

N.S. 149998

DIALOGAR Y TRANSFORMAR

Pedagogía crítica del siglo XXI

Adriana Aubert
Elena Duque
Montserrat Fisas
Rosa Valls



250824
250885

LC 196
05.2

Colección Crítica y fundamentos

Serie Teoría y sociología de la educación

Directores de la colección Graó: Jordi Caja, Rosario Cubero, José Escaño,
Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista
Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubira,
Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

Director de este título: Ramón Flecha

© Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Fisas, Rosa Valls

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: abril 2004

ISBN: 84-7827-330-1

D.L.: B-18879-2004

Diseño: María Tortajada

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Introducción	7
1. ¿Tenemos motivos para criticar toda segregación educativa?	11
Desigualdades sociales y educativas de la sociedad actual	11
La sociedad de la información	12
Primera fase de la sociedad de la información	14
Segunda fase de la sociedad de la información	16
La sociedad del riesgo	19
Modernización reflexiva	19
Proceso de individualización	20
Sociedades dialógicas	21
Los movimientos sociales	22
La democratización de las familias y las relaciones	23
Una nueva pedagogía crítica	25
2. Enfoques críticos de la educación	29
La modernidad tradicional y la educación	30
La pedagogía crítica durante la modernidad tradicional	34
El modelo de la reproducción	36
La escuela no cambia las desigualdades sociales	38
Entre la reproducción y la transformación: la desescolarización y la pedagogía crítica del s. XXI	39
3. Del fracaso escolar al éxito para todos y todas. Una visión desde la pedagogía crítica.	51
El fracaso escolar y sus causas	52
La respuesta legislativa. Adaptación a la diversidad y continuidad del fracaso	55
Homogeneidad y diversidad curricular. Reforzando el fracaso	55
Algunas respuestas concretas al fracaso escolar	58
¿Segregación o inclusión? Vía de la prisión o vía de la universidad	60
De la vía de la prisión a la vía de la diversidad	61
Del modelo disciplinar al modelo comunitario	63
El modelo mediador: un primer paso de superación de la vía de la prisión	66
El modelo comunitario: la vía de la universidad	67
4. Escenarios educativos multiculturales, multiétnicos y multilingüísticos ...	71
Racismo moderno: que aprendan nuestra cultura porque es superior ...	75

dad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de todo el mundo para escoger ser diferente y ser educado o educada en la propia diferencia. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo y único de cultura que produce exclusión y desigualdad. Hablamos de *Diferencias* para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas. De *Igualdad*, para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. *Diferencias* que sirvan para promover, no sólo el mantenimiento, sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. *Igualdad* para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social. En este sentido, la Europa multicultural, sobre la base del derecho fundamental de toda persona a una educación de calidad y a la propia cultura, ha de fomentar tanto la existencia de escuelas de diferentes culturas (también árabes, gitanas, etc.) como escuelas basadas en el intercambio cultural entre diferentes culturas.

5

Niñas, adolescentes y adultas: propuestas educativas desde y para todas las mujeres

Desde nuestra propuesta de plantear una educación para todos y todas, es necesario reflexionar tanto sobre las discriminaciones que las mujeres han ido sufriendo, como sobre la gran influencia que tiene la educación en unos determinados roles de género. Esta necesidad se debe a la importancia que tienen estos aspectos en la socialización de todas las personas y las consecuencias igualitarias o desigualitarias que generan. Pero también es imprescindible que esta reflexión analice los procesos históricos y las ideologías que subyacen en las tendencias del movimiento feminista y en sus consecuencias educativas. Una perspectiva crítica implica también analizar críticamente las aportaciones positivas y negativas de los movimientos sociales.

En el siglo XX se ha avanzado mucho en la igualdad entre hombres y mujeres, se han dado importantes pasos como, por ejemplo, el acceso de la mujer a los recursos educativos. En este sentido, debemos destacar la lucha de los movimientos de mujeres para hacer posible que ellas mismas y en un futuro sus hijas pudieran recibir una educación. Se ha conseguido generalizar el acceso de la mujer a la educación, la creación de la escuela mixta, etc. A pesar de todo ello debemos remarcar que todavía queda mucha tarea por hacer y muchos interrogantes abiertos con el fin de superar definitivamente la discriminación por razón de género. Éstos son algunos de ellos: ¿cómo luchar contra las raíces sexistas que impregnan nuestra sociedad, nuestro día a día y nuestra personalidad?, ¿cómo desarrollar una educación y unas prácticas educativas y sociales realmente no sexistas que superen la socialización recibida a lo largo de toda la historia y que aún se reproduce en muchos ámbitos? En este capítulo trataremos de analizar y abordar algunas de las bases teóricas y las prácticas actuales encaminadas hacia este reto.

A pesar de los importantes avances logrados en este campo, todavía existen barreras al acceso de las mujeres, por ejemplo, en posiciones sociales de privilegio, en altos cargos, etc., mientras que en el ámbito educativo existen todavía elementos que reproducen, por ejemplo, valores de responsabilidad-trabajo para mujeres y de poder-remuneración para hombres. Además, se ha entendido desde algunos sectores y prácticas educativas que la igualdad de géneros pasa por la integración de los valores masculinos para todo el mundo, presentándose como válidos para ambos géneros, mientras que aquellos identificados con *género débil* han sido rechazados.

Desde la pedagogía crítica, se propone plantear formas de reconvertir la jerarquía de valores actual, basada en conceptos como el de competitividad, hacia una jerarquía de valores que incluya los que han sido relegados y desvirtuados, como son la sensibilidad y la solidaridad. Se trata de fomentar una educación y socialización a lo largo de la historia que ha potenciado valores y formas de comportamiento opuestos entre géneros dicotómicos y que ha situado los masculinos por encima de los femeninos. Ello ha obligado tanto a hombres como a mujeres a conformar una identidad concreta para ser reconocidos como tales, generando al mismo tiempo una desigualdad que se ha presentado como natural (biológica).

