

LA SOCIOLOGÍA DIALÓGICA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

*Lena de Botton*¹

Introducción

Sarai tiene 15 años. El curso escolar se ha acabado y ahora tiene todo el verano libre. Ha terminado cuarto de la ESO y quiere seguir estudiando el año que viene. Pero su madre y ella no se ponen de acuerdo sobre el itinerario a seguir. Sarai quiere estudiar algo relacionado con la educación. De hecho, cuando empezó el instituto hace cuatro años, volvió como voluntaria a su antigua escuela de primaria para ayudar a los más pequeños/as. Su deseo es que, como ella, cualquier niño y niña gitana pueda llegar a secundaria sin problemas. El año que viene se matriculará en un ciclo formativo de educación infantil. Su madre no lo ve claro y aprovecha un día que recoge en la escuela al hermano más pequeño para comentarlo con la directora de primaria. Las dos están de acuerdo que Sarai debería hacer bachillerato para llegar a la universidad. Sin embargo Sarai no quiere ni oír hablar de esta posibilidad.

Ni la directora ni la madre quieren rendirse porque creen firmemente que Sarai sería capaz de llegar a ser maestra. Así que el día de recogida de notas del hermano, hablan con ella. En la conversación también participa una chica gitana que es universitaria. Sarai finalmente se decide. En esta decisión, ella valora que con un par de años más de estudio conseguirá una carrera universitaria que le abrirá muchas más posibilidades para trabajar en educación, también debaten y llegan a la conclusión que estudiar en la universidad no tiene porque “*apayar*” y hablan de distintos recursos en la red asociativa que ayudan a jóvenes gitanas en el sistema educativo.

¹ Universidad de Barcelona. Dpto. de Teoría sociológica, filosofía del derecho y metodología de las Ciencias sociales. lenadebotton@ub.edu

Pero al llegar al instituto para matricularse, sus sueños e ilusiones se desvanecen. El tutor le desaconseja rotundamente matricularse porque considera que “*va a perder el tiempo*” y si se empeña en ir a bachillerato le dice que él no quiere sentirse responsable de su fracaso. Así pues, cuando Sarai llega a casa, anuncia de nuevo que se matriculará en ciclos formativos el año que viene. “*No voy a conseguir llegar a la universidad*”, le dice a su madre.

La institución educativa juega un papel clave en los procesos de exclusión e inclusión de las personas. El relato de Sarai nos ayuda a comprender cómo existen ciertas prácticas educativas que alejan a las personas de los itinerarios escolares de éxito, y sin embargo existen otros factores que pueden ofrecer igualdad de oportunidades educativas, incluso invirtiendo aquellas dinámicas y contextos desfavorables. En este sentido, tanto la sociología de la educación como otras disciplinas, pueden llegar a realizar una importante contribución en la identificación de aquellas prácticas educativas que llevan a la inclusión. Es importante que desde la ciencia se adquiera un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra las desigualdades sociales. La gran responsabilidad que la educación tiene respecto al futuro de las personas exige que las respuestas que ofrezcamos a niñas como Sarai estén fundadas en el rigor científico y no en ocurrencias, pero también en utopías para transformar las desigualdades.

En este sentido, la experiencia educativa de las *Comunidades de Aprendizaje*² incluye diversas prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional que se orientan hacia el éxito educativo. Es decir, a través de diversas bases de datos como ERIC, Sociofile o ISI, entre otras, se recogen las principales referencias bibliográficas o autores internacionales basadas en evidencias científicas. Así como de proyectos de investigación como el proyecto integrado europeo “*Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*”³.

A grandes rasgos, la experiencia educativa de las *Comunidades de Aprendizaje*, como ya se irá desgranando a lo largo del monográfico, comporta una transformación global de un centro educativo (válido para todos los niveles desde infantil hasta educación superior, pasando por educación de personas adultas). Las prácticas educativas propuestas se orientan hacia el aumento de la calidad educativa para todos los niños y niñas del centro. Este cambio a menudo conlleva una transformación en el entorno del alumnado – tanto en el barrio como en el propio espacio de la intimidad –. Otro de los pilares fundamentales de la experiencia es la participación activa de la comunidad tanto en la organización, gestión o evaluación de las actividades del centro educativo. Como consecuencia inmediata, aparte de producirse una mejora en los resultados académicos, se contribuye también a la mejora de la convivencia. No obstante queremos volver a insistir, que todo ello es posible gracias a una combinación de utopías de la comunidad educativa y de las evidencias científicas. Este hecho favorece que las personas participantes en la transformación creen sentido sobre este proceso, que se aumenten las expectativas sobre todo el alumnado, se configuren lazos de solidaridad como base para el aprendizaje, se gestione y se beneficie de la diversidad existente en un centro. En definitiva, construimos la “escuela de la sociedad del conocimiento” donde el diálogo igualitario y el aumento de las interacciones, entre otros cambios, son piezas claves en el aprendizaje.

