitadoras y restrictivas. Las estructuras generan prácticas sociales y las prácticas sociales generan estructuras (Giddens 1990, 1995a). Se centra especialmente en el poder de intervenir en los acontecimientos o en un estado de cosas (1990: 365). Los agentes sociales están siempre, en mayor o menor forma, bajo su propio control. Cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción, aunque las coerciones para mantener las estructuras varían históricamente: en toda relación social existe una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los medios (recursos) que permiten a los agentes influir en la conducta de los demás. El margen de libertad depende de la variedad de actividades que un agente puede realizar con competencia.

Para Giddens el futuro está siempre abierto debido a la *reflexividad* del conocimiento que ordena y reordena las relaciones sociales. Los movimientos sociales hacen propuestas de futuras transformaciones y son en parte vehículos para su realización. Giddens propone cuatro tipos de cambio social en los que realiza la teoría de la estructuración: 1) reproducción; 2) contradicción; 3) apropiación reflexiva; 4) acceso a los recursos. Los tres últimos están decisivamente configurados por las luchas, movilizaciones y movimientos sociales.

Contrariamente a los que creen que los sistemas burocráticos externos o las fuerzas sociales no dejan margen para la acción, a la luz de la experiencia histórica de los movimientos sociales, expone (Giddens 1995a: 222) que los agentes humanos no son pasivos ante las condiciones externas de la acción, las reflejan y reconstruyen; hay numerosas zonas de apropiación colectiva como consecuencia de la reflexividad de la vida social; no se puede afirmar que hay capacidad de acción en lo micro, pero que los sistemas sociales son incontrolables.

La superación de la dicotomía sistemas expertos-democracia se halla en el diálogo y en la confianza, no en la aceptación o la dependencia de la autoridad, sea científica, técnica o política, aunque para unos sean temas confusos y en los expertos tienda a suscitar desconfianza (1996: 134).

Cada persona tiene y vive una biografía reflexivamente organizada en función de los flujos de la información social y psicológica sobre los posibles estilos de vida. La modernidad es un orden postradicional donde la cuestión de cómo se tiene que vivir tiene que tener correspondencia con las decisiones que se van tomando cada día (Giddens 1994). Todo ello hace imprescindible la capacidad personal y social de reflexión y la decisión continua sobre las grandes y pequeños problemas de la vida (en la que el riesgo, y en ello coincide con Beck, ha tomado el relevo a la rueda de la fortuna) y que no hallan en la tradición y en la cultura un modelo de conducta homogeneizador (Giddens, 1996: 16, 87-90). La vida es experimento, prueba, dado que el pasado no nos sirve de modelo en la sociedad actual, en especial en el ámbito de lo personal. Ello provoca también como reacción ante un mundo por construir, demandas de autoridad (a los expertos, a los fundamentalismos, a la religión, a la familia, al estado).

Para Giddens debe haber una participación social efectiva en la que todos puedan hacer oír su voz. Empleando argumentos que en parte reiteran ideas de Habermas, la democracia implica discusión, la posibilidad de que "la fuerza del mejor argumento" cuente frente a otros medios de tomar decisiones (entre los que son más importantes están las decisiones políticas).

[...] *La conducta de la discusión abierta es en sí misma un medio de educación democrática: la participación en el debate con otros puede conducir al surgimiento de una ciudadanía más ilustrada* (Giddens, 1995a: 169).

La desaparición de las construcciones globalizadoras de sentido no representan el fin de la utopía sino todo lo contrario. *La recuperación del carácter contingente de la historia y la importancia fundamental del riesgo deja espacio al pensamiento utópico paradójico* (1996: 258). Más aún, en su opinión, la globalización hace que las luchas parciales en la política de la vida como el feminismo o el ecologismo, puedan beneficiar a todos los demás grupos. Los cambios parciales tienen efectos globales (1995: 290-291).

3.2.3. Ulrich Beck, la modernización reflexiva y la sociedad del riesgo

De Ulrich Beck hemos comentado en el capítulo primero, algunos temas referentes a los cambios en la estructura de las relaciones personales. En este apartado expondremos las ideas básicas sobre la modernidad reflexiva y la sociedad del riesgo, como análisis social de los cambios en profundidad que se están dando en nuestra época (Beck 1997). Su idea de superación de la modernidad y de la política de la sociedad industrial por una modernidad reflexiva y por la subpolítica en la sociedad del riesgo, permite introducir nuevas perspectivas en las prácticas sociales, que posteriormente podremos aplicar en las propuestas educativas que formularemos.

Para Beck, después de la sociedad industrial, estamos entrando en lo que él denomina la modernidad reflexiva, es decir, *la posibilidad de la (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El sujeto de esta crisis no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental* (Beck 1997: 14). La misma modernización, el mismo crecimiento económico, la tecnificación, la seguridad laboral, están disolviendo los perfiles de la sociedad industrial, sin revolución aparente. Y con el final de la sociedad industrial se está entrando en la sociedad del riesgo,

... una fase del desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial (Beck 1997: 18).

La modernidad reflexiva significa la autoconfrontación con los efectos de la sociedad de los riesgos que no pueden ser institucionalizados por la sociedad industrial. Los conflictos no son sólo por la distribución de los bienes sino por la distribución de los males y por tres tipos de transformaciones: la relación de la sociedad con la naturaleza y la cultura; la relación de la sociedad con las amenazas que ella misma genera; y las fuentes de sentido colectivas y de grupo.

Los cambios, además, no encuentran un grupo familiar o una comunidad que proteja, sino que son los mismos individuos los que los perciben, manejan o interpretan. La individualización desvincula de las formas del pasado y revincula a lo que los propios individuos hacen, diseñan o representan para sí mismos y los compromisos y relaciones personales que aceptan. Las biografías son biografías reflexivas. La sociedad industrial quería ser la sociedad de la razón y de la seguridad. La del riesgo es la de lo imprevisible y lo no controlable, de la incertidumbre, pero al mismo tiempo es una sociedad tendencialmente autocrítica, incluso para la crítica radical, por la misma contradicción de los análisis de los riesgos. Se originan cada vez más corrientes de análisis y de conflicto organizadas. La individualización y la globalización son las dos caras de la modernización reflexiva.

Pese a las apariencias de la desaparición del interés por lo político, la política cada vez está más presente en las actividades de las personas. Pero no es la política formal, jerárquica, establecida, sino bajo un concepto expresionista de la política que se reinventa a través de problemas que la política no soluciona, a través de la subjetividad política, de los grupos de iniciativas ciudadanas, a través de lo que él denomina la subpolítica. (Dicho sea de paso, para Beck, el colapso de los países socialistas desmiente totalmente a las teorías de sistemas. Una sociedad sin núcleo, sin consenso, desmontó el castillo de naipes del poder).

La subpolítica es llevada a cabo por agentes externos al sistema político o corporativo, agentes sociales y colectivos y por individuos concretos. La subpolítica configura la sociedad desde abajo por medio de grupos que no tenían voz en la sociedad industrial y que ahora pueden participar en la configuración de la sociedad.

Hay dos cambios evidentes en la sociedad actual respecto a la sociedad industrial clásica. En primer lugar, la revolución de las mujeres. Para Beck, una sociedad en la que los hombres y las mujeres fueran realmente iguales sería una nueva modernidad. En segundo lugar, la relación con la naturaleza. La

idea de renaturalizar la naturaleza que mueve a los grupos ecologistas es una culminación de la desnaturalización propia de la sociedad industrial.

La modernidad reflexiva debe basarse en foros de consenso para conseguir un modelo de racionalidad instrumental no ambigua. Este consenso tiene que basarse en la desmonopolización del poder experto, en abrir los grupos de discusión y decisión, en la creación de una opinión pública parcial, en una legislación clara sobre cómo desarrollar estos procesos. El público debe saber y participar en todos los temas que puedan afectarle y no simplemente como receptores de informes técnicos incomprensibles.

3.2.4. Paulo Freire y la Pedagogía Dialógica

Presentar a Freire como uno de los autores más importantes en los que basar una propuesta educativa de futuro tal vez pueda sorprender. Algunos lo consideran como mucho un autor que puede ser útil en la educación de personas adultas o tal vez simplemente en la alfabetización más o menos marginal, más o menos latinoamericana. Sí que es el principal referente en la educación de las personas adultas, pero ni sus reflexiones ni sus actividades se limitaron a ese campo sino que se pueden aplicar a toda la educación en su conjunto.

Aunque la experiencia personal no sea razón suficiente, sí podemos exponer que a lo largo de los más de veinte años en que nos hemos dedicado a diversas tareas relacionadas con la educación, el pensamiento de Paulo Freire nos ha sido útil para orientar las actividades en lo teórico y en la práctica y para repensar la función misma de la educación. Por lo demás, a nivel global, no dudamos en clasificar a Paulo Freire como uno de los más grandes pedagogos de nuestro siglo². Esperamos mostrar seguidamente algunas razones para considerarlo así.

Su obra es muy extensa y trata temas variados, desde la experiencia concreta al sentido mismo de la acción educativa. Aquí expondremos aquellos que -siendo importantes en su obra- nos parece que ilustran y colaboran en la fundamentación teórica del proyecto de comunidades de aprendizaje. Además, a lo largo de los capítulos que siguen, no faltarán referencias a las aportaciones de Freire.

Desde sus primeras obras, Freire expone una visión del mundo como no predestinado, no cree en visiones del futuro como repetición del pasado o prefijado por leyes inmutables sino en el resultado de la acción humana. En este sentido se aleja tanto de la derecha inmovilista como de la izquierda que cree que el mundo evolucionará necesariamente hacia un resultado final. La

² Freire es el pedagogo más citado en la base de datos sobre educación ERIC.

libertad humana es capaz de crear ambos resultados, pero puede escoger cuál es el camino de su acción. Freire supera los criterios estructuralistas de izquierda al defender la acción humana por encima de las estructuras tanto, las opresoras como las que predeterminan el final en una sociedad socialista.

El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario, difieren porque mientras uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla (Freire 1983: 43).

Pero se opone también a la visión postmoderna del mundo que declara insuperables los obstáculos al cambio. Cree que la acción educativa, la lectura del mundo, puede ayudar a transformar la situación de opresión mediante la práctica de la libertad (Freire 1997a: 35).

Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades (Freire 1997a : 63).

En una situación de cambio social, éste puede ser sufrido por la persona inmersa en él o hacerlo de modo consciente y participativo. Si no, los medios de comunicación y la publicidad le guiarán sin posibilidad de tener criterio propio, con comportamientos que otros le prescriben. Percibirá el cambio, pero no su significado (Freire 1983:35, 86). La educación en una época de cambio, además debe ofrecer los instrumentos para no desarraigar a la persona del mundo industrializado que la enajena pero también le permite ampliar sus condiciones existenciales (Freire 1983: 84). La situación de opresión produce el miedo al cambio, a la libertad hasta no superar al opresor que se tiene dentro de uno mismo.

Para Freire el diálogo es constitutivo de la misma persona humana y el diálogo con el otro es el que permite insertarse en la historia de la humanidad.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como

inconclusión en permanente movimiento en la Historia (Freire 1997b: 130).

Este diálogo, para Freire no es una acción teleológica, por usar términos de Habermas. No es un instrumento didáctico de la enseñanza como cualquier otro sino una exigencia humana, sin el cual no se respeta democráticamente la misma naturaleza de las personas.

En vez de describir el perfil del concepto de dialogicidad, comenzaré por comprender su fundamento lo que la hace ser una exigencia estratégica y no una pura táctica de sujetos "expertos" para lograr resultados. La dialogicidad no puede ser entendida como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su opinión política. La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador (Freire 1997a: 100).

Freire no es una persona neutral, ni fatalista, apuesta decididamente por la liberación de las personas, radicalmente, pero esta liberación no la hace alguien ajeno a ellas mismas sino que es el fruto de un trabajo conjunto, de la libertad, especialmente del diálogo:

[El hombre radical...] no teme el encuentro con el pueblo. No teme al diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos para la liberación de ambos (Freire 1970: 32-33).

Para Freire el diálogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de la persona humana y el instrumento básico de la educación. El diálogo transforma las dos partes del mismo y en él no hay nadie superior al otro, los dos se transforman.

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado,

también educa. Así, ambos, se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen (1970: 90).

El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos (1983: 104).

Ahora bien, de estas palabras no se deduce que la educación sea una educación verbalista, sino todo lo contrario. Es una educación con buenas bases teóricas, es decir, capaz de analizar la realidad, de comprobarla, de vivirla, no que esté llena de palabras sin contenido. Ya en 1967 se expresaba de este modo:

Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser "teórica". Se identifica así, absurdamente teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente (1983: 89).

Treinta años más tarde, Freire insistía tanto en el diálogo como en la seriedad de la formación.

La seriedad del diálogo, la entrega a la investigación crítica no se confunde con la habladuría. Dialogar no es chismear. Por eso puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a quien los alumnos escuchan no como quien come un discurso sino como quien aprende su intelección (1997a: 109).

La educación a través del diálogo es lo contrario a la educación bancaria que hace de los educandos meros objetos, recipientes pasivos del educador, que actúa, prescribe, escoge o piensa por los demás.

Para Freire, una de las causas del fracaso escolar, junto con la falta de preparación científica de los profesores es la ideología elitista que discrimina a las clases populares.