Los movimientos de mujeres han demostrado cómo los roles sociales que desempeña el género masculino y el femenino son puras construcciones sociales que no tienen nada que ver con la diferencia de sexo. A esto podemos añadirle la progresiva aparición de colectivos nuevos que reclaman sus derechos: gays, lesbianas, *drag queens*, etc., y que están replanteando, junto con los movimientos de mujeres, la propia cultura y sociedad. La clave radica en reinterpretar y transformar las construcciones sociales del género masculino y femenino abriendo nuevas posibilidades de creación de la propia identidad en vez de reproducirlas o imponerlas como únicas opciones de vida.

Sin embargo, a pesar de estos avances, siguen existiendo discriminaciones sexistas en nuestra cotidianidad y, también, en la educación. En muchas escuelas, por ejemplo, las niñas que desean llevar faldas deben pensárselo dos veces, puesto que muchos niños juegan a levantárselas o a mirárselo por debajo de ellas mientras se interpreta, por parte del mismo profesorado, como «cosas de niños» o como algo «normal a cierta edad». Incluso hay escuelas en las que actualmente se prohíben las faldas «demasiado cortas» para evitar situaciones desagradables entre niños y niñas. ¿Cuáles son las raíces que mantienen estas actitudes y las soluciones para resolverlas al margen de la libertad, conquistada por las mujeres, de vestir sin coacciones? Éstas son algunas de las preguntas que en la escuela, y desde la coeducación, se están planteando en el avance de las conquistas feministas.

También, más allá de la escuela, constatamos que la mujer independiente, autónoma, con formación académica y una buena posición laboral es socialmente muy valorada. Sin embargo, muchas se encuentran con la necesidad, a veces difícil de resolver, de escoger, combinar o eliminar aspectos de sus actividades profesionales y/o de sus actividades personales. Las tareas domésticas son una de las actividades que las mujeres ocupadas laboralmente fuera del hogar relegan en otras personas, normalmente también mujeres (desde canguros a mujeres de la limpieza, cuidadoras, etc.). Esta situación, que en principio no tiene por qué dejar de ser beneficiosa para todas las mujeres implicadas, genera en ocasiones injusticias e

insolidaridad. Por ejemplo, cuando las mujeres que trabajan fuera del hogar, al tiempo que reivindican la igualdad de derechos laborales con sus compañeros masculinos, no trasladan sus reivindicaciones al resto de mujeres como, por ejemplo, hacia las que limpian su casa. Una muestra de ello es cuando no se formaliza un contrato o cuando se pagan sueldos muy bajos a estas mujeres, sometidas a relaciones de desigualdad que las sitúan como mujeres *de segunda* que todavía no se *han liberado*.

El avance y consecución de una igualdad a nivel legal, entre otras cosas, ha generado un cierto estancamiento de las luchas feministas, mientras que desde muchos colectivos de mujeres que abarcan cada vez más ámbitos, se asumen los logros obtenidos y se sigue trabajando para conseguir avances en las discriminaciones que todavía perduran. Por ejemplo, aspectos como los malos tratos y las relaciones afectivo-destructivas a varios niveles, en todas las clases sociales y en cualquier edad, se convierten en algunas de las preocupaciones feministas y educativas actuales.

En este capítulo pretendemos exponer los planteamientos de la pedagogía crítica que contribuyan a superar los aspectos sexistas que continúan presentes en nuestra cotidianidad así como en las prácticas educativas. De esta forma, realizamos un recorrido por las implicaciones educativas de algunos planteamientos feministas, exponiendo finalmente una serie de propuestas coeducativas acordes con el feminismo del s. XXI, propuestas, en definitiva, con la intención de alcanzar mayores cotas de igualdad entre géneros, de fomentar la solidaridad femenina y de dar la posibilidad a todas las personas y colectivos para que creen su propia identidad de género.

La educación femenina: la búsqueda de la igualdad desde la diferencia

La consecución de la igualdad en la educación de las niñas y de las mujeres ha sido, y es, un largo proceso con multitud de obstáculos. Sin embargo en las últimas décadas se ha pasado de una discriminación explícita de la mujer en la educación, hasta conseguir una participación en condiciones formalmente iguales en los sistemas educativos. Este apartado presenta algunos de los aspectos que muestran estos cambios positivos de la educación femenina.

De la educación diferenciada a la educación mixta y de la mixta a la coeducativa

La educación femenina siempre ha tenido un carácter diferenciado de la masculina, además de plantearse de forma discriminatoria para el género femenino. Por ejemplo, Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación* (1973) plantea

una educación diferenciada alegando las diferencias naturales entre los sexos. Así, propone una educación masculina donde el hombre (Emilio) tiene que ser educado para ser un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, mientras la mujer (Sofía) debe ser educada para servir al hombre con un papel de subordinación, anulando su propia voluntad a la voluntad de él.

Así, en los siglos XVIII y XIX en España, se plantea generalmente que los niños y las niñas deben educarse separadamente y que dicha educación debe dirigirse, en el caso femenino, hacia las tareas domésticas. Aun así, en el siglo XIX, se van introduciendo en la legislación educativa y de forma paulatina saberes dirigidos a la educación femenina que hasta entonces se consideraban únicamente adecuados para los niños.

En el siglo XX se inician las primeras defensas de la escuela mixta. La Escuela Nueva, por ejemplo, es una de sus defensoras en busca de una sociedad más democrática, así como de un nuevo rol de la mujer. Los primeros cursos para mujeres fueron impartidos por la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE). Cabe destacar también el papel de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia y de las escuelas mixtas de la Segunda República. Estas experiencias contracorriente son algunas de las que fueron demostrando que la asignación de roles sociales por razones de sexo podían cambiarse, puesto que formaban parte de las bases patriarcales de la sociedad y no de la naturaleza humana. Por tanto, se abría la posibilidad de cambiar muchas realidades sociales que hasta entonces habían sido consideradas naturales, es decir, podía cambiar la asignación de los roles por sexo.