² Para más información consultar: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

³ Es la investigación sobre educación escolar con mayores recursos y de mayor rango científico del Programa Marco de la Unión Europea, y que está siendo coordinado desde el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/includ-ed>

A hombros de gigantes

La sociología de la educación puede (y debe) contribuir a preparar al profesorado para responder a los desafíos que actualmente nos presentan nuestras aulas y la sociedad actual. En nuestros días el profesorado está desorientado y en ocasiones no sabe cuáles son las mejores prácticas que favorecen el éxito escolar y la convivencia. *No tiene la culpa el profesorado, sino las instituciones que no les han proporcionado la formación científica adecuada para lograr este conocimiento* (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008: 17). De hecho, la comunidad científica ya conoce cuáles son las teorías y actuaciones que permiten reducir el fracaso escolar, para aumentar la calidad y mejorar las oportunidades educativas de todas las personas. Es decir, las podemos encontrar en las revistas, bases de datos o universidades más relevantes del mundo. Además en la sociedad de la información tenemos la oportunidad de comprobar cualquier teoría, información o estadística. En consecuencia, dado que contamos con recursos que nos permiten estar en contacto con los avances científicos, ya no debemos probar y experimentar con el alumnado, sino que ahora podemos acompañar al profesorado para pasar de la superstición a la ciencia. Se trata, por tanto, de ir “*a hombros de gigantes*” (Merton, 1990).

Desde la sociología y otras disciplinas científicas, debemos tener el compromiso de contribuir a la formación del profesorado para que sea crítico con las desigualdades, reflexione continuamente sobre los nuevos retos que se formulan en sus espacios educativos y dotarlo de habilidades investigadoras para llegar a conocer las actuaciones que disminuyen el fracaso escolar y las que lo aumentan. Como nos indicaba Chomsky, desde la ciencia y por tanto desde la sociología, hemos de comprometernos con la búsqueda de la verdad (2001). Esta necesidad se desprende justamente por los numerosos casos en educación dónde ha faltado rigor científico y se ha confundido a los profesionales de la educación. Cualquier ámbito, y en este caso la educación, requiere del avance científico a través de contribuciones teóricas, análisis sociales, descubrimientos anteriores o por ejemplo experiencias prácticas de éxito. La resistencia a las evidencias científicas, y por tanto a nuevas concepciones del aprendizaje, tiene graves consecuencias sobre el profesorado: no recibe una formación orientada a prácticas de éxito y además no se transmite una actitud crítica en educación.

La escuela sí puede cambiar las desigualdades sociales

En la sociedad del conocimiento, el éxito educativo llega a convertirse en la clave para superar la exclusión social (Castells, Freire, Flecha, Giroux, Macedo, Willis, 1999). La inclusión en el mercado laboral y la participación ciudadana se favorece cuando se manejan una serie de competencias y recursos tecnológicos, los cuales están estrechamente ligados a la escuela. De allí reside la importancia del compromiso científico y de las utopías.

Diferentes perspectivas teóricas han abordado la exclusión educativa en relación con los procesos de exclusión social. Así, durante los años setenta, las teorías de la reproducción contribuyeron al análisis de las desigualdades existentes. La escuela no producía desigualdades pero se convertía en el reflejo de ellas teniendo repercusión en distintas áreas como el empleo, la salud, la vivienda y la participación política. El trabajo realizado desde esta perspectiva se convierte en una contribución teórica de gran valor, pero es necesario realizar un paso más para conocer qué prácticas aumentan la exclusión social y cuales favorecen la inclusión.