De ahí se explica, en parte, la falta de atención de la escuela por la identidad cultural de los educandos, la falta de respeto por la sintaxis popular de los educandos, la casi nula atención a los conocimientos realizados por la experiencia que los educandos poseen como bagaje (1997a:60).

A nivel social, más allá incluso de la escuela, plantea el tema de la unidad en la diversidad:

Cuando digo unidad en la diversidad es porque, incluso reconociendo que las diferencias entre personas, grupos, etnias, plantean problemas para un trabajo en la unidad, ésta es posible. Aún más, es necesaria considerando la coincidencia de los objetivos por los que los diferentes luchan. La igualdad en y de los objetivos puede hacer viable la unidad en la diferencia (1997a: 91).

3.3. Elementos de una teoría crítica para el aprendizaje dialógico

En las aportaciones diversas de los cuatro autores que hemos analizado, se pueden deducir algunas líneas generales coincidentes. Algunas son sobre temas más globales, como la capacidad de acción, otras más concretas, sobre la educación como práctica.

En una sociedad en proceso de cambio, el mundo interior de las personas está sometido a múltiples influencias contradictorias. La resistencia al cambio, la pasividad ante el mismo, la vuelta al pasado son posibilidades que se abren ante todos. Pero también la de construir personal y colectivamente una nueva actitud y una nueva acción ante el mundo. Este mundo postradicional, en el que nada se da por sabido, ha de ser creado mediante la participación de todos a través del diálogo basado en el conocimiento, el reconocimiento de la diversidad y el respeto a la diferencia y la identidad personal y de grupo. El futuro está condicionado, pero está abierto a la acción humana.

La capacidad de acción social de los participantes en un proceso educativo es también la participación en un cambio más global. La política de la vida o las subpolíticas son uno de los cauces de participación y acción que están al alcance de todas las personas y grupos sociales.

La perspectiva comunicativa es la base de la creación de sentido personal y colectivo. Las pretensiones, contrarias al enfoque dialógico se manifiestan en la imposición de patrones culturales, elitistas o mayoritarios, en la ciencia dada pero no dialogada, en la educación bancaria, en el asistencialismo. Para un verdadero diálogo todos han de aportar su función, su saber y su creatividad, su confianza en la convicción de las posibilidades mutuas de actuar colectivamente.

En su aplicación a la educación, la igualdad exige respeto para las diversidades personales y colectivas, la no imposición de patrones culturales elitistas, pero al mismo tiempo científicidad y exigencia, no verborrea inútil. Hay

que crear condiciones óptimas para el diálogo, en la acción social y en la acción educativa.

La educación debe combinar el mundo subjetivo de las personas que intervienen en él y el mundo social que cambia en la interacción y el mundo objetivo.

La formación, como el diálogo, no es un proceso unidireccional. Todos pueden aportar y todos pueden recibir. La formación se hace en un mundo de la vida concreto que aporta a la educación un horizonte de conocimientos que puede ser aportado y cambiado a través del diálogo.

A modo de esquema planteamos las diferentes aportaciones teóricas que nos han fundamentado en la propuesta de comunidades de aprendizaje.

IMPLICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN

| AUTORES | APORTACIONES | COMUNIDADES DE APRENDIZAJE |
|-----------------|--|----------------------------|
| Habermas | <ul style="list-style-type: none"> □ Diálogo-argumentación □ Consenso <p>La TAC desarrolla una concepción comunicativa que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción</p> | |
| Giddens | <ul style="list-style-type: none"> □ Capacidad transformadora de los actores sociales | |
| Beck | <ul style="list-style-type: none"> □ Cuentan las personas y sus acuerdos <p>Autorreflexión</p> <p>La teoría sobre la Modernidad Reflexiva demuestra que la reflexión es un elemento cada vez más determinante de nuestra sociedad y de nuestra individualidad.</p> | |
| Freire | <ul style="list-style-type: none"> □ Dialogicidad □ Transformación □ Reflexividad □ Unidad en la diversidad □ Superación del fatalismo | |
| CREA | <p><i>Aportaciones que enlazan con los siguientes capítulos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Aprendizaje dialógico (cap. 4) □ Igualdad de diferencias (cap. 4) □ Comunidades de aprendizaje (cap. 6) <p>El diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional o la individualización del proceso.</p> | |

4. El aprendizaje dialógico

4.1. El aprendizaje dialógico: conceptualización

En los capítulos anteriores de esta tesis hemos visto cómo el desarrollo de la sociedad de la información y de las teorías de las ciencias sociales y educativas actuales priman los aspectos dialógicos de la acción social y hemos elaborado un análisis de sus implicaciones para la educación.

En este capítulo concretaremos y definiremos el principio regulador de nuestra propuesta, el *aprendizaje dialógico* y expondremos sus principios. La comprensión de las implicaciones y aplicaciones para la educación será ampliada paulatinamente a lo largo de la explicación de cada uno de estos principios. En las conclusiones retomaremos globalmente la definición inicial. En una segunda parte del capítulo examinaremos lo que puede ser considerado una dimensión complementaria del aprendizaje dialógico: el aprendizaje cooperativo. Finalmente, en la tercera parte, comentaremos cómo la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico incluye y supera el aprendizaje significativo.

El proceso de elaboración de un concepto

El concepto de aprendizaje dialógico y el de comunidades de aprendizaje han sido investigados y desarrollados por el Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universitat de Barcelona, del que formamos parte, a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales y teniendo en cuenta la práctica y la participación en actividades educativas. El enfoque de estas investigaciones ha sido siempre una metodología participativa en la que la voz la tienen las personas en sus contextos habituales, sean los centros educativos, las actividades culturales o los espacios de su vida cotidiana. El objetivo permanente del CREA ha sido trabajar sobre la exclusión social y las posibilidades de superarla a través de la educación.

Del conjunto de investigaciones que ha llevado a cabo CREA, para este capítulo, nos ha sido de mucha utilidad la que lleva por título *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social*, (CREA 1995-1998) financiada por la DGICYT (Dirección General de Investigación Científica y Técnica), del Ministerio de Educación y Ciencia. En esta investigación se comprueba que un gran sector de la población, excluido social, cultural y económicamente, posee competencias comunicativas básicas que pueden servir de punto de partida para procesos formativos, aunque estos componentes culturales básicos no hayan sido reconocidos. Para explicar mejor estas habilidades comunicativas exponemos tres tipos globales de habilidades: académicas, prácticas y comunicativas.

□ *Habilidades Académicas:*

Son las habilidades que las personas aprenden de forma descontextualizada, en organizaciones que tienen como objetivo la transmisión de conocimientos a partir de unas reglas específicas aunque sean mínimas y planteadas a partir de lo que podríamos denominar, en palabras de Habermas, acciones teleológicas, es decir, orientadas a fines que no son necesariamente conocidos o compartidos por los participantes en los aprendizajes. Los aprendizajes se desarrollan no tanto en función de lo inmediato (social o personal) sino de las finalidades a medio y largo plazo, con una estructura que viene dada especialmente por el tema mismo de aprendizaje.

□ *Habilidades prácticas:*

Son aquellas habilidades que las personas desarrollan para resolver una situación concreta en la vida cotidiana. Este tipo de habilidades incluye, por una parte, aquellas que comportan la utilización de otras personas como un medio más y, por otra, las que se dan a partir de la relación con el objeto en sí a partir de la observación y del ensayo-error. En el primer caso, normalmente no se da aprendizaje sino solución utilitaria a través del otro, con lo que se aminora la capacidad de autonomía personal. En el segundo caso, las ventajas del aprendizaje quedan contrarrestadas por no poder

aprovechar los conocimientos y las habilidades anteriores que ya están presentes en el contexto social.

□ *Habilidades comunicativas:*

Son habilidades que se aprenden a través de una relación entre iguales, cuyo objetivo es entenderse sobre algo para actuar en el entorno y resolver cooperativamente una situación “problemática”. Una situación se convierte en problemática cuando ciertos aspectos o ideas que se tenían como aceptadas hasta ese momento, se replantean a partir de la reflexión y el diálogo entre iguales, con los que compartimos, cambiamos o creamos significados a través del acuerdo. Las habilidades comunicativas permiten aprovechar los conocimientos del entorno y participar activamente en la resolución de los problemas.

Según qué tipo de habilidades se priorice en los procesos de aprendizaje se pueden provocar situaciones de exclusión o por el contrario de transformación social. Las habilidades que hemos conceptualizado como *comunicativas* son las que sirven de base para poder superar los procesos de exclusión y las barreras impuestas por un sistema que prioriza otro tipo de habilidades.

El uso de las habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico se fundamenta en que la construcción de significados depende principalmente de las interacciones. En el caso de los alumnos, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario, con sus iguales, el profesorado, los familiares y otras personas, más que en sus conceptos previos.

El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez.

Es clara la relación existente entre las habilidades comunicativas, el aprendizaje dialógico y las acciones comunicativas que hemos expuesto en las bases teóricas en relación con las ciencias sociales. Los significados son construidos a partir de

la comunicación entre todos los participantes que tienen como objetivo entenderse y planificar acciones comunes. Se produce un diálogo intersubjetivo que se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades. El poder pasa a los argumentos y no pertenece ya al estatus de cualquiera de las personas participantes.

Tal como se ha comentado, si bien en las ciencias sociales los procesos de análisis de las acciones comunicativas y de sus implicaciones tienen ya una cierta tradición, en la educación son muy poco conocidos y menos practicados, a pesar de las propuestas precursoras de Paulo Freire que también hemos comentado en el capítulo tercero.

El aprendizaje dialógico se muestra, además, el más adecuado en la sociedad de la información, basada en la transmisión de la información y el trabajo en red, y su aplicación debería orientar las prácticas educativas del futuro. El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino, que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes en contextos y sectores más desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. Es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. En unos casos, en experiencias globales de comunidades de aprendizaje en centros escolares del País Vasco, que comentaremos en el último capítulo de esta tesis, en otros en tertulias literarias y otras actividades en educación de personas adultas.

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. El aprendizaje dialógico, al superar, como veremos, muchas de las prácticas habituales, establece la necesidad de cambiar aspectos globales y organizativos de la actividad educativa.

El papel de los educadores, los profesores, los investigadores será el de facilitadores del diálogo, superando los límites de nuestras propias fronteras culturales que no nos hacen ver a los otros y las otras más que a través únicamente de nuestra propia cultura (Giroux 1997). Desde la perspectiva comunicativa el profesorado ha de saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social en una actividad global y unitaria.

Una precisión antes de pasar a exponer los principios del aprendizaje dialógico. La insistencia en el término dialógico no significa una predilección por la charla y menos por la charlatanería. Como decía Freire y citábamos antes, la educación se basa en la ciencia, en la teoría que contacta y analiza la realidad y en la palabra. Pero nuestra intención no es proponer pasar el tiempo charlataneando, sino exponer cómo puede favorecerse el aprendizaje a través del diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso.

4.2. Principios del aprendizaje dialógico

Los principios del aprendizaje dialógico son las condiciones generales del mismo. El primero, el diálogo igualitario, será el eje alrededor del cual girarán los demás. Estos principios no son compartimentos estancos. Todos ellos se relacionan entre sí y con la realidad social y educativa. Y, como veremos, son al mismo tiempo procesos y resultados.

En general, exponemos cada uno de los principios en una triple vertiente:

- a) La explicación del mismo, con referencia a las diversas planteamientos teóricos que hemos desarrollado y con aportaciones complementarias donde el caso lo requiere.
- b) La aplicación básica a los procesos educativos.
- c) Un ejemplo práctico, una situación, en la que se puede ver su aplicación.

Un desarrollo de estos principios aplicado a una actividad de tertulia literaria en la escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, puede encontrarse en el libro *Compartiendo palabras* (Flecha 1997). Nosotros lo exponemos pensando en su aplicación a las comunidades de aprendizaje.

4.2.1. Diálogo igualitario

El lenguaje es un elemento fundamental en la actividad de las personas que hace posible su mismo desarrollo. En el ámbito psicológico, Vygotsky (1979: 47-48), en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ya exponía la fundamental aportación del lenguaje, fruto del desarrollo social de la conducta, en el desarrollo del niño y la niña:

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas antes completamente independientes, convergen.

Con la ayuda del lenguaje la niña y el niño comienzan a dominar el entorno, aun antes de dominar la propia conducta, con lo que se van formando el intelecto que será la base del trabajo productivo: la forma humana de utilizar las herramientas. La persona se formará, así, en la interacción con los demás, el medio fundamental de la cual es el lenguaje.

Para Bruner, (1988:70) *el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria*. Sus ideas sobre la educación son mucho más complejas y profundas que el conductismo, él se ha declarado siempre mentalista. El desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, de lo exterior, de las otras personas hacia el yo. La educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo, en función de la edad, las capacidades y los intereses del niño. Tal como afirma Jesús Palacios (Bruner 1988:15), según Bruner *la educación es una fórmula de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, "andamiaje" del adulto*.