Después de la Guerra Civil y durante el franquismo se prohíbe expresamente la escuela mixta y la educación de las niñas pasa a ser asunto de la Sección Femenina de la Falange. Así se implanta la escuela separada y la diferenciación de currículos, con una educación profundamente nacionalista ligada al catolicismo. A las mujeres se las educaba para ser madres y esposas y también se les limitaba el acceso a la educación superior.

Esta situación continúa hasta 1970, cuando se modifica la ley franquista mediante la Ley General de Educación²⁴ y se anula la prohibición de la escuela mixta, así como se generaliza en la Enseñanza General Básica el mismo currículo para niñas y niños. Este avance contribuía enormemente a superar las discriminaciones de género, aunque continuaban transmitiéndose conocimientos sexistas debido a que, por ejemplo, la unificación de currículos consistía en generalizar las enseñanzas tradicionalmente masculinas para ambos géneros, dejando relegadas las que habían sido hasta ahora femeninas, manteniéndose la división de *carreras de ciencias* para los chicos y *carreras de letras* para las chicas. También el acceso al

24. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

mercado laboral era más fácil para los hombres, incluso con la misma titulación académica.

El final del franquismo, el trabajo de los movimientos feministas y otros movimientos sociales, los procesos legislativos de la transición, etc., transformaron formalmente la escuela. Las discriminaciones formales y legales por género quedaron abolidas en todos los ámbitos de la escuela y la educación. La coeducación, a su vez, empezó a convertirse en un instrumento educativo aceptado de modo general y considerado una herramienta fundamental para conseguir la eliminación de las discriminaciones de género en las siguientes generaciones.

Tendencias coeducativas

Las mejoras en la educación femenina y el papel de la coeducación en la transformación de las desigualdades de género, contribuyen enormemente a la superación de las discriminaciones. Aun así, la realidad social y educativa muestra cómo algunas pretensiones iniciales no han sido aún alcanzadas y cómo han ido apareciendo nuevas problemáticas de género que requieren de acciones educativas para ser superadas. Por ello, aparecen nuevos planteamientos educativos que analizan cómo se están tratando desde las escuelas los roles de género y por qué siguen habiendo discriminaciones. Estudios como los de Subirats y Brullet (1988) han conseguido sacar a la luz muchas de estas discriminaciones. De esta forma, se han analizado aspectos como la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el carácter androcéntrico de la ciencia y el lenguaje, los roles de género transmitidos en los libros de texto, etc. Se constata, por ejemplo, cómo la enseñanza, que es una de las profesiones más feminizadas, cuenta con hombres en sus posiciones de mayor poder²⁵.

Mediante este tipo de análisis también sale a la luz como, en la transmisión de los conocimientos y los saberes, habitualmente no se incluyen las aportaciones femeninas a la ciencia y a la cultura. Por ejemplo, apenas hay mujeres referentes en la historia, y no parecen existir las mujeres filósofas, educadoras o científicas. De la misma forma se presuponen mayores y menores capacidades intelectuales a hombres y mujeres; por ejemplo, se atribuye una mayor facilidad de los niños por las matemáticas y de las niñas por el lenguaje. En ocasiones, el lenguaje utilizado, oral y escrito, contribuye a la transmisión de desigualdades. Muchos libros de texto mantienen estereotipos sexistas mediante afirmaciones e imágenes, mientras que en las aulas gran parte del profesorado hace uso del lenguaje únicamente en mas-

25. En el curso 1998/1999, el 62,68% del profesorado no universitario son mujeres mientras que sólo el 14,85% son catedráticas (Grañeras y otros, 2001).

culino. Principalmente, cabe destacar la existencia de un currículo oculto presente en las interacciones que se dan en la escuela tanto entre profesorado y alumnado como entre niñas y niños, niños y niños, niñas y niñas, etc.

El análisis de estos temas se propone denunciar el sexismo de la escuela mixta y ofrecer una perspectiva más igualitaria a la educación. Se pretende, también, que las niñas accedan a las profesiones que continúan siendo casi exclusivamente masculinas, reforzar su seguridad para tener un papel en los puestos públicos y de responsabilidad, a la vez que incluir los saberes y promover actitudes y valores que se han considerado tradicionalmente femeninos. En este sentido, se proponen medidas como la creación de nuevos materiales, la revisión de los ya existentes, así como de los libros de texto, el diseño e implementación de programas específicos sobre género, etc.

La actualidad coeducativa mantiene estas pretensiones pero también se está abriendo a nuevas perspectivas. Una de las preocupaciones del planteamiento coeducativo más reciente es la masculinidad²⁶. La identidad masculina y las características que la determinan se ha transmitido tradicionalmente como un modelo único hegemónico caracterizado por el ejercicio del poder y la dominación sobre las mujeres y los hombres que no seguían este modelo. Sin embargo, tanto la identidad masculina como la femenina no son dos identidades basadas en un modelo único y excluyente, sino que la sociedad plural actual nos muestra una gran diversidad de género (Lomas, 2002).

Si hasta ahora la coeducación se había centrado especialmente en superar los arquetipos femeninos impuestos, se añade ahora también la superación de arquetipos y estereotipos masculinos. De esta forma, se convierte en necesaria la transmisión de nuevos referentes masculinos que, desde la escuela, impulsen a los niños a crear nuevas formas de ser hombre y escojan libremente los roles atribuidos a su masculinidad. Una de las dificultades de esta nueva problemática recae en que «cualquier intento de definir el problema corre un gran riesgo de escorarse, bien hacia la broma o bien hacia el mal augurio, precisamente por la dificultad de encontrar unos conceptos adecuados» (Tomé y Rambla, 2001, p. 14).