Baudelot y Establet (1971) indicaron la existencia de una *doble red* que contribuye a reproducir la jerarquía existente en el mercado laboral. Bowles y Gintis se refirieron al *principio de correspondencia* entre las actitudes adquiridas en la escuela y en la empresa (1976). Bourdieu a través de los conceptos de *habitus* y *capital cultural* explicó como el capital cultural heredado de la familia y del contexto social determina los resultados académicos y en consecuencia las oportunidades laborales posteriores así como la inclusión social (1979, 1970).

En consecuencia, bajo un discurso universalista, en la escuela se legitima una forma de hacer por encima de las otras. Se produce así una violencia simbólica al convertir en legítima una relación de poder. El *habitus* es la socialización de este arbitrario. Actualmente, diferentes autores a través de la perspectiva dual, reivindican la capacidad de reflexión y transformación que tiene el individuo frente a las estructuras. Es decir, en las sociedades a parte de las estructuras hay agentes sociales que no necesariamente reproducen la estratificación social existente sino que llegan a transformar su situación y contexto. Así por ejemplo dentro de esta perspectiva podemos desatacar entre otros autores a Habermas que desarrolla el concepto del *mundo de la vida* (1984), a Beck que analiza la acción política no-formal en la *sociedad del riesgo* (1992) o Touraine que analiza los procesos de *subjetivación* (1997).

Por otro lado, respecto al ámbito educativo debemos destacar autores como Willis que aborda la escuela como espacio dónde se construye una cultura en respuesta a la cultura dominante (1981). Apple se refiere al potencial de escuelas democráticas dónde se superan las desigualdades sociales (1995). Bernstein a través de su *teoría de los códigos* – restringido y elaborado – analiza los procesos de transmisión cultural que se da en la escuela y su conexión con las clases sociales existentes (1971). Flecha desarrolla teóricamente el *aprendizaje dialógico* para orientar la práctica educativa hacia una igualdad real de oportunidades (1997) y que es la base sobre la que se sustenta la experiencia de *Comunidades de Aprendizaje*.

En definitiva, la contribución teórica que realizan estos autores entre otros, conlleva la identificación de desigualdades sociales existentes pero sitúan al actor social en el centro del análisis como sujeto con capacidad de reflexión sobre las estructuras que le discriminan y con capacidad para resistirse o/y cambiarlas. En este sentido, el día que Sarai entró en su instituto para anunciar que quería matricularse en bachillerato, la decisión fue fruto de una reflexión compartida – con su madre, la directora de su antiguo colegio y una universitaria gitana – sobre las dificultades existentes pero también sobre las posibilidades de éxito y las estrategias para conseguirlo. Aunque finalmente la interacción con el “*experto*” – su tutor – condicionó la última decisión, Sarai incluyó para el futuro, la universidad en el abanico de opciones educativas posibles.

La escuela que queremos

Como nos demuestran las evidencias científicas, los centros educativos que alrededor del mundo están superando el fracaso escolar se basan en propuestas y acciones cotidianas con una voluntad por superar las dificultades en vez de adaptarse a las dificultades que llevan a la desigualdad y que afecta especialmente a los colectivos vulnerables de fracaso escolar. La perspectiva dual o dialógica parte de la idea, como ya hemos visto, que los individuos y los grupos están en continua relación con las estructuras sociales, pudiendo analizarlas, definir las y cambiarlas (Aubert et al., 2008). La acción de las personas (a través de acuerdos y formas de relacionarse) crea y moldea las estructuras, éstas no son independientes de los sujetos.

Así, Ileana, a pesar de sufrir prácticas educativas segregadoras el primer año de migración consigue matricularse finalmente en bachillerato. Tanto su familia como ella tenían la certeza que sería capaz de llegar a la universidad. De hecho todas las interacciones hasta ese momento indicaban que así sería pues Ileana era una estudiante de notas excelentes en Rumania. Al llegar al nuevo instituto en España, tuvo una crisis de sentido durante su primer año cuando la pusieron en un grupo para inmigrantes de nivel muy bajo. No obstante, ese año no perdió la confianza en sí misma y tampoco lo hizo cuando tras acabar la ESO algún profesor le desaconsejó matricularse en bachillerato. Ileana contó con el apoyo de su familia pero también de algún profesor y del director del instituto.