Como vemos, todo el proceso educativo puede ser entendido como un acto de diálogo. Por eso, las demandas de diálogo en la educación no son una exigencia nueva aunque tiene hoy nuevas condiciones. Sin citar de nuevo a Freire, podemos ver que Dewey (1994) ya se oponía a organizar la educación sólo para favorecer el uso individual del conocimiento y de las cualidades personales, fuera de su contexto social. Para él, el proceso de desarrollo del organismo y de la educación se produce a través del diálogo entre el yo y el contexto, por tanto la base de la educación han de ser las demandas de los estudiantes y el aprendizaje debe realizarse trabajando en el contexto, interaccionando con él, de modo que la persona comprenda el valor de los contenidos aprendidos a través de su utilidad en un contexto que conoce.

En la práctica concreta, Dewey, opinaba que el profesorado debía tener una actitud dialogante en su actuación, con ello se convertirá en alumno/a y el alumno/a en maestro/a:

Esto no significa que el maestro tenga que mantenerse a distancia, como un espectador. La alternativa a proporcionar un tema ya elaborado y escuchar la exactitud con que se repite no es la inmovilidad, sino la participación, la colaboración en esta actividad. En esta actividad compartida, el maestro es un aprendiz y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro... (1985: 66).

Si el concepto de evolución y de educación como diálogo, mediadas ambas lingüísticamente, tienen una fundamentación sólida, vamos a desarrollar las características específicas del diálogo igualitario en el ámbito del aprendizaje dialógico.

Características

Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que expone. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, la posición en la jerarquía cultural o ninguna otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan. Por tanto el diálogo igualitario traslada el poder a la argumentación entendida como presentación de razones con pretensiones de validez, en el bien entendido que cada uno de los participantes aporta la claridad de sus intenciones. De este modo, la ciencia y el conocimiento no es saber dado como inmutable en nombre de la autoridad o de la ciencia misma, sino el resultado de la interacción.

Tiempos como los que vivimos de la sociedad de la información, con un cambio e intercambio veloz en los conocimientos y las posibilidades hacen más necesario esa aplicación. Con frecuencia se dice que recibimos -las asimilemos o no- en un día más información que nuestros antepasados en toda su vida. Las fuentes de conocimiento son cada vez más diversas y la aportación de cada uno puede completar el conocimiento de todas las personas. Aprender a discernir las razones de la diversidad es una tarea fundamental en la sociedad de la información.

De lo que se trata es de que ninguna de las aportaciones sea privilegiada, sino todas debatidas, confrontadas científicamente y valoradas entre todas las personas. El consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos. Claro está que esto implica que el profesorado debe tener, por un lado la capacidad de aceptar la aportación de los demás, pero también el deber de aportar su conocimiento, como saber experto en muchos temas, que ciertamente es fundamental, y por otro lado debe aceptar la renuncia a usar sus posibles mayores habilidades dialécticas, al tiempo que debe colaborar en impedir razonadamente que otras personas usen las suyas.

Participantes en el diálogo

¿Quiénes son los agentes del diálogo en nuestra propuesta? Han de poder ser participantes todas las personas, grupos sociales, instituciones que pueden aportar algo en el proceso educativo, todas las personas que participan en él de modo directo o indirecto, todas las que pueden ayudar a mejorarlo. Por tanto, sin ser exhaustivos, han de participar en el diálogo: el alumnado, el profesorado, los familiares, la escuela como institución, todas aquellas entidades, personas o instituciones del entorno inmediato o más general que pueden aportar alguna cosa a la mejora de los aprendizajes o del funcionamiento de una escuela, sea dentro de ella, sea fuera.

La red de diálogos, de la que el alumnado ha de ser el nudo fundamental, se convierte en una trama de interacciones que tienen como objetivo la planificación y realización, la evaluación y la mejora de los aprendizajes.

El diálogo es un instrumento de aprendizaje, por tanto el aula debe ser un instrumento privilegiado para el diálogo igualitario. Pero no debe limitarse a ella. No debe haber contradicción entre el funcionamiento igualitario dentro del aula, con el funcionamiento general del centro, ni de cualquier otra relación educativa.

Inconvenientes a superar

Un diálogo igualitario no se da sin la superación de una serie de problemas prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o de errores conceptuales, que forman un conjunto de barreras de tipo cultural, social y personal. Por un lado está la teoría de los déficits, la concepción sobre las desiguales capacidades de las personas en función de su entorno social o familiar. Pensar que según qué zonas o barrios o según qué personas por su edad, su clase social, su etnia o su género tienen menos capacidades para el diálogo o para la educación es no creer en las capacidades de cambio de las personas, condenarlas de antemano a una oferta educativa de menos calidad social, a la desigualdad de oportunidades y a la marginación y la reproducción de su situación. Si, en general, el sexismo tiende a disminuir de los sistemas educativos, el clasismo cultural sigue vivo en las expectativas iniciales de diversos grupos sociales y el etnocentrismo está cada vez más extendido con la mayor diversidad de culturas que tenemos entre nosotras y nosotros.

Por otro lado, uno de los inconvenientes a eliminar es la superación de la concepción negativa de sí mismas que muchas personas han interiorizado a través de sus anteriores experiencias educativas o de su entorno social o familiar. Aceptar la aportación de todas las personas, escuchar, valorar cada intervención es no sólo un método de aprendizaje sino una capacitación para la autoestima y para la vida.

Esto significa también que, puesto que el contexto es un elemento importante del diálogo, este deberá ser modificado en cuanto sea necesario para que el diálogo igualitario funcione bien para todos y todas sus intervinientes. Igualmente, la formalización de la técnica dialógica implica un estudio del trabajo en grupos, de favorecimiento de la intervención de cada persona y, por último, usar un lenguaje adecuado en función de los temas y de las personas participantes.

No queremos acabar este apartado sin citar de nuevo a Paulo Freire para quien el diálogo como intercambio de análisis y razones es fundamental para el

avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo. El objeto que centra nuestro debate será tema de diálogo crítico y por ello será mejor comprendido. El diálogo es el fundamento del conocimiento y su paso previo, la curiosidad epistemológica.

La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constituidos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo (1997b: 110-111).

Por ejemplo...

Un maestro pacta con su alumnado la tarea que van a efectuar el día siguiente. Les dice que se trata de leer un cuento determinado de las lecturas del libro de lengua. Pero los niños y las niñas le argumentan que ese cuento ya se lo saben, que lo han leído otros años y que además lo vieron por la tele. El maestro les dice que alguna cosa tendrían que leer para el día siguiente.

Al final quedan que van a leer alguna cosa, pero que lo van a buscar en otros libros. Lo buscarán en casa, o se los prestarán entre sí, o irán a la biblioteca y quien no tenga ninguno se irá a casa de un amigo o de un amiga..

Al día siguiente, los niños y las niñas traen los libros y en clase argumentan el porqué les gusta su cuento. Llegan al acuerdo sobre el libro que van a leer. El maestro también da sus argumentaciones, pero acepta lo que acuerdan ellos y ellas.

Como resultado, el maestro que hace demasiado tiempo que no lee libros de cuentos, conoce unos cuantos libros nuevos que interesan a su clase. A los niños y las niñas les pasa lo mismo con las explicaciones que se dan en clase.. Y cada persona puede expresarse por un igual.

4.2.2. Inteligencia cultural

Concepto de inteligencia cultural

Desde CREA estamos desarrollando el concepto de inteligencia cultural basado en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa de Habermas. La visión de la inteligencia cultural promueve un modelo de aprendizaje en el cual por un lado cada estudiante aporta su propia cultura y por otro el profesorado se sitúa en la cultura de los alumnos y las alumnas, desde una visión positiva de sus capacidades. De este modo consiguen una mayor confianza en sus habilidades e intensifican su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

El concepto de inteligencia cultural parte y se inscribe en una ya larga tradición de estudios sobre los componentes sociales de la inteligencia, de la que exponemos algunos de sus principales exponentes.

Los estudios longitudinales (Schaie 1983) muestran que la inteligencia puede incrementarse durante toda la vida adulta. Por otro lado, a partir de la diferenciación de Cattell (1971) entre inteligencia fluida y cristalizada se comprueba que la inteligencia fluida tiende a descender y tiene relación con el desarrollo fisiológico. En cambio la inteligencia cristalizada, más relacionada con la experiencia, se incrementa con el paso del tiempo.

Con frecuencia la inteligencia ha sido concebida en función de determinadas concepciones socioculturales y especialmente académicas. Con la idea de inteligencia cristalizada se asimilan aquellas capacidades para superar problemas que tienen lugar en la vida cotidiana y se tienen en cuenta situaciones ajenas a lo académico.

Con la distinción entre inteligencia práctica (entendida como diversos rangos de inteligencias en diversos contextos sociales) y académica (Scribner 1988), se constata que el aprendizaje basado en la inteligencia práctica es mejor asimilado y de modo más rápido.

Michael Cole y Sylvia Scribner (1977) estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales y mostraron cómo en cada contexto las habilidades tienen evoluciones y desempeños diferentes pero en todo caso perfectamente adaptados a la comunicación y a las necesidades de trabajo y de la vida cotidiana. El aprendizaje formal y el informal o las diferentes organizaciones sociales de los aprendizajes dan las mismas capacidades, que en contextos diferentes adoptan habilidades diferentes (la habilidad manual y la mental tienen las mismas funciones en contextos diferentes). No se pueden comparar habilidades ni evoluciones concretas, si no es en el marco global de cada grupo sociocultural.

Una importante implicación que tiene este enfoque para la labor transcultural consiste en que es difícil hallar diferencias culturales en los procesos cognoscitivos básicos. Aún cuando no se pueda eliminar del todo esa posibilidad, no hay evidencia alguna en ninguno de los tipos de investigación analizados de que algún grupo cultural carezca por completo de un proceso básico como la abstracción, o el razonamiento deductivo, o la categorización [...] Nos es útil aquí el concepto de sistema funcional: podríamos partir de la hipótesis de que los factores socioculturales desempeñan un importante papel sobre cuál de los procesos (la representación visual o la verbal, por ejemplo) opera en una situación determinada y qué papel realiza en el desempeño total [...] (Cole y Scribner 1977: 190-191).

Otros autores¹ han mostrado cómo los diferentes contextos demandan estilos de inteligencia apropiados a cada caso incluso contrarios al escolar, y que el test de Weschler, Weschler Adult Intelligence Scale, no se correlaciona con las habilidades adultas probadas. H. Gardner (1983) propone la teoría de inteligencias múltiples que cada individuo posee en diversos grados. Serían siete formas primarias: lingüística, musical, matemática, espacial, corporal quinesésica, intrapersonal (como la perspicacia) e interpersonal (por ejemplo, las habilidades sociales). Para Gardner, todas las personas tienen todas las

¹ Liker (Ceci & Liker 1986, 1990)

formas de inteligencia, pero cada cultura tiende a dar importancia a determinadas inteligencias concretas.

Estas concepciones de la inteligencia ayudan a superar las tradicionales concepciones unitarias del desarrollo de la inteligencia, en función exclusivamente de los contextos occidentales, europeos o americanos. Un mal entendimiento de la teoría del desarrollo (de lo concreto a lo abstracto, en una edad determinada y con unos pasos medidos exactamente) del niño de Piaget (occidental, escolarizado, ...) como modelo único para todos los niños y niñas posibles de todas las culturas y contextos descalifica como salvajes o atrasadas a las personas desarrolladas en otros ámbitos culturales y con evoluciones diferentes.

Inteligencia cultural y aprendizaje

En general estos análisis se centran en las acciones estratégicas y teleológicas (Habermas 1987) con las que las personas seleccionan los objetivos y los medios para conseguirlos. Para tener presentes la pluralidad de dimensiones de la interacción humana necesitamos otro concepto de inteligencia que denominamos *inteligencia cultural*, con tres subconjuntos: inteligencia académica, práctica e interactiva. Las dos primeras pueden ser aplicadas a la racionalidad instrumental en la que un actor se propone unos objetivos y utiliza unos medios para conseguirlos (acción teleológica). Pero en el marco de la racionalidad comunicativa pueden ser parte de la inteligencia cultural: tanto a nivel práctico como académico o interactivo podemos decidir qué y cómo actuamos, aprendemos, decidimos, cómo nos comportamos, en la situación de interacción, verbal, no verbal o de diálogo que hemos comentado anteriormente.

En la inteligencia cultural utilizamos 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, la mayoría de personas usuarias de ordenador han empezado a partir del uso de la habilidad comunicativa suya y

de la persona que ha empezado a enseñarles. La inteligencia cultural es propia de todas las personas y su aplicación es específica a diversos contextos, en función de los entornos y los desarrollos personales.

Cuando aplicamos la inteligencia cultural en el aprendizaje dialógico, lo que proponemos es la aceptación de estrategias de resolución diferentes a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos, en parte de la acción comunicativa emprendida por los participantes en los aprendizajes.