Desde la coeducación, otra de las preocupaciones de creciente actualidad es la violencia de género asociada a las relaciones afectivas de maltrato; la coeducación es, en este sentido, una herramienta para su superación. El lenguaje, los textos literarios y publicitarios, etc., contienen en ocasiones elementos de esta violencia, aunque en las acciones violentas contra las mujeres, principalmente en las asociadas a las relaciones afecti-

26. Congreso Estatal de Coeducación, en Oviedo, 13 y 14 de diciembre de 2002. Primera convención catalana sobre masculinidades, diversidad y diferencia, en Barcelona, 13-16 de marzo de 2003.

vas, es más explícita y más necesaria la acción educativa. La coeducación pasa por analizar los aspectos sexistas que transmiten y generan violencia de género en la publicidad, el lenguaje, la literatura, etc. Una propuesta muy concreta es la de trabajar esta problemática desde la educación afectiva y sexual, haciéndose necesario analizar los presupuestos en los que basamos el amor, la sexualidad, los modelos de atractivo, etc., ya que éstos son los que generarán el establecimiento de relaciones igualitarias o desiguales, incluso violentas (Gómez, 2004).

Sociedad, educación y movimientos de mujeres: avances y retrocesos

No podemos marcar exactamente en qué momento hubo mujeres que despertaron y se rebelaron. La Historia, escrita por hombres, se refiere desde tiempos muy antiguos a la voluntad de ciertos grupos de mujeres de no aceptar su condición. Pero la gran Historia ha enterrado nombres femeninos que sobresalieron (Roig, 1981, p. 8).

Los cambios en la feminidad, la superación de desigualdades, la consecución de mayores cotas de igualdad, etc., han sido fruto del trabajo de muchas mujeres anónimas que, junto con las teorías sociales y educativas contemporáneas y el asentamiento de la sociedad actual, están reorganizando formas de vida y cuestionando roles asumidos hasta hace muy poco: desde el acceso a la educación y al trabajo, a los permisos laborales, el derecho de maternidad, la vida en pareja y la distribución de tareas domésticas, entre otros. Conocer estos procesos permite desarrollar propuestas educativas que contribuyan a la superación de desigualdades de género.

Contracorriente: logros de la modernidad tradicional

Aunque como afirma Roig (1981) no podemos marcar el inicio de la emancipación femenina, el feminismo surgió como movimiento social ilustrado en el siglo XVIII y, desde entonces, fue evolucionando y diversificándose en diferentes tendencias, todas ellas basadas en la búsqueda de la igualdad. Desde su creación en la modernidad, el feminismo ha desarrollado prácticas transformadoras que se han convertido en conquistas: el derecho a votar, a pactar mínimamente el trabajo doméstico y el cuidado de las hijas y los hijos, a educarse, a acceder a cualquier formación cultural y a la inserción en el mundo laboral. El acceso a la educación fue uno de los grandes retos que se consiguió paulatinamente y que ha sido clave para todas las mujeres, pues abrió nuevas expectativas y esperanzas de futuro. Con la educación se adquirieron los instrumentos necesarios para enfren-

tar las situaciones de subordinación, luchando ante una sociedad patriarcal que había relegado a las mujeres a un segundo plano y obligaba a admitir relaciones verticales y desiguales, tanto en las familias como en el trabajo, en los ámbitos públicos y privados.

La década de 1960 tuvo un gran auge feminista. El movimiento estaba formado por mujeres que creían en la igualdad de derechos y los fueron conquistando, básicamente, en la legislación. Reclamaciones respecto al derecho a una remuneración igual por un trabajo igual y el acceso de todas a cualquier ocupación, la denuncia de la injusticia de un sistema que excluía a la mujer de la educación, el gobierno, las profesiones y otras actividades o puestos de trabajo prestigiosos, etc., eran algunas de las reivindicaciones principales. Estas reivindicaciones, englobadas dentro del que se ha denominado feminismo de la igualdad, ha conseguido grandes avances a lo largo de la historia aunque, como otros movimientos sociales surgidos de la modernidad tradicional, realizó en parte una equiparación entre igualdad y homogeneización.

Esta homogeneización se extendía tanto entre hombres y mujeres como entre mujeres. En el primer caso, en ocasiones se tradujo en una imitación por parte de las mujeres del modelo masculino y se pasó de la reivindicación de los mismos derechos a la imitación de actitudes, comportamientos e incluso vestimenta que se había considerado tradicionalmente como masculina. En casos más extremos se presentaron unas pautas de género que negaban todo aquello que tradicionalmente se había relacionado con la femineidad al considerarlo como causa de las limitaciones que habían sufrido las mujeres. Una de las consecuencias, por ejemplo, fue el rechazo y crítica a quienes defendían o usaban cualquier forma de coquetería, ya que una mujer que pudiera ser presumida parecía incompatible con una mujer que reivindicara la igualdad de derechos. Dentro de estos parámetros, la idea de mujer feminista quedó desvinculada de aspectos como la preocupación por la imagen y la estética, la coquetería, el maquillaje, etc. Esta perspectiva propició una imagen de mujer feminista de la que gran parte de mujeres se distanciaban por no sentirse identificadas, potenciando su alejamiento también del movimiento.

La imitación del modelo masculino también incluyó la incorporación de lenguaje y actitudes propias de la masculinidad hegemónica, como forma de equiparación con los hombres. Sin embargo, ni todos los hombres eran identificables con los roles de la masculinidad hegemónica, ni todas las mujeres que buscaban su emancipación querían imitar un modelo que no les era propio.

Respecto a la homogeneización entre mujeres, el hecho de que el movimiento fuera encabezado principalmente por mujeres de clase media y alta y/o con estudios superiores, produjo que las amas de casa, las obreras, las pertenecientes a minorías étnicas, etc., no tuvieran muchas oportuni-

dades para realizar aportaciones al movimiento feminista, y que no se reconocieran sus actitudes y acciones emancipatorias. Muchas optaron por alejarse del feminismo, e incluso rechazarlo, al entender que ellas eran de otra generación o que eso del feminismo era para mujeres que querían adoptar el rol masculino o que se consideraban *antihombres*.