Si bien es cierto que a las escuelas actuales se les presentan numerosos desafíos para gestionar la diversidad y las distintas necesidades existentes, Braddock y Slavin (1992) nos indican los efectos que tienen sobre el aprendizaje las agrupaciones flexibles por nivel o la definición temprana de itinerarios que a menudo se realizan (*streaming*). Los estudiantes en los grupos de nivel bajo disponen potencialmente de menos material, de una instrucción de más baja calidad y de un ritmo de aprendizaje más lento que aquellos grupos medios. Pero además, para aquellos grupos de nivel alto, la heterogeneidad de niveles tampoco supone un empeoramiento de resultados. Existen múltiples evidencias científicas que afirman que la calidad educativa se alcanza en interacciones heterogéneas (Bruner, 1988; Wells, 2001; Braddock y Slavin, 1992; Freire, 1997; Flecha, 1997; Vygotsky, 1998), y también existen datos que contradicen la idea que los grupos homogéneos por niveles tienen beneficios en el aprendizaje “*como promedio entre los países de la OCDE, evitar la agrupación por capacidades en las clases de matemáticas tiene un efecto positivo general en el rendimiento de los y las estudiantes (OCDE, 2004b: 258)*” (Aubert et al, 2008: 210).

Si el objetivo es luchar contra la exclusión educativa y que todos los niños/as tengan la posibilidad de llegar al máximo de aprendizaje, debemos ofrecer otras respuestas diferentes a las propuestas segregadoras. En este sentido, frecuentemente las medidas de atención a la diversidad que dejan en un segundo plano la *igualdad de resultados* (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) han sacrificado la dimensión instrumental del aprendizaje. El resultado final de medidas como agrupaciones flexibles por ritmos, aulas de adaptación curricular, centros de educación externos o adaptaciones curriculares individuales es que no han aumentado el aprendizaje de grupos que tradicionalmente no obtienen buenos resultados.

Precisamente lo que el alumnado de entornos desfavorecidos necesita para mejorar las posibilidades de inclusión es una buena formación académica donde la dimensión instrumental

del aprendizaje sea central. En consecuencia, en proyectos de escuela inclusiva como las *Comunidades de Aprendizaje*, las familias tienen grandes sueños respecto a la educación de sus hijos/as rompiendo con aquellas afirmaciones que señalan la falta de interés o la incapacidad por valorar lo académico. Lo que genera falta de interés en las familias es cuando la escuela no prepara a sus hijos/as para participar en la sociedad de la información.

Por tanto, no se puede desligar el tipo de formación que se ofrecen a los distintos grupos sociales (minorías culturales, clases sociales bajas, inmigrantes, personas con discapacidades, mujeres) de sus posteriores oportunidades laborales y de participación social. Cualquier niño o niña, tiene a priori lo que Freire definió como *curiosidad epistemológica* (1997) pero este interés por aprender puede verse interrumpido por elementos externos relacionados con las pocas oportunidades que se le ofrecen (a través del tipo de organización del aula, la distancia entre la propia cultura y la del centro educativo, estereotipos, expectativas, etc.). Si un niño o niña identifica que el aprendizaje que se le ofrece es deficiente, la motivación va desapareciendo. Como ya veremos, uno de los temas que se abordarán en el monográfico es la importancia de la creación de sentido para favorecer el éxito académico.

A lo largo del monográfico abordaremos, desde distintas dimensiones la experiencia educativa de *Comunidades de Aprendizaje* dado que introduce medidas educativas reconocidas de éxito por la comunidad científica internacional. A grandes rasgos, se trata de un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y posteriormente de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Está basado en el *aprendizaje dialógico*, mediante una educación participativa de la comunidad y que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula⁴.

En este proyecto, como hemos podido observar, la dimensión instrumental del aprendizaje es central. Insistir en este aspecto es especialmente relevante cuando nos referimos a grupos vulnerables, dado que a menudo son los que necesitan en mayor medida romper con dinámicas y prácticas educativas que les alejan de esta dimensión y del éxito escolar en general. La gran mayoría de proyectos educativos inclusores han introducido este aspecto y también la Utopía (o Sueño de Martin Luther King). Este será uno de los aspectos que se abordarán en el monográfico. Sin *Sueño o Utopía* es difícil mejorar. Es la ilusión por mejorar el propio entorno lo que *crea sentido* para por ejemplo, ir a la escuela. La creación de sentido se desarrollará, y se concretará en el monográfico a través de la construcción de un contexto educativo donde las esferas de valor de Bondad y de Verdad permanezcan unidas (Weber, 2002). De este modo, cuando hay sentido existe confianza e ilusión y ello transforma las expectativas de todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, familias, políticos, etc.). El punto de partida de las *Comunidades de Aprendizaje* será el Sueño de toda la comunidad educativa de la mejor escuela para sus hijos/as, para sus alumnos/as, para su barrio y para ellos/as mismos.