Con la inteligencia cultural se promueve un modelo de aprendizaje en el cual cada estudiante aporta su propia cultura, es decir las habilidades y modos de conocer y hacer propios. De este modo, los y las estudiantes consiguen una mayor confianza en sus habilidades -a nadie se le menosprecia por hacer las cosas de un modo diferente- y se mejoran los aprendizajes. Si atendiéramos a las teorías del déficit, al recontextualizar los conocimientos en la situación escolar, invalidamos los conocimientos adquiridos previamente con medios no escolares. Al posibilitar la entrada de organizaciones del conocimiento diferentes se enriquecen para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

Aplicando los análisis de B. Bernstein (1997), con la inteligencia cultural se aporta al conjunto los resultados de la estructura de conocimiento horizontal de cada grupo cultural y social particular. Si la escuela tiende a ser el reino de los discursos verticales, recontextualizados y hechos de generalizaciones, hay otro tipo de conocimientos que tienen una estructura horizontal, hechos de series separadas, no integradas y en prácticas contextualizadas. Son la mayoría de los conocimientos que adquirimos en las prácticas diarias, en un contexto, a través del ejemplo y la prueba, tácitamente, son una especie de alfabetismo (de iniciación a determinados aprendizajes) segmental especializado en prácticas concretas, desde usar la lavadora a jugar con un juguete determinado. Estas estructuras se adquieren en una base social determinada, que a través del repertorio común de estrategias y de la circulación de las mismas, dialogada y solidaria, amplía el conocimiento común.

Ya podemos empezar a observar que se puede cambiar de lo horizontal a lo individual. Las adquisiciones estratégicas de los individuos son muy ingeniosas. El hecho que el discurso sea horizontal no quiere decir que las estrategias no sean ingeniosas. Pero desde luego también significa que el alfabetismo es segmental y los alfabetismos segmentales tienen una base social particular, que se requieren bajo condiciones particulares y que se enriquecen o extienden a consecuencia de una clase particular de relación social (Bernstein 1997).

Inteligencia cultural y entorno cultural

Mediante la inteligencia cultural se aporta a la comunidad educativa todo aquel conjunto de saberes populares, tradicionales, familiares que el universalismo de la escuela racionalista tendía a oscurecer. Es una manera de combinar lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela. Estas aportaciones, como todo lo que se ofrece, se someten al diálogo igualitario de modo que entre todas y todos comprendemos mejor el entorno y, si es el caso, tendemos a transformarlo. La inteligencia cultural permite el enriquecimiento de las fuentes de conocimiento, la comprensión de la diversidad de saberes en entornos diferentes.

Facilitar las aportaciones de la inteligencia cultural es una práctica de superación de las teorías del déficit y también un instrumento de formación permanente, dado que esta forma de aprendizaje será usada continuamente en el futuro por todas las personas en los diversos ambientes en los que vaya trabajando o viviendo.

En resumen, la inteligencia cultural fundamenta un aprendizaje dialógico en el cual cada persona aporta su propia cultura.

Por ejemplo...

Como se sabe, tal vez para compensar antiguas rigideces, las escuelas en muchos casos organizan fiestas y promueven el baile, para potenciar la psicomotricidad, el desarrollo corporal y afectivo, etc. Mucho rock, a veces ska, algún pasodoble y cosas de esas. Pero a

Pedro le da vergüenza bailar esos ritmos. Se ve gordo (es un adolescente), cree que no sabe bailar bien y que sus amigos y amigas se van a reír de él. Por mucho que la maestra le anima, él se queda en un rincón mirando como quien no está interesado en el asunto, aunque las piernas se le mueven sin querer.

Quince días después, en el barrio se hace una fiesta que organizan algunas entidades del barrio y entre ellas la Asociación Gitana. Pedro y su familia asisten igual que una gran parte de sus compañeros compañeras de clase y también algún maestro y alguna maestra. Pedro baila al son de las palmas que toca parte de su familia. No se acuerda de sus complejos y las chicas y los chicos de la clase lo ven y dicen: "¡Qué bien baila! ¡Qué escondido se lo tenía!". Y se ponen a bailar, intentando seguir el ritmo de Pedro.

La maestra se queda pensando en un rincón, como quien no quiere la cosa, aunque de cuando en cuando se le mueven las piernas sin querer.

Con frecuencia cosas que parecen totalmente evidentes (la forma de hacer las "cuatro reglas" matemáticas) no son más que construcciones sociales o si se quiere construcciones de los sistemas educativos formales. Países diferentes –España, China o Estados Unidos, pongamos por caso- pueden restar o dividir de forma diferente (lo que no significa que la resta no exista o que el conocimiento sea imposible). También los grupos sociales pueden hacerlo (las vendedoras de mercado de algunas zonas, en Galicia, por ejemplo, cuentan en base 5 con los "pesos" o duros. Y ciertamente no se equivocan).

4.2.3. Transformación

Para quien participa en el proceso educativo, hay aspectos que, más allá de la teoría, implican un cierto compromiso con la realidad en la que trabaja o toma parte. Considerar el aprendizaje dialógico como elemento de transformación en pro de la igualdad es uno de ellos. Y no hablamos sólo de la naturaleza política de la educación de Freire, sino del modo como se actúa en la relación concreta que favorece a una persona y a un grupo de personas en su proceso de aprendizaje.

Se postula que la ciencia educativa crítica no se puede derivar exclusivamente de la teoría, ya que aquella implica un compromiso para con el mejoramiento de la educación por parte de los investigadores desde fuera y desde dentro del proceso educativo [...] Las condiciones de su éxito estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas (Carr y Kemmis 1988: 186).

El contenido transformador del aprendizaje dialógico tiene diversas implicaciones y fundamentos. Una dimensión ética personal que recuerdan la cita de Carr y Kemmis y las palabras de Freire: *Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo (Freire 1997b: 95).*

El sentido transformador que proponemos es aquel que, en coherencia con el resto de los principios del aprendizaje dialógico, transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella, como nos propone Freire (1997a).

En el capítulo tercero, hemos comentado las posibilidades sociológicas del cambio en la sociedad de la información. El aprendizaje dialógico se basa en esas posibilidades de cambio también de cada una de las personas que participan en un centro educativo y genera una actitud distinta de la visión

indiferente del postmoderno, de la nostalgia del neoconservador o de la izquierda conservadora aferrada al discurso de la reproducción.

La desesperanza y el reduccionismo de estos enfoques se hace patente, además, en su rechazo a considerar la posibilidad de desarrollar estrategias políticas en que las escuelas se unan a otros movimientos sociales y esferas públicas (Giroux 1990: 262).

La dimensión sociológica de la transformación es posible asumiendo la dialéctica sistema y mundo de la vida de Habermas. La modernidad es capaz de sacar de sí misma, críticamente, a través de la acción comunicativa, sus propios elementos normativos y, por medio de los movimientos sociales, crear solidaridad a través del cambio de la gramática de las formas de vida.

En la teoría de la estructuración Giddens aportaba su visión de la modernidad como futuro abierto siempre debido a la reflexividad de conocimiento que ordena y reordena las relaciones sociales. En ella, los movimientos sociales proveen de pautas significativas para futuras transformaciones.

La acción humana puede, pues, reconvertir aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo. La agencia humana puede reconvertir el sistema escolar burocratizado. Esta transformación se realiza en *las escuelas como esferas públicas democráticas* (Giroux 1990: 34-35), espacios educativos que comparten todos las aportaciones de los grupos sociales que forman la comunidad.

En parte esto exige que el profesorado tome en serio su propia política y entre en la esfera pública, para implicarse en los asuntos sociales urgentes; igualmente es necesario e importante que se dirija hacia el aprendizaje y persuasión como elementos pedagógicos imprescindibles que abran espacios donde se pueda cuestionar la autoridad, donde la juventud pueda hablar y ser escuchada por los que tienen poder; además crear prácticas pedagógicas dentro de una diversidad de culturas públicas que den facilidades a la juventud, para que se aprenda

cómo ser sujeto de la historia, en vez de estar reducida a una pieza del mecanismo (Giroux 1999: 60).

Esta transformación no busca la unificación de la pluralidad. El aprendizaje transformador se realiza entre personas que hacen partícipes a otras de la pluralidad de opciones, es decir ayudan a la construcción de su proyecto reflexivo de vida (Giddens 1995a: 37).

En la última parte de este capítulo comentaremos más ampliamente algunos aspectos psicológicos del aprendizaje y su relación con el entorno. Aquí sólo queremos mencionar la importancia de no adaptar la educación al entorno sino lo contrario, trabajar para aquellas transformaciones del entorno que hagan posible el mejor aprendizaje para todas las personas.

La perspectiva transformadora es la que siguen las experiencias como comunidades de aprendizaje y sus antecedentes. Estas experiencias aplican a la práctica una evidencia: en todas las niñas y los niños pertenecientes a familias no académicas y en las personas adultas no puede lograrse el éxito escolar para todos y todas si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de casa o en la calle.

Por ejemplo...

La comunidad de aprendizaje de B. está situada en un barrio construido a finales de los sesenta. La mayoría del vecindario son personas inmigrantes que hace años viven allí. Como la escuela tiene unos patios bastante amplios han adaptado un espacio para huerto y un pequeño invernadero. Lo cuidan entre todas las clases. Les toca una vez cada quince días y van cultivando algunas cosas: tomates, lechugas, zanahorias y demás. Algunos abuelos y abuelas, que fueron campesinos antes de ir a B., les ayudan a cultivar el huerto y recuerdan su juventud. Los chavales y chavalas y los maestros y las maestras aprenden un poco cómo cuidar el huerto.

Pero resulta que desde hace unas semanas, el huerto por la mañana aparece medio destrozado. Los tomates desaparecen y no hay manera de que crezcan las lechugas que

están todas pisoteadas. Como casi todo el mundo se conoce en el barrio, en poco tiempo se sabe qué pasa. Resulta que por las noches un grupo de chavales del barrio se dedica a destrozar el huerto.

Tres personas del consejo directivo, una madre, un padre y una de las profesoras, como quien no quiere la cosa, se topan con ellos. Resulta que algunos tienen hermanos o hermanas en la escuela y todos son vecinos de por allí. Empiezan a hablar y sale el tema del huerto. La cosa se lía un poco, pero al final reconocen que son ellos los que lo han destrozado. Después de discutirlo, llegan a un acuerdo que satisface a las dos partes. Los de la panda ayudarán a cuidar el huerto y vigilarán que nadie se meta en él por las noches. A cambio, lo que produzca el invernadero se lo quedan ellos y lo pueden vender en un puesto del mercado al aire libre, de los jueves por la mañana.

Quince días después en una parada nueva del mercado hay un chaval de diecisiete años vendiendo zanahorias. Alguna abuela y algún maestro hacen cola algo intrigados por conocer el sabor de "sus" hortalizas.

4.2.4. Dimensión instrumental

Con frecuencia se contraponen dualidades en los objetivos instrumentales de la educación. Hay quienes oponen el rendimiento a la "pedagogía centrada en el niño" a la que acusan de poco eficaz (Ausubel 1983: 520). La dialéctica entre formación técnica instrumental y educación humanística es también muy antigua y seguramente poco fácil de solucionar. Podrían analizarse, desde el punto de vista de la acción comunicativa de Habermas, como una contraposición entre la acción instrumental orientada a fines (especialmente la formación para el trabajo, para el día de mañana, con una pretensión de validez asegurada por la tradición o por el futuro, pero no necesariamente sentida como actual) y la acción dramatúrgica expresiva (centrada en la experiencia del momento, en la autorregulación de los alumnos y las alumnas, sin pretensiones específicas de validez). A veces esta última opción se toma no por una opción humanística, sino por como resultado de una pretendida falta de resultados instrumentales.

Otras veces los objetivos culturales se decantan por la búsqueda de una excelencia cultural que, artificialmente, se contrapone a la cultura de la calle. Aun sin llegar a estos extremos la posición individual de la clase académica lleva a buscar la excelencia en la institución para aquellas personas que dependen familiar y educativamente de nosotros y nosotras. Es decir, el aprendizaje instrumental es y presumiblemente será un elemento fuerte de la demanda educativa. Se diría que hay una idea general que acepta que el currículum de la competencia es el más adecuado para la formación pensando que la vida como lucha y competencia/competitividad ha de ser preparada con ese instrumento. En términos de Bernstein (1990: 93), existe una preferencia por las pedagogías visibles, en su variante autónoma, es decir, orientada al mercado, como más eficaces. En palabras de Freire,

[en el discurso pragmático de la educación...] La utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños "que ya crearon demasiados problemas. En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien (Freire 1997a: 110).

La idea de competitividad como preparación para la vida implica, al menos, dos tipos de preentendidos:

- a) *Niños, niñas y adolescentes no saben nada de la vida que se les prepara.* Es decir, la escuela es espacio ajeno tanto a la realidad inmediata externa a la misma como a todo aquello que se aporta externamente. Como implicación complementaria significa igualmente que la escuela es la fuente de saber primordial. En tiempos de la sociedad de la información, esta afirmación es ciertamente arriesgada y básicamente falsa. Finalmente también significa que las aportaciones de quienes entran en la escuela no son significativas para la preparación para la vida.

Como ha expuesto Willis (1988), estas contradicciones son una fuente de conflictos entre quienes "ya saben" lo que se van a encontrar y que introducen elementos de resistencia y oposición y quienes se adaptan con la esperanza de que el sistema escolar les proporcione aquellas expectativas de promoción social que lo justifican (los "pringaos", en el texto de Willis), y la estructura escolar. El conflicto también se da cuando se plantea "para qué sirve" una determinada práctica escolar. La idea de aprender determinadas cosas sin sentido explícito finalista es una de las más recurrentemente sentidas. Si a ello se le añade un entorno socioeconómico débil o culturalmente ajeno a las prácticas escolares, el conflicto es claro.