Respecto a las repercusiones educativas, ya hemos mencionado cómo el acceso a la educación fue uno de los grandes avances propiciados por esta perspectiva. Otra de las importantes contribuciones realizadas ha sido el cuestionamiento de los argumentos basados en la naturaleza que determinaban los roles femeninos y los masculinos. La diferenciación del *sexo*, como aquello biológico que no determina los comportamientos ni las actitudes, del concepto de *género*, como la construcción social que depende del contexto y establece los roles femenino y masculino, plantea el determinismo biológico versus el determinismo social y comportó un paso decisivo. Partir de que la mujer no nace sino que se hace, permite que la educación participe en la formación de los roles de género y, por tanto, pueda configurarlo de forma más libre e igualitaria. También la coeducación, el análisis sexista de los contenidos educativos y la lucha por la igualdad dentro de las escuelas, han sido importantes contribuciones.

Por otra parte, el hecho de que el movimiento haya estado encabezado en numerosas ocasiones por un grupo homogéneo de mujeres, ha generado que aquellos modelos femeninos que se presentaban como emancipados no incluyeran a mujeres de minorías culturales ni a mujeres con tipos de vida consideradas más tradicionales. Así, alumnas y familiares gitanas, árabes y de otras culturas minoritarias han percibido que su identidad cultural se presentaba como incompatible con la identidad de una mujer que lucha por sus derechos. No renunciar a esta identidad cultural las ha hecho rechazar en ocasiones su inclusión en reivindicaciones feministas que hubieran podido beneficiarlas, así como crear nuevos referentes dentro de su colectivo que potencien la separación de su exclusión social y económica derivada de su condición de mujer y de gitana, árabe, etc. Así, han percibido como impuesto el modelo que tenían que seguir para ser consideradas *mujeres liberadas* y han decidido en muchas ocasiones no optar por él.

Contra todo: crisis de la modernidad

Con los cambios sociales, el feminismo surgido bajo el lema de la igualdad fue entrando en crisis junto con todos los demás movimientos sociales que habían nacido en la modernidad. Siendo cada vez más homogéneo, se fue concretando en grupos minoritarios privilegiados, a la vez que iba dejando de lado las luchas igualitarias y se iba centrando en las conquistas decididas desde estos mismos grupos. Los espacios conquistados también empezaron a ser cuestionados, puesto que los parámetros bajo los que se había

estado trabajando seguían siendo masculinos y esto se reflejaba en la cultura, la política y en muchas otras esferas públicas. Los valores ilustrados, y con ellos la igualdad, fueron acusados de haber provocado esa situación y surgieron movimientos como reacción a ellos. En este contexto, el feminismo de la igualdad empieza a ser sustituido en gran medida por el denominado *feminismo de la diferencia*, cuyas principales características son la legitimación de la diferencia y el rechazo a la igualdad identificada como homogeneización, así como la deconstrucción del concepto de género en su perspectiva más extrema.

El feminismo de la diferencia, de la misma forma que el de la igualdad, se ha ido desarrollando en diferentes perspectivas. Una de las principales partes de la existencia de categorías binarias que diferencian lo masculino de lo femenino y lo presentan como opuesto, haciendo hincapié en la diferencia de la mujer respecto al hombre. En este sentido, se defiende una *esencia femenina* de la que se derivan reivindicaciones como la maternidad o nombrar el mundo en femenino, entre otras. Una de las críticas que ha recibido esta idea es el peligro de naturalizar la diferencia entre mujeres y hombres y poner en cuestión los avances feministas que partían de que toda diferencia femenina es social y no biológica. También se le considera como un planteamiento feminista desarrollado desde una perspectiva bastante elitista que no incluye a todas las mujeres, menos aún a las pertenecientes a minorías étnicas o a las que se encuentran en situación de exclusión social. Una perspectiva en la que, por tanto, no tenían cabida luchas conjuntas, ya que las enormes diferencias entre mujeres las harían imposibles.

El feminismo de la diferencia se vuelve más extremo cuando el post-modernismo, el deconstruccionismo y la genealogía del poder penetran en él promoviendo el relativismo, la deconstrucción del género y una organización social estructural basada en el poder. Para Bourdieu (2000), las mujeres han asumido una dominación masculina, transmitida a través de instancias sociales de origen ilustrado (Iglesia, Estado, escuela), a través del lenguaje y de una cierta violencia simbólica. Sin embargo, rechazar totalmente las construcciones sociales ilustradas y con ello el universalismo genera un relativismo donde todo es válido, nadie puede imponerse y tampoco nada puede ser conquistado. No hay nada mejor ni peor, por tanto, si nada es del todo malo ni nada es del todo bueno, ¿cómo se pueden analizar las discriminaciones que queremos superar?, ¿qué se entiende como libertad, como emancipación? La genealogía de Foucault (1984), como ya hemos comentado en el capítulo 4, defiende que todo son relaciones de poder y que las acciones de las personas siempre vienen motivadas por el poder y no por la solidaridad o el altruismo. Esta concepción de las relaciones, por lo tanto, no da la posibilidad de transformación hacia relaciones igualitarias, puesto que se parte de la idea de que en toda relación siempre hay alguien que está en una situación de superioridad.

En este sentido, todas las acciones de emancipación femenina que se llevan a cabo tendrían como resultado superar la posición de sumisión, un ejercicio de poder no siendo posible el establecimiento de una relación en un plano igualitario. Derrida (1989), a su vez, defiende la desaparición de las categorías y de toda verdad universal, ya que considera que unas y otras siempre han sido impuestas desde una concepción homogeneizadora que no ha tenido en cuenta la diversidad existente. Con estas premisas es imposible la existencia de una categoría universal de *mujer*, ya que las mujeres son muy diversas y sin dicha categoría, ¿qué sentido tiene un movimiento social que defienda sus derechos?