Las expectativas de las personas con las que interaccionan los niños y niñas pueden contribuir a aumentar o disminuir su aprendizaje, porque tienen la confianza que el alumnado tiene capacidad. Las expectativas de las personas que son importantes para niños y niñas están relacionadas con la imagen que tienen de ellos, y esa imagen se transmite en las relaciones. De allí la relevancia de otro de los aspectos que se abordan en el monográfico, los *Actos de Habla*.

⁴ Consultar <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

No todas las interacciones y diálogos llevan al aprendizaje, a la convivencia ni a superar desigualdades. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones igualitarias donde se reconoce la *Inteligencia Cultural* de todas las personas, y estas relaciones se orientan hacia la transformación del contexto y de los niveles previos de conocimiento. El aprendizaje dialógico se produce en aquellas interacciones que incrementan la dimensión instrumental de aprendizaje, donde se favorece la creación de sentido, donde se crean relaciones solidarias y finalmente donde igualdad y diferencia se entrelazan.

A modo de conclusión

En definitiva, no podemos separar las trayectorias educativas, ni los currículum más o menos competentes de las oportunidades de inclusión o exclusión social del alumnado. En nuestros días la escuela requiere de una nueva gestión distinta a la que había. En vez de adaptar (reducir) actividades o materiales para los que presentan necesidades distintas (como por ejemplo el aprendizaje de la lengua vehicular en el caso de población inmigrante), existen otras alternativas educativas reconocidas a nivel científico como de éxito. Estas prácticas proveen el apoyo necesario para compartir el material y el espacio de aprendizaje entre niños y niñas con distintos niveles, ritmos y/o necesidades. En estos procesos inclusivos, la participación de toda la comunidad educativa (familiares, profesorado, voluntariado, tejido asociativo, etc.) es decisivo para la toma de decisiones en la evaluación, contenidos y gestión de los espacios de aprendizaje de un niño o niña (que van más allá del aula).

Referencias

- Apple, Michael y Beane, James (1995): *Democratic schools* (Virginia, Association for supervision and curriculum development).
- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón y Racionero, Sandra. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Barcelona, Hipatia).
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1971): *L'école capitaliste en France* (Paris, Maspéro).
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society* (New York, Sage Publications) (O.P. 1986).
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control Volume 1*. (London, Routledge and Kegan).
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction : critique sociale du jugement* (Paris, Les Éditions de Minuit).

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970): La reproduction. Éléments pour une theorie du système d'enseignement (Paris, Les Éditions de Minuit).
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1976): Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life (New York, Basic Books, Inc. Publishers).
- Braddock, Jomills y Slavin, Robert (1992). Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students)
- Bruner, Jerome (1988): Desarrollo cognitivo y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (Barcelona, Gedisa) (P.O: 1957).
- Castells, Manuel; Freire, Paulo; Flecha, Ramon; Giroux, Henry; Macedo, Donaldo y Willis, Paul (1999): Critical education in the new information age (Lanham, MD: Roman & Littlefield).
- Chomsky, Noam (2001): La (des)educación (Barcelona: Crítica) (P.O: 2000)
- Elboj, Carmen; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002): Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación (Barcelona: Graó).
- Flecha, Ramón (1997): Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo (Barcelona, Paidós).
- Freire, Paulo (1997): A la sombra de este árbol (Barcelona, El Roure Ciencia (OP:1995)
- Habermas, Jürgen (1984): The Theory of Communicative Action, Volume 1, Reason and the Rationalization of Society (Boston, MA: Beacon Press) (O.P. 1981).
- Merton, Herbert (1990): A hombros de gigantes (Barcelona: Península) (P.O: 1985)
- Touraine, Alain (1997): Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents (Paris, Éditions Fayard).
- Vygotsky, Lev (1996): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Barcelona, Crítica) (P.O. 1978)
- Weber, Max (2002): Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva (Madrid, Fondo de Cultura Económica de España) (p.o. 1922).
- Wells, Gordon (2001): La indagación dialógica (Barcelona, Paidós) (P.O: 1999)
- Willis, Paul (1981): Learning to labour: how working class kids get working class jobs (Aldershot, Gower).