- b) *En contraposición, la escuela reproduce la vida futura.* Como ha mostrado Bernstein, la organización de los aprendizajes escolares no es la organización de los saberes prácticos ni su manera de realizarlos. Ni el éxito en unos implica el éxito en los otros. Aparte del posible sentido de reproducción que ya hemos comentado y de los problemas sobre el reconocimiento de los aprendizajes previos² hemos mostrado anteriormente que los modelos de jerarquía -normalmente bajo el modelo explícito o

² Para un estudio de las habilidades y aprendizajes adquiridos fuera del contexto escolar en personas adultas puede verse la investigación del CREA, en el marco del programa Sócrates de la UE, APEL. *Acreditación del Aprendizaje Experiencial Previo* (CREA 1996-1998).

implícito funcional- que implica la organización escolar no son los más adecuados para la sociedad de la información. Los estilos de vida (Giddens 1995a) son cada vez más diferenciados y la sistemática imposición de "valores fuertes" a través de un contexto jerárquico es un intento de crear una isla de conocimientos y de seguridades del pasado ante los cambios acelerados del presente y del futuro.

La oposición a estas prácticas la constituye lo que podemos denominar el "currículum de la felicidad", expresión que también retoma P. McLaren (1999: 114), *diseñado para aumentar la autoimagen de los estudiantes*. O lo que es lo mismo, crear otro archipiélago de bienestar afectivo en contextos conflictivos, como puede ser un barrio desestructurado en el que el alumnado accede a la escuela desde familias con diversos tipos de problemas importantes (delincuencia, drogadicción, miseria económica, etc.). En estas circunstancias una de las reacciones educativas es compensar con una afectividad suplementaria, con formación más humanista, las carencias de los niños y las niñas, dejando los aspectos formativos instrumentales en un segundo plano.

En algún sentido, sería una respuesta educativa activa (primar unas determinadas habilidades, que pueden, por otra parte ser muy útiles) ante la inminencia del fracaso escolar formalmente considerado. Pero también es condenar a la marginación a quienes ya vienen de zonas marginales.

Por el contrario, la dimensión instrumental es un componente esencial del aprendizaje dialógico. Lo que se propone es que en un contexto dialógico, los aprendizajes instrumentales se consiguen más eficazmente.

El aprendizaje dialógico, tal como lo suscribe Freire (1997a), incluye todos los contenidos que las personas participantes acuerden aprender, desde los más "humanos" a los más "técnicos". Cuando se establece un proceso realmente democrático aparecen ambos tipos de contenidos.

La dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se basa en la intención de que cada uno de los niños y de las niñas ha de aprender tanto o más que en

cualquier otra escuela. Pero las bases no serán la reproducción jerárquica ni el aislamiento del entorno sino el diálogo y, además del conjunto de los principios que estamos exponiendo, una serie de condiciones:

1.- Creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas.

Esto implica abandonar definitivamente cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficits y en cambio tomarse en serio, como fundamento las aportaciones de Scribner y Cole (1977) que hemos comentado, las ideas de Chomsky (1977) sobre la competencia lingüística de todas las personas aunque las actuaciones sean diferentes y las aportaciones de Luria (1987) sobre la igualdad de las capacidades cognitivas básicas de todas las expresiones culturales aunque se apliquen y se desarrollen en contextos diferentes.

Estas expectativas positivas han de ser desarrolladas en diversas líneas de difusión: los familiares, el alumnado, el profesorado y el entorno. Es decir, las madres, los padres, los tutores y tutoras, las personas participantes, las profesoras y los profesores, el barrio ha de saber que los alumnos y las alumnas de esa escuela pueden salir adelante y no como una autosugestión bruñeril o como el entrenador que quiere remontar un partido que está perdiendo, sino como la práctica activa de un reconocimiento científico de la igualdad de capacidades de todas las personas sean cuales sean sus circunstancias.

2.- Selección dialogada de aquello que se desea para la mejor formación de los niños y las niñas.

Dos puntos a remarcar: la *mejor* y *dialogada*. En un clima de expectativas positivas la selección que se realiza no tiende a limitarse a unos aprendizajes de mínimos sino todo lo contrario: siempre se proyecta para ser lo más cercana posible a los mejores estándares de aprendizaje instrumental o incluso a superarlos en algunos aspectos posibles. Contrariamente a lo que se suele creer, son precisamente aquellas familias que menos han podido acceder a la

educación formal, quienes que más confían en ella y más altas exigencias demandan. No en vano es clara la conciencia -y los datos así lo corroboran- de que la educación es un instrumento imprescindible para el futuro laboral y social. Es decir, cuando se les ofrece la posibilidad de participar en el diseño de la formación de sus hijos e hijas, sin duda optarán por una escuela lo mejor posible, igual que haría y hace cualquier padre o madre de familia académica.

La dialogicidad se entiende como el acuerdo consensuado que se instrumenta entre todas las personas que intervienen en el proceso educativo para establecer los objetivos educativos a los que se ha de llegar.

3.- Dialogicidad, reflexión y dimensión instrumental

El acuerdo sobre el proyecto supone el razonamiento, la reflexión, el diálogo y la asunción personal de los objetivos educativos. Este proceso de selección implica una participación total, pero al mismo tiempo es un instrumento educativo fundamental para las familias y para las personas participantes. Sólo este punto ya establece una diferencia con cualquier tipo de imposición de materias externas a su voluntad. Además con la aportación de las familias y de los alumnos y alumnas, los valores de la vida "externa" a la escuela entran de pleno en sus objetivos.

4.- Selección y crítica como parte del proceso educativo

Todo el proceso de dialogicidad permanente implica el desarrollo de algunas de las capacidades básicas necesarias en la sociedad de la información. Si la autodirección del estilo de vida es fundamental en nuestros tiempos *es difícil no ser consciente de que cualquier modo de vida -por muy tradicional que sea- no es sino uno más entre otras formas posibles* (Giddens 1996: 102), la capacidad de selección y crítica de la información es otra de las habilidades fundamentales en la sociedad de la información, como vimos en el capítulo primero.

El aprendizaje dialógico, en conclusión, a través de su dimensión instrumental, es una ayuda a mejorar la formación de los alumnos y las alumnas, al tiempo que permite seleccionar los aprendizajes en función de su utilidad, aumentando sus expectativas positivas.

Por ejemplo...

El centro MR es un centro público del País Vasco. La inmensa mayoría del alumnado es castellanohablante. Hay portugueses y portuguesas y de otros países. Prácticamente nadie tiene como lengua familiar el euskera. En el centro, el euskera se enseña como lengua, claro está, pero no hay más materias en esta lengua. Todos piensan que en las circunstancias del barrio, no se puede hacer más. En la práctica, el profesorado no le da demasiada importancia a esa asignatura y el alumnado parece que aprenda más euskera ambientalmente que gracias a las clases.

Cuando inician el proceso de convertirse en comunidad de aprendizaje, de repente se plantea el tema y todo el profesorado queda sorprendido. Las familias y el alumnado quiere que se haga mucho más euskera, a medio plazo quieren cambiar de modelo y pasar a ser del B (mitad euskera-mitad castellano) y a largo plazo hacerlo prácticamente todo en euskera. Los maestros y las maestras no salen de su asombro.

- *¡Pero si os costará un montón! El vasco es dificilísimo, ya lo habéis visto en clase...*
- *Oye, Manolo -le dice una madre al profesor de su hijo-. Tú llevas a tus hijos a una ikastola. ¿Dónde crees que van a vivir nuestros hijos y nuestras hijas cuando sean mayores? ¿No crees que necesitarán el euskera igual que los tuyos? Y, por cierto, vamos a hablar con AEK para que nos monten clases para los padres y las madres aquí en el centro.*

4.2.5. Creación de sentido

A lo largo de este trabajo se ha comentado repetidamente la extensión y el origen de la sensación de pérdida de sentido. El cambio social promovido por el tránsito a la sociedad de la información y del riesgo, la pérdida de estabilidad laboral y la consiguiente inseguridad y descenso de las expectativas para jóvenes y personas adultas, la difuminación de los valores tradicionales familiares, la puesta en cuestión de los grandes modelos sociales alternativos, etc. han promovido huidas hacia lo tradicional, el fundamentalismo religioso o nacional, el sin sentido, la vivencia de lo inmediato como forma de vida, mientras parece que toda la sociedad se aferra al único valor seguro del dinero. Y, mientras tanto, a la educación se le pide la afirmación de unos valores que la sociedad no sabe muy bien cuáles son.

Creemos que el aprendizaje dialógico puede ayudar a que cada persona encuentre responsablemente un sentido a su propuesta de vida. Partimos de la conciencia de la imposibilidad de ofrecer un modelo prefijado de proyecto personal. Cualquiera que lo pretendiera cometería un doble error: creer en la inmutabilidad de los valores y no contar con la participación de las personas interesadas. Pero esto no significa la indiferencia como seguidamente pasaremos a comentar.

La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto para realizar, implica sentirse protagonista de la propia existencia. Es lo contrario de un ideal propuesto y de la imposibilidad del cambio. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de la decisión más íntima la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico.

La creación de sentido significa también que realmente se puede decidir y actuar, como personas, sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos. Fomentar la creación de sentido implica por tanto la confianza y el esfuerzo para que cualquier persona pueda desarrollar la propia elección como sentido de su vida.

El sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto o prefigurado por las circunstancias de clase, culturales o económicas o por las expectativas ajenas a la misma persona. Pero la misma interacción, en cuanto proceso de diálogo en la definición de proyectos conjuntos ayuda a la propia reflexión individual, a la responsabilización individual para realizar la vida con un estilo determinado.

La creación de sentido en el aprendizaje dialógico implica también un compromiso personal y con los demás. La individualización y la autonomía desarrollan al mismo tiempo la responsabilidad de quien decide sobre uno mismo y con la ayuda de los demás se esfuerza en llevar a cabo lo que se propone para superar los obstáculos sociales que se opongan a su elección.

Enmarcada en el conjunto del aprendizaje dialógico, la creación de sentido se combina con la solidaridad y la igualdad, con el respeto y la transformación. Es por ello que no es una técnica abstracta ni automática de aprendizaje, sino un instrumento de responsabilización de la propia vida, ante la misma persona y ante las demás y un eje, individual y compartido, que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes.

Por ejemplo...

Por esta vez hemos preferido no poner ejemplos concretos de creación de sentido.

Después de tantos años en educación de personas adultas, podríamos haber explicado la historia de Isabel, 55 años, y los cambios que ha supuesto para ella participar en la educación de personas adultas, empezando desde alfabetización.

O el caso de Juan -22- y la explosión participativa en toda clase de actividades que ha desarrollado después de acabar el Graduado Escolar.

O el de Manoli, que ha transformado no sólo algunos de sus conocimientos sino buena parte de su vida familiar.

O el de C. que ha conseguido vivir sin recoger cartones y estudia porque quiere ir a la universidad. Y muchos más.

La creación de sentido no es un hecho que se dé por arte de magia. Es el resultado de un proceso, de un ambiente de respeto, de aprecio, de ganas de aprender y ganas de vivir.

4.2.6. Solidaridad

El aprendizaje dialógico tiene como constituyente y como objetivo la solidaridad entre todas las personas participantes en el proyecto, aunque hablar de solidaridad como elemento importante de un proyecto educativo puede parecer extraño.

Con frecuencia vemos confusiones entre la solidaridad y el turismo llamado solidario -una buena foto en un campo de refugiados puede salir en primera página- o la aportación económica puntual. Hay voces que comentan que la solidaridad es un recuerdo de proyectos del pasado teñidos de romanticismo utópico que no perciben la imposibilidad del cambio, que cualquier pequeño acto solidario no es más que una inútil gota de agua en un incendio. Que lo que hay que hacer es una buena labor profesional. Otras veces la pretendida solidaridad se queda en la crítica a aquello que no se aprueba sin que se mueva un dedo para cambiar la situación.

La comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas, tanto en el proyecto como en su desarrollo día a día. Todas aportan su parte a la comunicación, entendiendo que las demás hacen su aportación como acciones comunicativas. Desde su constitución todas están dando y recibiendo solidariamente sin distinciones. Además en un clima dialógico, como ya se ha comentado, las aportaciones de cada cual no se sitúan unas por encima de otras. La solidaridad implica la no-competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no-imposición. Se aprende de todas las personas. Quien aporta conocimientos de piano, aprende a tocar palmas; quien sabe matemáticas aprende cuentos infantiles.

Las aportaciones no se hacen en función del estatus cultural de cada una sino en función de su interés general. Pero precisamente por ello se amplía el ámbito de la solidaridad posible, como espacio abierto. Ya no es sólo el profesorado el que aporta, lo que sabe y sus habilidades, sino que desde las abuelas y los abuelos a los niños y niñas, cada persona es capaz de aportar

algo de su conocimiento y experiencia. Este planteamiento abierto tendrá consecuencias en la organización escolar, sin duda, pues replantea las estructuras jerárquicas del saber (Bernstein 1990: 37).

Pero hay algo más que un simple intercambio. El objetivo de la solidaridad también es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de entrada. Hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa. Al compartir se cambian las estratificaciones de poder cultural, se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la dualización social.