Esta perspectiva más extrema supera la concepción binaria masculino-femenino que limita la existencia y reconocimiento de colectivos como gays, lesbianas, transexuales, *drag queens*... que no se sienten identificados ni quieren sentirse obligados a seguir ninguno de estos dos modelos. Algunos de estos colectivos creen encontrar aquí su posibilidad de expresión denunciando la opresión que ejercían sobre ellos las categorías binarias y universales establecidas desde una perspectiva hegemónica y homogeneizadora. Sin embargo, esta perspectiva no está promoviendo el reconocimiento de otras formas de género hasta ahora silenciadas, sino más bien la deconstrucción del concepto en sí. Es entonces cuando nos preguntamos: si el género en sí no existe, ¿cómo podemos defender que se reconozcan nuevas formas del mismo?

Las consecuencias educativas del feminismo de la diferencia han posibilitado el fomento de los valores considerados como femeninos hasta ahora desvalorizados, la valoración de las diferencias tanto de la mujer respecto al hombre como entre mujeres, y la liberación de hombres y mujeres identificadas con concepciones de género caducas que las limitaban. Sin embargo, hay más elementos a tener en cuenta. En este sentido, cabe preguntarnos cuáles son los planteamientos coeducativos si se tiende a naturalizar una *esencia femenina* y se identifica la masculinidad hegemónica con todo lo masculino, proponiendo su sustitución por lo esencialmente femenino. La necesidad de revalorizar aquellas actitudes, valores y comportamientos que se han atribuido tradicionalmente a la femineidad es una exigencia válida, pero dista de demandar una sustitución de todos los valores considerados masculinos por los considerados femeninos, ya que, ante una realidad conformada por un mosaico de identidades de género, este planteamiento no tiene cabida.

Como hemos mencionado anteriormente, la masculinidad y la femineidad son más amplias y diversas que dos modelos estáticos y opuestos, por tanto, una educación basada únicamente en los valores considerados como *esencia femenina* seguiría obligando a las personas a definirse en función de dos modelos, sin opción de crear nuevas formas de identidad de género.

Desde el feminismo de la diferencia tampoco se da voz a las mujeres que tradicionalmente se han visto excluidas de las reivindicaciones feministas. Si el feminismo de la igualdad las diluía dentro de un concepto general de mujer que homogeneizaba, el de la diferencia, al partir de la diversidad que conforma el género femenino, les impide realizar reivindicaciones conjuntas.

La perspectiva postmoderna y relativista ha tenido consecuencias más demoledoras en lo que se refiere a la relación entre niñas y niños. Si en épocas anteriores quizá podía existir una excesiva represión, incluso moralista, ante cualquier muestra de relación afectiva establecida entre niñas y niños, bajo una perspectiva que defiende la trasgresión de las normas se fomenta que se pasen por alto situaciones de abuso que sufren algunas niñas por considerarse o bien *cosas de niños*, o bien relativas, es decir, ni buenas ni malas.

Contra las desigualdades de género y a favor de la igualdad de las diferencias: la modernidad dialógica

Cómo hemos visto en el capítulo 1, nos encontramos en sociedades cada vez más plurales, no sólo por la diversidad de culturas que conviven sino también debido a la pluralidad de opciones sexuales, maneras de vivir y formas familiares. Aunque la sociedad continúa rigiéndose por formas hegemónicas de funcionamiento en muchos ámbitos, también está siendo cada vez más dialógica. El diálogo se extiende tanto en los ámbitos públicos como privados, cuestionándose los criterios de autoridad y surgiendo colectivos que, habiendo sido silenciados, ahora demandan ser escuchados. En cuestiones relativas al género, podemos observar cómo, junto a las mujeres que siempre han estado exigiendo sus derechos, ahora se incorporan otros grupos de mujeres que tradicionalmente no habían sido tenidas en cuenta en el discurso feminista (minorías étnicas, mujeres sin estudios universitarios), a la vez que se amplía hacia colectivos como los formados por gays, lesbianas y transexuales. También cabe destacar a los hombres heterosexuales que no se sienten identificados con los modelos masculinos hegemónicos y buscan nuevas formas de masculinidad basadas en cimientos más igualitarios.

De hecho, estas nuevas formas de género se han gestado en un contexto social definido por la emancipación femenina y la destradicionalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). Es este proceso en el que las mujeres empiezan a cuestionarse los roles sociales impuestos por el género masculino. Ya no se trata tanto de combinar vida privada y vida pública, sino de cómo disminuir la tensión entre una vida propia y el «estar para otros». El proceso de *individualización femenina*, se define así como un tira y afloja entre lo obligado y lo deseado, lo impuesto y lo elegido.

En este contexto dialógico y plural, y ante estas voces que piden ser escuchadas, es necesaria una recombinação de la igualdad y la diferencia, donde se retoman los principios de la modernidad tradicional, pero esta vez para radicalizarlos y dar lugar a una segunda modernidad donde igualdad, libertad y solidaridad se defiendan en su pleno significado. Se hace así necesaria la existencia de unos derechos humanos globales que protejan a todas las personas pero que no las limiten ni les prohíban la libre expresión de su diferencia. Así se nos plantea una diversidad de género que pide los mismos derechos y quiere mantener al mismo tiempo su diferencia. ¿Cómo combinar la lucha, consecución y mantenimiento de la igualdad con el respeto y defensa de la diferencia? ¿Cómo articular de forma positiva nuestra particularidad con la globalidad?

El ataque postmoderno ha identificado la búsqueda de derechos universales, la globalización y lo colectivo como la causa de la pérdida de identidad, basándose en errores de la modernidad tradicional. Desde esta perspectiva, buscar nuestra identidad de género, crear nuestra propia feminidad y masculinidad se presenta como incompatible con una lucha colectiva contra las discriminaciones de género. Sin embargo, la propuesta de la igualdad de las diferencias es la de combinar identidad con universalidad, de forma que la pluralidad no implique exclusión sino que sea complementaria. Para ello es necesario partir de que la identidad de género ni está predeterminada ni deconstruida, sino que está en evolución, en continuo cambio y, por lo tanto, es abierta. No se trata de identidades de género estáticas e incompatibles con otras diferentes, sino de identidades abiertas dentro de culturas y contextos dinámicos que se van reformulando mediante el diálogo. Así, una identidad de género concreta no es la causa de la opresión sino que en todo caso sería la desigualdad en la que se encuentra y con la que interactúa, haciéndose necesario transformar este contexto y estas interacciones para que las identidades de género no sean excluyentes.