De cómo estos planteamientos se convierten en un proceso elaborado hacia una comunidad de aprendizaje, hablaremos en el capítulo siguiente.

Una última nota sobre crítica, transformación y solidaridad. Entendemos que la crítica social sin intentos de transformación solidaria no entra en el aprendizaje dialógico. La postura crítica tal como la entendemos es la de las personas y grupos que analizan la realidad y la transforman en sentido solidario, con el convencimiento de la igualdad básica de todas las personas, universalizando y compartiendo las oportunidades culturales y el saber.

Hay también, en este concepto de solidaridad igualitaria y de transformación, un rechazo a según qué tipo de planteamientos aparentemente hipercríticos que en unos casos encierran abundantes dosis de conformismo y en otros una visión racista, nacionalista o clasista. La solidaridad, el igualitarismo y la apertura a todas las personas son indicadores fundamentales en un proyecto basado en el aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico es pues un acto de solidaridad en el compartir el proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad.

No queremos acabar este punto sin una cita, ya antigua, pero válida todavía, de Dewey (1994: 99):

La democracia que proclama como ideal propio la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace, estén unidos de principio a fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro -y otras que se van difundiendo rápidamente en gran número por todo nuestro país- demuestran que el ideal de dar oportunidades iguales para todos se ha de convertir en una realidad.

Por ejemplo...

En la escuela están estudiando la historia del barrio. Es un barrio como tantos, en la periferia de la ciudad, pero durante los últimos años ha cambiado mucho y sus habitantes están realmente orgullosos de cómo está quedando. Claro que las cosas no han sido siempre así. Las barracas no están ya, pero todo el vecindario las recuerda. Las personas más jóvenes sólo las asocian con los gitanos que desalojaron hace pocos años.

Ante la clase, tres abuelas explican historias del barrio a los chicos y chicas de primaria. En el centro, María, que vivía allí desde siempre, cuando todo eran huertas y campos, como muestran las fotos que les enseña. A su derecha, Celestina, que vino del sur, dejó su familia a los trece años, se puso a servir y sabe lo que ha sido la dureza de los años cincuenta aunque ahora piensa más en sus nietos y sus nietas que en el pasado. La tercera, a la izquierda, es Remedios, gitana, que vive en unos bloques algo alejados que les hicieron cuando les desalojaron.

Las tres abuelas recuerdan, ante la mirada sorprendida de la clase. En un momento dado salen los duros enfrentamientos que hubo entre gitanos y gitanas y un grupo de vecinos y vecinas que los querían echar. Les acusaban de todo. A Celestina, medio sin querer, mirando de reojo a Remedios, se le escapa que las chabolas eran un foco de suciedad y de mala vida, que aquello no se podía permitir. Y que era lógico que las tiraran. Remedios la mira y le dice:

- Seguro que si y yo te lo puedo decir porque he vivido allí. Y sé lo que es la suciedad y las noches de lluvia y frío con cuatro criaturas. Pero te recuerdo que, cuando vinimos, las chabolas ya estaban. Y había muchas. Las familias gitanas podíamos ocuparlas cuando las abandonabais vosotras porque conseguíais un piso. O sea que menos darse humos que todos hemos pasado por lo mismo.

Hay un momento de tensión, pero al final Celestina, tose, mira a los chavales y empieza a explicar lo que nunca explicó a sus nietos y nietas y quizás nunca volverá a contar. Cuando acaba, se levanta, se va junto a Remedios y le da un beso en la mejilla.

La clase se queda en silencio hasta que desde el fondo empiezan a oírse unos aplausos.

4.2.7. Igualdad de diferencias

En el capítulo segundo hemos desarrollado los dilemas que plantea a la sociedad en general y al sistema educativo en particular la existencia de la diversidad cultural y clarificado los grandes conceptos sobre el tema como multiculturalismo, pluriculturalismo y hemos aportado "la igualdad de las diferencias" como propuesta. En este apartado, retomamos el tema desde el punto de vista del aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico, como hemos insistido, es una respuesta a las necesidades que surgen de la sociedad de la información en la que la pluralidad de aportaciones culturales a través de los mass media y la diversidad de culturas presentes en el entorno inmediato es cada vez mayor y lo será aún más en el futuro. Por tanto, es importante que un proceso educativo contemple la igualdad y la diferencia cultural en sus principios. También en el mismo centro educativo las niñas y los niños se van a encontrar con situaciones cada vez más diversificadas culturalmente.

Siguiendo con los principios del aprendizaje dialógico, en primer lugar habría que eliminar cualquier etiquetaje sobre las habilidades de aprendizaje tanto personales como de los diferentes grupos culturales, sociales, etc. Desde luego el etiquetaje no es una cosa nueva que se aplica sólo a los grupos culturales. La tendencia a clasificar negativa o positivamente está muy extendida en las prácticas escolares y, como dice Appel, son muy difíciles de cambiar.

Todo lo que he estado diciendo hasta aquí tiene más peso por el hecho de que estas etiquetas, una vez conferidas son duraderas por la realidad presupuestaria y burocrática de muchas escuelas -las relaciones presupuestarias, las mismas relaciones estructurales existentes entre la escuela y el control económico y cultural, la falta de experiencia en el trato con los "problemas de aprendizaje" de estudiantes específicos, etc., todo lo cual dificulta realmente el cambio real de las condiciones que causaron originalmente que el niño fuera un "estudiante lento" o que se le aplicara cualquier otra categoría-. Como es raro que un estudiante sea

reclasificado, el efecto de estas etiquetas es inmenso por cuanto tiende a exigir formas de "tratamiento" que tiende a confirmar a la persona en la categoría institucionalmente aplicada (Appel 1986: 179).

El etiquetaje es una cosa tan sencilla, pero al parecer tan extendida, como los casos de escuelas en las que, año tras año, algunos profesores o profesoras ponen "coronas" en las fotos de los niños o niñas que se portan bien y "cuernos" en las de los que se portan mal. Y de cuando en cuando intercambian fotos. Debe ser difícil para un niño o a una niña cambiar la impresión que tienen de él o de ella cuando le etiquetan de esa manera.

Hay que ser consciente que el tema de los prejuicios, estereotipos, etc. está, a veces, muy arraigado en las mentalidades. Por ello mismo es este un tema que hay que trabajar de modo permanente. Cuando la etiqueta, el estereotipo, se aplica a todo un grupo se le está impidiendo la posibilidad de desarrollarse, de establecer un diálogo en igualdad de condiciones y se está filtrando las expresiones del otro, anulando en parte o totalmente sus pretensiones de validez. Las aportaciones de los grupos culturales serán un enriquecimiento colectivo en el aprendizaje dialógico que no debe ser obstaculizado

La igualdad incluye el derecho de cada persona a escoger ser diferente y a ser educada en esa diferencia. No se trata de primar una determinada cultura obligatoriamente sino de que todas las personas puedan acceder a determinados elementos culturales, los más elevados posibles.

Por otro lado, y enlazándolo con el principio de inteligencia cultural, la aportación de diferentes culturas debe poder abordar el tema de la organización global del centro, qué tipo de aprendizajes se estimulan y cuáles menos o nada. Y en qué medida estos aprendizajes o la organización de los mismos son una construcción puramente cultural que pueden ser pensados de modo diferente.

La conciencia de la igualdad es la base de este aprendizaje. Su práctica es el diálogo y la argumentación que hace posible el entendimiento, a pesar de la diversidad de participantes.

... los conceptos como el de verdad, el de racionalidad, el de fundamentación o el de consenso desempeñan en todas las lenguas y en toda comunidad de lenguaje el mismo papel gramatical, por diversa que sea la interpretación de que son objeto, y por diversos que sean los criterios con que son aplicados (Habermas 1998: 389).

Pero esto no se realiza en un entorno abstracto sino en un proyecto compartido. Y como hemos visto, la capacidad de resolución de problemas y las habilidades diferentes son un enriquecimiento al diálogo igualitario.

El respeto por la igualdad no es la indiferencia. La aportación cultural diferente permite cuestionar los mutuos sistemas culturales. La creación de sentido personal en un ámbito cultural también recibe así influencias de los puntos de vista dialogados de las demás personas. La modernidad reflexiva en que vivimos implica que todas estamos sometidas a los procesos de destradicionalización. Por esto, situarse con relación a una determinada tradición cultural es cada vez más también una decisión de cada persona en interacción con las demás.

El objetivo de la unidad en la diversidad implica que todas las personas tienen derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, etc. A través de la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea. Si se prima la diversidad, en cambio, las situaciones de desigualdad tenderán a permanecer. Cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad, genera desigualdades.

El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que es posible vivir juntos y juntas en una verdadera igualdad que incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente.

Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad (Freire 1997a : 94).

Por ejemplo...

Aún con el riesgo de ser demasiado esquemáticos, presentamos diversas opciones ante un problema

| |
|--|
| <i>Igualdad homogeneizadora</i> |
| <i>Las niñas en una escuela han de ir sin chador en la clase de gimnasia.</i> |
| <i>Diversidad sin igualdad</i> |
| <i>Se acepta que las niñas vayan con chador, pero no asistirán a las clases de gimnasia.</i> |
| <i>Igualdad de las diferencias</i> |
| <i>Las niñas irán con o sin chador a gimnasia, cuando ellas lo decidan. Si es necesario se hará un grupo específico con una profesora y si no, con una madre voluntaria.</i> |

4.3. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico

En el punto anterior hemos desarrollado la definición y los principios del aprendizaje dialógico. En este, expondremos la relación existente entre el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo tiene una doble relación con las comunidades de aprendizaje: podemos considerarlo una de las dimensiones del aprendizaje dialógico y es un elemento que tienen en común la mayoría de las propuestas que podemos conceptualizar como sus antecedentes que veremos en el capítulo siguiente.

Aportaremos unas ideas básicas que nos llevarán a entender mejor nuestros planteamientos sobre el aprendizaje dialógico. El aprendizaje cooperativo se muestra en la práctica de sus difusores actuales, como una de las formas más elaboradas de mejorar el rendimiento escolar y en especial de luchar contra el fracaso escolar en circunstancias que lo favorecen. Esta coincidencia de objetivos lo hace especialmente remarcable dentro de los planteamientos de esta tesis.

Adoptamos al aprendizaje cooperativo como un componente del dialógico, que aporta una importante dimensión práctica y orienta metodológicamente con propuestas derivadas de una rica tradición que, además, favorece la superación de las desigualdades. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo es una aportación igualitaria que deriva de las prácticas de la sociedad industrial, es decir, es más un grupo de trabajo para tareas de aprendizaje que un grupo de consenso para tareas formativas y que estos grupos son los más adecuados en la sociedad de la información. Por eso, y por sus cualidades técnicas, creemos que puede incluirse como una de las dimensiones del dialógico.

Pero hay una diferencia fundamental entre ambos. El aprendizaje cooperativo conserva la estructura tradicional de la escuela y el aula: profesorado–alumnado. El aprendizaje dialógico la transforma en el sentido que requiere la sociedad de la información: incluye en la escuela e incluso en el aula a otras personas, voluntariado, familiares, otros profesionales.

Los antecedentes del aprendizaje cooperativo son muchos, a lo largo de todo el siglo XX. Hay autores que se pueden considerar como antecedentes directos o indirectos del aprendizaje cooperativo. Unos por utilizar técnicas que pueden asemejarse, otros, por su oposición a la competición como instrumento para motivar al alumno. Podemos citar, entre otros, a F. Ferrer i Guàrdia, A.J. Neill, C. Freinet, etc.

El aprendizaje cooperativo se basa en buena parte en la obra de Vygotsky, más que en la de Piaget, aunque sus seguidores de la escuela de Ginebra han desarrollado más la construcción social de la inteligencia y, por tanto, la importancia de la interacción social y la actividad cooperativa para el mayor y mejor desarrollo intelectual. Por su parte, Vygotsky remarca la relación del desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural del niño. El aprendizaje tiene lugar en la interacción con las otras personas, la cual es el origen y el motor del desarrollo intelectual, y cognitivo gracias al proceso de interiorización que implica.

A lo largo de este apartado, con frecuencia haremos referencia al importante trabajo sobre este tema de Anastasio Ovejero en su libro *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (1990) que desarrolla ampliamente la concepción del aprendizaje cooperativo. De él extraemos los puntos que hacen especialmente valorable el aprendizaje cooperativo:

[...] El aprendizaje cooperativo es una técnica privilegiada para mejorar no solamente el rendimiento académico de los alumnos, sino incluso para potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales, debido principalmente al papel crucial que la interacción con las demás personas desempeña no sólo en el desarrollo de la inteligencia académica, sino también en la llamada inteligencia o competencia social (Ovejero 1990: 77).

Aunque existían trabajos que mostraban la superioridad del trabajo en grupo para

la resolución de problemas, por encima de los métodos de trabajo más individualistas, y, en realidad, el trabajo en grupo era una técnica que nunca se había abandonado del todo; en los años setenta, especialmente en Estados Unidos, surge una reacción contra la excesiva competitividad y el individualismo en los aprendizajes y en los sistemas educativos en general, retomando la tradición psicológica de los años treinta de Piaget y Vygotsky que hemos apuntado anteriormente. A partir sobre todo de los trabajos de David T. Johnson y Roger T. Johnson, se inicia una nueva línea que podemos denominar propiamente el aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo cooperativo participa de las teorías de la psicología social de la educación, que considera el aprendizaje como un acto de comunicación que se produce en el marco del aula.