El diálogo entre mujeres, entre hombres, y entre mujeres y hombres, en definitiva, entre diversos géneros es, por tanto, imprescindible, ya que permite combinar nuestra particularidad (identidad de género) con la universalidad, cobrando sentido cuando nos sentimos sujetos sociales responsables de relacionar nuestra práctica personal con la práctica social. El diálogo significa tener en todo momento la disposición de cambiar la manera de pensar en función de argumentos de validez y en este sentido, por ejemplo, en el diálogo entre mujeres con y sin estudios universitarios o entre mujeres de diferentes culturas, nos acerca a una realidad más democrática para consensuar mayores cotas de libertad e igualdad. La cuestión es defender la igualdad de diferencias, el igual derecho a vivir de forma diferente, a escoger y conformar una identidad de género distinta.

Tendencias actuales del movimiento feminista y su repercusión educativa

Para desarrollar transformaciones en las relaciones de género hace falta algo más que plantearse el acceso a la educación, la entrada en el mercado laboral y en los espacios a los que la mujer ha tenido prohibido el acceso. Esta lucha fue muy útil, pero ha conducido a la necesidad de negociar ahora, entre todas las personas y desde las diferentes instituciones, cómo queremos vivir y cómo podemos plantear la emancipación de la mujer en una sociedad más justa. No podemos obviar que nuestra socialización histórica está impregnada de subordinación y de desigualdad respecto a los hombres (Mackinnon 1993, 1989). Para ver los nuevos planteamientos del feminismo debemos partir del contexto de modernidad dialógica antes expuesta, que ante la destradicionalización, la emancipación femenina, los cambios familiares y la realidad plural y diversa así como la extensión continua del diálogo en todos los ámbitos, permite la reivindicación de nuevas formas de género. En este contexto aparece el feminismo dialógico, que tiene su base en dos principios fundamentales: la radicalización de los principios de la modernidad y la confianza en la acción de todas las mujeres para cambiar el curso de la historia. De esta forma, este feminismo recoge la voz de todas las mujeres desde la igualdad de las diferencias, es decir, el igual derecho a vivir de forma diferente, a escoger diferentes opciones de relación, familiares y sexuales. Permite así unir la globalidad y la particularidad y que cada mujer elabore su propia identidad mediante el diálogo con las demás, a la vez que pueda participar de luchas comunes con mujeres diferentes. La solidaridad es, en este sentido, un elemento imprescindible de dicho feminismo. Sin ella, las luchas conjuntas y el respeto y defensa de las diferentes formas de vida serían impensables.

Orientaciones educativas desde el feminismo dialógico

Desde la pedagogía crítica y en el planteamiento de una educación que pretenda ser no discriminatoria, se vuelve necesario partir de unos parámetros que la orienten hacia unas prácticas educativas igualitarias. Respecto al género, en este apartado presentamos algunas de las orientaciones que se ofrecen desde el feminismo dialógico.

Se hace necesaria «la radicalización del concepto de igualdad» de forma que supere las interpretaciones homogeneizadoras e incluya la pluralidad de voces, es decir, liberar el concepto de igualdad de esa carga que la presenta como imposibilitadora para el desarrollo de la particularidad de cada persona. Se trata de defender una igualdad de diferencias que permite el desarrollo individual de las diferentes identidades de género, a

la vez que se crean colectivos unidos por la lucha a favor de los derechos humanos y de todas las mujeres.

Ligado a este planteamiento, se requiere «recoger las aspiraciones de todas las mujeres», de diferentes niveles académicos y diferentes culturas. Ante una realidad multicultural y plural y una tradición feminista que ha dejado de lado a gran parte de las mujeres, es necesaria una actualización del movimiento feminista que incluya las aspiraciones de todas ellas.

El diálogo y la reflexión sobre el género son esenciales en una práctica educativa que pretenda superar las discriminaciones sexistas, de ahí la importancia de «crear espacios de diálogo y reflexión» mixtos, pero también sólo de hombres o de mujeres. Históricamente, a las mujeres se les ha dificultado su agrupación potenciando una competitividad entre ellas que propiciaba su desunión y, consecuentemente, su vulnerabilidad. Las mujeres han reivindicado estos espacios y, cuando los han creado, han potenciado la superación de su situación desigualitaria compartiendo su problemática común y sus soluciones conjuntas. Los hombres, por su parte, aunque hayan tenido más libertad de agrupación, han tenido menos espacios de reflexión sobre su condición masculina. Se necesitan, por tanto, espacios donde reflexionar conjuntamente sobre la masculinidad hegemónica que se les ha impuesto, definiendo qué es ser hombre y qué no, para que así puedan decidir individual y colectivamente su identidad masculina.

Propuestas coeducativas

Las prácticas educativas feministas coeducativas y no sexistas se han fundamentado en bases teóricas muy diversas, influyendo en mayor y menor grado en la superación de desigualdades, por lo que se plantea, entre otras necesidades, la de «clarificar las fuentes teóricas». Así, las bases feministas de la educación propician un tipo determinado de prácticas coeducativas, y desde el feminismo dialógico se plantean en este campo líneas de trabajo superadoras de la desigualdad y que se exponen a continuación.

Partiendo de una realidad donde las familias están cambiando —ya que en ellas penetra la democracia hasta en los ámbitos más privados—, encontramos que los referentes masculinos y femeninos son cada vez más diversos. De ahí la necesidad de «trabajar los nuevos roles de género». La idoneidad de estos roles no depende de sus características específicas femeninas y masculinas, sino de si se basan en principios democráticos y de si son libremente elegidos. Por ejemplo, una mujer emancipada que lucha por sus derechos de forma igualitaria y que, por tanto, es un modelo a seguir, puede ser una mujer casada o soltera, occidental u oriental, licenciada universitaria o con estudios primarios, etc. No existe un modelo único.