Tal como lo plantean los hermanos Johnson (1999), entendemos por aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo es una relación en un grupo de estudiantes que requiere interdependencia positiva (un sentido de salvarse o hundirse juntos), responsabilidad personal (cada uno de nosotros ha de contribuir y aprender), habilidades interpersonales (comunicación, unidad, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos), promover la interacción cara a cara, y método (reflexionar sobre lo bien que está funcionando el equipo o sobre cómo puede funcionar mejor).

En cambio, en el aprendizaje competitivo, los objetivos sólo pueden ser alcanzados por unos pocos y alguien sólo los obtiene si los otros fallan, con lo que se establece una interdependencia negativa entre los y las estudiantes. O se trabaja para ser mejor que ellos y ellas o se cae en el desánimo por creerse incapaz de vencer. La consecución de los objetivos personales no tiene ninguna relación con lo que puedan hacer el resto de estudiantes.

Por el contrario, el aprendizaje cooperativo provoca tres grandes grupos de resultados positivos: un mayor éxito y una mayor productividad, unas relaciones más afectuosas de apoyo y compromiso y una mejor salud psicológica, competencia social y autoestima.

En su libro, Ovejero (1990) expone algunos de los factores que explican la eficacia del aprendizaje cooperativo. La cooperación, como ya sabemos, nos construye unas buenas relaciones personales que son utilizadas ampliamente en el aprendizaje cooperativo creando cohesión, confianza de grupo. El protagonismo tanto grupal como personal potencia la autoestima. Trabajar en grupo ayuda a fomentar la reflexión, el diálogo, el razonamiento, la mejora interactiva de los procesos de información, el apoyo mutuo, la participación y a tener en cuenta a los demás, toda una serie de habilidades sociales importantes en el proceso educativo. Por lo demás, muchas veces el niño o la niña entienden mejor una explicación de un compañero o compañera y aprenden a través de su propia explicación.

Ejes del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje en grupo tiene unos ejes básicos para poder funcionar (D. Johnson y R. Johnson 1999). El elemento más importante para estructurar el aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. En ella los y las estudiantes perciben que no pueden triunfar separadamente sino en grupo. El esfuerzo de cada persona es indispensable para el grupo, la contribución de cada miembro es indispensable y única para unirse a los esfuerzos de todo el grupo. De este modo se crea un compromiso para el éxito del grupo igual que para el éxito individual.

Promover la interacción, preferiblemente cara a cara. El alumnado ha de realizar tareas concretas y relevantes en la ayuda mutua. Hay actividades cognitivas importantes y dinámicas interpersonales que sólo se dan cuando se aprende de y con los y las demás estudiantes, por ejemplo las explicaciones orales, la resolución de problemas, la discusión sobre conceptos enseñados, etc. De este modo los grupos son tanto un apoyo para los aprendizajes como un sistema de apoyo personal.

Responsabilidad personal y grupal. Todo el grupo es responsable de conseguir sus objetivos y cada miembro del grupo es responsable de su aportación al

mismo. Los resultados individuales se reflejan en el grupo y los del grupo en cada miembro. Los y las estudiantes aprenden juntos y por ello mismo pueden adquirir una mayor competencia individual.

Enseñar los objetivos interpersonales y del pequeño grupo. El aprendizaje cooperativo es más complejo que el individual o competitivo. Hay que hacer un trabajo de aprendizaje y un trabajo con relación al grupo. Los objetivos sociales de relación no se consiguen por arte de magia sino que requieren un proceso educativo de aprendizaje. El liderazgo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, etc. son parte de este proceso.

Metodología de grupo en cuanto tal. Las personas miembros de un grupo han de hablar sobre si consiguen sus objetivos y cómo pueden mejorar sus relaciones de trabajo. Han de explicarse qué acciones de sus miembros mejoran o cuáles empeoran el funcionamiento del grupo y decidir qué seguir haciendo y qué cambiar.

Diferencias entre aprendizaje en grupo y aprendizaje cooperativo

Existen importantes diferencias entre las técnicas de aprendizaje en grupo y aprendizaje cooperativo (Johnson 1999, Ovejero 1990: 160). Las sintetizamos a continuación en forma de cuadro:

| APRENDIZAJE EN GRUPO | APRENDIZAJE COOPERATIVO |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No necesariamente ocurre el aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se basan en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, donde las finalidades son estructuradas para que los y las estudiantes se interesen por el rendimiento de todos los miembros tanto como el propio. |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se evalúa colectivamente, como grupo. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene. <input type="checkbox"/> A cada uno se le informa sobre su progreso y al grupo se le informa del progreso de cada miembro para poderle ayudar y animar. |

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> El grupo es homogéneo. | <input type="checkbox"/> El grupo es heterogéneo. |
| <input type="checkbox"/> Un líder se hace cargo del grupo. | <input type="checkbox"/> Todos los miembros comparten el liderazgo, y, por tanto, también la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo. |
| <input type="checkbox"/> Los miembros son libres de ayudar o no a sus compañeros y compañeras y sólo les ayudan a veces. | <input type="checkbox"/> La responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro es compartida todos los demás. <input type="checkbox"/> Se espera que cada miembro efectúe su trabajo. |
| <input type="checkbox"/> La única meta de sus miembros consiste en completar la tarea asignada. | <input type="checkbox"/> Las metas son conseguir que cada miembro aprenda lo máximo posible y mantener una buenas relaciones. |
| <input type="checkbox"/> Las habilidades interpersonales se suponen, casi siempre además de forma errónea. | <input type="checkbox"/> Se enseñan las habilidades sociales que necesitan para trabajar en colaboración (liderazgo, habilidad para comunicarse, consenso, etc.). |
| <input type="checkbox"/> Sólo algunas veces el profesorado observa e interviene. | <input type="checkbox"/> El profesorado observa los grupos, analiza los problemas que han trabajado juntos y da retroalimentación a cada grupo sobre cómo están haciendo la tarea grupal. |
| <input type="checkbox"/> No se presta atención en la forma en que trabaja, o no trabaja, el grupo. | <input type="checkbox"/> El profesorado estructura procedimientos para que los grupos "procesen" la eficacia con que están trabajando. |

El aprendizaje cooperativo en sí mismo ya es un cambio importante con respecto a métodos más tradicionales. Se han desarrollado sus aplicaciones y las consecuencias de sus planteamientos de fondo hasta propuestas para reorganización de las escuelas cambiando el funcionamiento global jerárquico en una organización más cooperativa, especialmente a través de los grupos de trabajo en todos los niveles. Otros aspectos trabajados son el fomento del liderazgo, las controversias académicas en grupo, la resolución de conflictos, etc.

Existen varias creencias erróneas sobre el aprendizaje cooperativo, auténticos mitos sin fundamento alguno, entre los que queremos destacar los siguientes

(Ovejero pág. 162), con su correspondiente réplica y que en parte corresponden a posibles objeciones al aprendizaje dialógico:

Las escuelas deberían subrayar la competición porque estamos en un mundo en el que el pez gordo se come al chico. Aunque en el mundo hay elementos competitivos, en realidad la mayor parte de las actividades humanas no lo son, desde la familia hasta buena parte del trabajo. En cuanto reflejo y preparación para el futuro la escuela debe insistir más en la cooperación que en la competición. Por lo demás, la integración del aprendizaje cooperativo en el dialógico supera, con los valores de solidaridad y transformación estos planteamientos basados en la pura competitividad. Además, como hemos visto al tratar de la sociedad de la información, la cooperación, la comunicación y el trabajo en equipo son valorados positivamente

Los estudiantes y las estudiantes adelantados salen perdiendo trabajando en los grupos heterogéneos del aprendizaje cooperativo. La realidad, que los mismos profesores y profesoras constatan con su práctica, es la contraria. No hay mejor forma de aprendizaje que aquella que ayuda a enseñar. Y se demuestra que con el aprendizaje cooperativo, los y las estudiantes adelantados mejoran sus resultados y ayudan a mejorar los resultados de sus compañeros y compañeras. Por lo demás, creemos que esta concepción implica la negación de la capacidad de aportar cosas importantes al grupo por parte de estudiantes que en alguna materia no son tan brillantes. Y esto no sólo es una concepción errónea sino que priva al conjunto del grupo de aportaciones valiosas. Dejando aparte, claro está que también quienes son estudiantes "adelantados" han de formarse en aspectos como el trabajo en grupo, con los valores ya comentados que comporta.

Cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo debe trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento. El aprendizaje cooperativo no excluye la exigencia individual en función de las capacidades. Pero, además, la cooperación beneficia fuertemente a quienes tendrían menos posibilidades de relación. Y esto es beneficioso, para conseguir una sociedad de la información

para todos y todas y para contrarrestar las tendencias a la dualización de esa misma sociedad.

No es bueno dar una misma puntuación grupal a todos los miembros del grupo. El grupo tiene que percibir claramente y consensuar el sistema de evaluación referido al grupo y a cada persona. Y, además, se pueden usar combinaciones de evaluación personal y grupal.

El aprendizaje cooperativo es simple. Desde luego, no lo es. Ayuda al pensamiento crítico y al rendimiento en el aula y en la sociedad, pero eso no quita que la superación del individualismo excluyente sea un trabajo de formación que hay que llevar a cabo continuamente y planificadamente.

El trabajo cooperativo se revela como un instrumento eficaz, una metodología que tiene en cuenta la puesta en común de capacidades, procedimientos y actitudes para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, cuando la propuesta de cooperación se desarrolla en el sentido de tejer unas relaciones interpersonales, y de interiorizar los valores propios de la cooperación (solidaridad, respeto, tolerancia, sentido de la responsabilidad, etc.) entonces el método se convierte en contenido educativo.

Se podrían comentar las técnicas concretas a utilizar en el aprendizaje cooperativo, los métodos en el aula, etc., pero no es el objetivo de nuestra tesis. Creemos que lo que hemos expuesto sobre el aprendizaje cooperativo muestra claramente, en una dimensión más operativa, que no se contradice con el aprendizaje dialógico. En todo caso, algunos aspectos concretos como puede ser la utilización del grupo sólo para el aprendizaje, la concepción de los contenidos y habilidades a aprender como algo dado, etc. quedan superados por la concepción más comunicativa del aprendizaje dialógico.

Ahora bien, la cooperación como característica humana básica, en la más amplia concepción que proponemos, es sin duda una necesidad de la educación actual y futura en un mundo cada vez más interconectado.

4.4. Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico

En el desarrollo de esta tesis, hasta ahora hemos formulado las bases de las teorías de la Ciencias Sociales y Educativas más avanzadas en la sociedad de la Información y hemos analizado algunos puntos importantes de la situación actual de la educación, con el eje de la reforma educativa, para fundamentar la perspectiva comunicativa del aprendizaje dialógico del cual hemos desarrollado sus principios básicos. En este apartado vamos a contemplar cómo se puede relacionar el aprendizaje significativo con nuestra propuesta, aunque teniendo también en cuenta las diferencias que comportan las bases comunicativas del aprendizaje dialógico.

Para enmarcar nuestro análisis, hemos partido de los fundamentos sociológicos del aprendizaje significativo, esto es, de las corrientes sociológicas constructivistas. Como afirma Gimeno Sacristán, (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1983: 15):

Y un fruto de esta socialización académica es la ausencia de una dimensión sociológica al analizar problemas pedagógicos, o de enseñanza más concretamente, porque tal perspectiva ha estado mutilada en la formación de los profesionales de la enseñanza, tanto los que tienen que tratar la práctica como los que se asignan la misión de pensarla...

Por esto creemos que una visión sociológica puede iluminar aspectos importantes de las diversas corrientes pedagógicas sobre el aprendizaje. Estas, de un modo u otro, directamente unas veces y otras de modo indirecto se vinculan siempre a corrientes de pensamiento social más amplias y no se pueden comprender si sólo se analizan como recursos prácticos o aún menos como recetarios para el aula y no se examinan sus presupuestos sociológicos y las teorías del conocimiento que implican. Como ha sido la línea permanente a lo largo de esta tesis, el punto de vista de nuestro análisis es especialmente aquel que examina las corrientes educativas desde el punto de vista de una doble alternativa: igualdad y diversidad, por un lado y, por otro adaptación o transformación social.

4.4.1. El constructivismo social

Así pues, antes de pasar a analizar el constructivismo como teoría sobre la formación del conocimiento, creemos necesario hacer un breve repaso de sus orígenes sociológicos, por lo que nos detendremos un momento en exponer sucintamente las ideas fundamentales del constructivismo social en sociología.

Schütz (1974, 1977, 1993) es el padre del constructivismo social. Para él, para comprender y hacer teoría sociológica y acción social en general, también hay que conocer las vivencias conscientes de quien actúa dado que estas personas son quienes dan sentido a sus acciones. El conocimiento científico debe conectarse con estas tipificaciones, clarificar sus interrelaciones, validarlas empíricamente. Los actos se desarrollan siempre en un *mundo de la vida* que es el ámbito de la realidad que damos por descontado en nuestras interacciones y que nos es transmitido por la cultura. En cada momento tenemos un fragmento, un horizonte concreto de este mundo de la vida.

Berger y Luckmann (1988), discípulos de Schütz, son los autores que han difundido más ampliamente el constructivismo social a través de su obra *La construcción social de la realidad*.

Para estos autores las personas y la sociedad se crean mutuamente a través de los procesos de externalización, objetivación e internalización. El orden social es fruto de la acción humana del pasado (génesis) y son las personas las que lo mantienen y continúan (existencia), mediante el proceso de externalización. Por ejemplo, en la educación, el mundo objetivo explicado a las siguientes generaciones se "endurece", se hace más sólido a fuerza de ser explicado, incluso para la generación anterior. De ese modo cada vez es más difícil variarlo, es más real y opaco. Así, los productos de la acción humana se hacen exteriores a las personas mediante la objetivación que tiene dos modalidades: la institucionalización, que objetiva por repetición, y la legitimación mediante normas, explicaciones y justificaciones de las instituciones.

Las instituciones como realidades de hecho, históricas y objetivas, se le presentan al individuo como innegables. Simplemente están ahí, exteriores a él, tozudamente reales, le guste o no. No las puede ignorar. Se resisten a sus tentativas de cambiarlas o huir de ellas (p. 91).

La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social (p. 93, en cursivas por los autores).

Las construcciones subjetivas externas de otras personas nos aparecen como objetivas y las asumimos mediante la internalización. La internalización deviene socialización cuando asumimos al otro generalizado y podemos considerarnos miembros de la sociedad. El proceso de socialización dura toda la vida. De ese modo, el conocimiento que normalmente tenemos de la sociedad no se basa en el conocimiento científico claro y preciso sino hecho de tipificaciones, asumidas utilitariamente para proporcionar un plan de vida, como puede ser una determinada forma de familia que está tipificada en la conciencia de un grupo social concreto.

Como aspectos importantes del constructivismo pueden remarcarse su énfasis en la vida cotidiana, la importancia de los elementos culturales del mundo de la vida y su influencia en los modos de conocer y actuar. Por otro lado, una derivación lógica del constructivismo (Searle 1997: 190) es la negación de la capacidad humana de conocer la realidad externa y en todo caso el considerarla como un hecho social que no puede ser validado objetivamente.

Entre las visiones opuestas al constructivismo social, se puede destacar la obra de Searle *La construcción de la realidad social*, (1997) que ya con el título muestra su divergencia con el constructivismo en cuanto a la posibilidad de conocimiento.³ En esta obra se plantea el problema de si hay o no hechos objetivos en el mundo, que sean tales hechos *sólo* a causa del acuerdo humano. Searle muestra cómo hay realidades sociales, como pueden ser la escritura o un sistema político, pero hay otras realidades, como un lago o el sol, que no lo son.

³ Las notas 4 y 5 de Antoni Doménech en el prólogo esta obra de J.R. Searle (págs. 14 y 15) son ilustrativas de las consecuencias, unas chocantes -para la educación- y otras terribles -a nivel social- de un determinado relativismo.

El *error constructivista* está en reducir la realidad a lenguaje, de manera que montañas y mares se consideran construcciones sociales al limitar su realidad a lo que los seres humanos ponemos en ellos.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD

Berger y Luckmann

Las personas construyen sus conocimientos en sus relaciones sociales, las definiciones de la realidad son una cuestión de poder.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

Searle

A partir de la realidad preexistente, las personas construyen su conocimiento a través de la interacción y el consenso.

En una visión tradicional objetivista, la realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan. La orientación constructivista y fenomenológica remarca la construcción de significados y por ello mismo de la realidad por parte del sujeto. Un papel es tal porque quien lo emplea le da ese significado. A lo largo de esta tesis, por el contrario, nos hemos situado en una perspectiva comunicativa, en la que los significados son construidos por los sujetos en sus interacciones y acuerdos con otras personas en el mundo de la vida. El valor de la intersubjetividad en el mundo de la vida es fundamental en una perspectiva comunicativa.

4.4.2. El constructivismo y el aprendizaje significativo

Con bases semejantes, -con unas corrientes más cercanas al constructivismo social y en otras no tanto, pero siempre con referencia a la construcción que el individuo hace de la realidad- se conocen, en el aspecto psicológico, un conjunto de teorías a las que se denomina igualmente constructivismo. El constructivismo es un conjunto de teorías psicológicas que especialmente tienen en cuenta la construcción psicológica que la persona hace del mundo de la experiencia. En general se basa en la teoría epistemológica genética de Piaget (Gergem 1996). Para Piaget, las personas construyen su inteligencia y su conocimiento de la realidad a partir de unas capacidades innatas (Delval 1997: 78). La premisa fundamental de constructivismo es que el alumnado construye activamente su propio conocimiento anclando la nueva información en el conocimiento preexistente. El aprendizaje es el resultado de una construcción mental que tiene éxito cuando se construye activamente la propia comprensión.

Las concepciones constructivistas suelen citar a Vygotsky y Bruner como base, sin embargo nosotros pensamos que estos dos autores encajan también en una concepción dialógica. Para Vygotsky (1979, 1986), la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento. Cada función del desarrollo cultural aparece dos veces: una a nivel social y después a nivel interno. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre individuos. La Zona de Desarrollo Próximo que depende de la interacción social es la diferencia entre lo que puede conseguirse con la guía de una persona adulta o de un compañero o una amiga y aquello que puede ser alcanzado individualmente. En esta zona, y en su desarrollo constante, es donde se realiza el proceso de aprendizaje.

En las concepciones constructivistas del aprendizaje, el énfasis se pone en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Se anima la curiosidad natural del alumnado y se tiene en cuenta su modelo mental y su forma de aprender basándose en sus teorías del conocimiento, hace uso extensivo de la terminología cognitiva (predice, crea, analiza,...) y da al alumnado la

oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia, por lo que impulsa la investigación del propio alumnado.

Otro de los autores de referencia del constructivismo es Jerome Bruner (1988, 1991), aunque ya hemos señalado anteriormente su énfasis en el diálogo. Su interesante autobiografía (1988: 212-270) es un repaso al desarrollo de la psicología de la segunda mitad de nuestro siglo y de muchos otros ámbitos culturales, en buena parte relacionados con la educación. Para Bruner, el aprendizaje es un proceso activo en el que los y las estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en conocimientos anteriores o actuales. Seleccionan y transforman la información, construyen hipótesis y toman decisiones en función de su estructura cognitiva, un modelo mental que da significado u organización a sus experiencias y les permite avanzar más allá de la información dada.

La instrucción ha de basarse en experiencias y contextos que predisponen y capacitan a los estudiantes al aprendizaje y ha de ser diseñada para facilitar la extrapolación, llenar los huecos e ir más allá de la información dada. La relación profesorado–estudiantes debería ser la de comprometerse en una relación de diálogo activo de tipo socrático.

En obras más recientes (1991, 1997), Bruner amplía su marco teórico para tratar aspectos sociales y culturales del aprendizaje.

Ausubel ha sido uno de los autores teóricos del aprendizaje significativo que, a raíz de la reforma del sistema educativo español ha sido más citado y comentado entre nosotros y nosotras.⁴

Desde el punto de vista constructivista el tipo de aprendizaje que se tiene en cuenta es el aprendizaje significativo. Es revelador en este sentido que Ausubel (1983: 1) en el principio de su libro *Psicología Educativa*, afirme:

⁴ Es de notar que Ausubel en las bases de datos sobre educación ERIC tiene en el período 1992-marzo 1999, 15 citas, frente a las 143 de Freire.

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.

Dejando aparte la enorme dificultad de averiguar todo lo que sabe realmente una persona (Miras M. en Coll et al. 1993: 53) y hasta qué punto es o no importante para el aprendizaje posterior, es clara la relación entre el aprendizaje significativo y el constructivismo. Para Ausubel se da aprendizaje significativo cuando deliberadamente se vincula una nueva información con conceptos pertinentes que ya se tienen en la estructura cognoscitiva (Ausubel 1983: 147-148).

La concepción formulada por Ausubel insiste como vemos en la importancia que tiene para el aprendizaje significativo el hecho de partir de los conocimientos previos que tiene el alumnado. El asentamiento de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva se hace mediante los organizadores previos (Novak 1982: 75). Las posiciones de Ausubel y Novak plantean que el profesorado puede seleccionar de manera más precisa en cada caso concreto cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación general del constructivismo y el aprendizaje significativo en educación ha representado un giro importante con respecto a hábitos tradicionales y una serie de prácticas que pueden resumirse en el aprendizaje centrado en el niño /niña.

4.4.3. Constructivismo, aprendizaje significativo y aprendizaje dialógico

En España, las últimas reformas de la enseñanza se han basado en el constructivismo. Entre los principios y opciones fundamentales que enmarca la propuesta, encontramos (Coll: 1987, 133):

[El diseño Curricular como instrumento para la] práctica pedagógica refleja una concepción constructivista del aprendizaje escolar cuya idea directriz es que los procesos de crecimiento personal implican una actividad mental constructiva del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su conocimiento personal. El aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar.

Sin embargo, algunos de los enfoques son ciertamente parciales. Por ejemplo, algunas de las versiones del aprendizaje constructivista pretenden afianzar la adaptación a la diversidad en las aportaciones de Vygotsky. Este remarca sin duda la relación entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural y es evidente que el entorno condiciona no ya la capacidad sino el proceso y las concreciones del aprendizaje.

Pero Vygotsky también señala que para provocar el desarrollo cognitivo hay que cambiar el entorno social y cultural. No considera el entorno un simple objeto a conocer mediante la interacción. Arrinconar su sentido transformador, por no decir revolucionario pensamos que es parcializar su método y su pensamiento. Permítasenos, citar al mismo Vygotsky algo extensamente (1979: 98-99):

Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella,

nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta posición es la clave de nuestra aproximación al estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y sirve de base para los nuevos métodos de experimentación y análisis por los que abogamos. [...] mis colaboradores y yo creemos que el comportamiento humano llega a alcanzar esta "reacción transformadora respecto a la naturaleza" que Engels atribuía a las herramientas. Entonces debemos buscar los métodos adecuados a nuestra concepción.

Es decir no se queda en una mera constatación de un hecho sino que propugna una intervención que mejore las condiciones de este aprendizaje. Limitarnos al primer aspecto es seguir manteniendo diferencias no atribuibles a las niñas y los niños sino a su entorno. Por esto, la concepción del aprendizaje dialógico que hemos desarrollado no adapta el currículum al contexto (cuanto más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá) sino que transforma las condiciones de aprendizaje.

Plantear, en una reforma educativa, una solución adaptativa con planteamientos más propios de una situación más estable, en una época de cambio global como el que constituye la sociedad de la información tiene como resultado soluciones de pleno empleo para unas personas, que sabrán manipular la información con su intelecto, y de paro estructural o trabajo precario para otras, que simplemente manipularán objetos.

Por otro lado, las bases sociológicas del constructivismo y su enfoque en cuanto al conocimiento le hacen carecer del componente interactivo y limitar la posibilidad de relación comunicativa. Ya hemos reseñado las objeciones de Searle a su teoría del conocimiento. Aquí desarrollaremos algunos presupuestos teóricos que nos permitirán superar estas limitaciones en cuanto a la relación comunicativa, partiendo del interaccionismo para llegar a la acción comunicativa. Posteriormente estableceremos las diferencias básicas de los aprendizajes dialógico y significativo en algunos aspectos más concretos.

Los planteamientos constructivistas son importantes para el conocimiento del mundo de la vida y de las mentalidades pero al centrarse en la conciencia individual hacen prácticamente imposible analizar las relaciones sociales, a pesar de afirmar que esta misma conciencia individual es un resultado de las interacciones sociales, de la intersubjetividad. El interaccionismo, a partir de G.H. Mead (1990) analiza cómo la acción no sólo va encaminada a la realización de fines individuales sino que es el resultado de una interacción entre sujetos, interacción producida a través del lenguaje.

Para el interaccionismo este contexto es fruto del acuerdo de significados dado en cada grupo social. Ciertamente el lenguaje, el de cada grupo lingüístico y el de cada persona particular, depende del mundo de la vida, de lo que se da por descontado en un contexto dado. Para un constructivista radical, la posibilidad de comunicación no existe a causa de la interiorización particular de cada persona del significado de las palabras en su interior que imposibilita la verdadera comunicación. Pero las condiciones de comunicación del propio lenguaje son capaces de sintonizar los mínimos elementos comunicativos entre las personas, que a través del mismo desarrollo lingüístico son capaces de exponer sus propias concepciones del mundo.

Si el mundo de la vida común a una cultura favorece la intercomunicación entre sus miembros, existe un mundo de la vida común al conjunto de las personas humanas que viene correspondido por la igual capacidad de lenguaje (Chomsky) que tienen todas las personas, lo que establece los mínimos elementos suficientes de comunicación y argumentación. A partir de esta capacidad, la acción no es sólo instrumentación sino también posibilidad de comunicación en una relación en la que los participantes suponen pretensiones de validez entre todas las personas y pueden actuar en una dirección común mediante el consenso.

Los conceptos como el de verdad, el de racionalidad, el de fundamentación o el de consenso desempeñan en todas las lenguas y en toda comunidad de lenguaje el mismo papel gramatical, por diversa que