Si tradicionalmente se ha marcado de forma muy limitada el perfil de la mujer emancipada dejando fuera a todas las que por un motivo u otro

no se sentían identificadas con el mismo, ahora se trata de defender una multitud de modelos de género. Respecto a la masculinidad, es necesario promover modelos masculinos no hegemónicos ya que, para la consecución de relaciones más igualitarias, se necesitan nuevos modelos de mujeres y de hombres. Sin embargo, los niños en las escuelas y los hombres en los centros de personas adultas y en la sociedad en general se encuentran con una falta de referentes masculinos. No basta con rechazar el modelo masculino hegemónico desde la coeducación sino también de promover la transmisión de otros nuevos. Asimismo, cabe destacar el hecho de que los modelos de género homosexuales (gays y lesbianas) y transexuales, modelos igualmente válidos si son elegidos libremente, han sido tradicionalmente excluidos.

Junto a la educación para nuevos roles de género más democráticos, aparece el hecho de «trabajar relaciones igualitarias entre los géneros». Así, desde la coeducación se presenta la necesidad de trabajar sobre los cambios en las relaciones personales, de pareja y los roles sociales atribuidos a cada género. El análisis de las relaciones de poder dirigido hacia la promoción de relaciones basadas en pretensiones de validez, donde el diálogo igualitario sirva para ir construyendo dichas relaciones, es esencial desde la coeducación. Además, las relaciones afectivas y sexuales requieren ser tratadas especialmente en sociedades cada vez más igualitarias, donde sigue prevaleciendo la violencia de género. Amar y odiar no son dos caras de la misma moneda sino que son dos sentimientos opuestos e incompatibles: el primero implica la búsqueda de una relación igualitaria y el segundo se basa en pretensiones de poder.

La importancia de dar un giro a la educación afectiva y sexual pasa a ser un tema urgente y una cuestión que debemos plantearnos. La educación sexual que damos en las escuelas, ¿asegura o al menos contribuye a que las relaciones que establezcan en un futuro niños y niñas, o que estén estableciendo adolescentes y/o personas adultas sean igualitarias? ¿Aseguran que no vayan a enamorarse de personas que les maltratarán, que les despreciarán? Para certificar unas respuestas afirmativas, la educación afectiva y sexual debe profundizar en las bases de nuestra intimidad, en lo que consideramos y en lo que aprendemos en todos los ámbitos sobre lo que es amor, sexualidad, deseo, etc., para poder analizar qué elementos nos están dirigiendo hacia relaciones basadas en el amor y el respeto o hacia relaciones basadas en el desprecio y el maltrato.

Trabajar los diferentes roles, así como las relaciones afectivas y sexuales, no significa promover unos determinados modelos únicos de género o de relación. Contrariamente, la coeducación debe tratar de «promover la libertad de opciones», es decir, educar para escoger libremente. En esta libertad de opciones, la igualdad de diferencias también incluye el «igual derecho a escoger de forma diferente», tanto en las relaciones afectivo-

sexuales como en el estilo de vida, la profesión o ejercer el tipo de estudios a los que acceder, entre otros.

Centrándonos en las mujeres, la coeducación debe también radicalizar unos valores democráticos que permitan a las niñas y adolescentes mostrar su feminidad como ellas decidan, sin que eso implique ningún tipo de discriminación. Un ejemplo claro es la vestimenta. Históricamente se han reivindicado unas prendas femeninas como forma de lucha y se han rechazado otras como símbolos de la opresión femenina, pero ni las primeras han de ser obligatorias para que una mujer se considere emancipada ni las segundas deben ser una señal que identifique a las consideradas socialmente como oprimidas. Esto implica también que, por ejemplo, las niñas y adolescentes tengan derecho a vestir tanto minifalda como pantalones, tengan derecho a defender su feminidad sin implicaciones que las consideren no emancipadas ni justifiquen el acoso.

No podemos obviar la intrínseca relación entre *multiculturalismo* y *coeducación*, ya que las niñas pertenecientes a minorías étnicas y culturales se están incorporando a ritmos acelerados a las aulas tanto de escuela obligatoria como de centros de personas adultas debido a la inmigración, aunque ya sea habitual la incorporación de población gitana en nuestras aulas. La problemática del género se complica cuando se atribuyen a estos grupos preconceptos referidos a una mayor sumisión que repercuten en las maneras de relacionarse con el género masculino.

Como ya planteábamos en el capítulo 4, una de las problemáticas que aparecen actualmente es el uso del *hijab* por parte de algunas niñas para asistir a clase. Partiendo de que el derecho universal a la educación debería priorizarse, es necesario asegurar el acceso a la educación de todas las niñas, independientemente de las prendas que use.

Finalmente, nos gustaría plantear, acorde con el feminismo dialógico, la importancia que, desde la coeducación, se radicalicen los lazos de solidaridad entre mujeres como vía para superar muchas situaciones de desigualdad, tanto para la unión de mujeres de diferentes culturas, como para la unión de madres, hermanas, abuelas y profesoras que hagan que las niñas tengan referentes múltiples. Este tipo de solidaridad aún no está tan presente en nuestras aulas como debiera. También, en gran parte de los centros de personas adultas, las voces de las mujeres participantes, mujeres sin estudios universitarios, mujeres inmigrantes, etc., siguen estando relegadas a un segundo plano.

Así, el feminismo dialógico propone la solidaridad como una de las prácticas coeducativas que debe trabajarse en los centros educativos, entre niñas de diferentes culturas, entre profesoras y familiares, entre mujeres adultas participantes de escuelas y mujeres adultas profesionales, etc. La solidaridad entre todas las mujeres de la comunidad educativa promueve que la lucha contra la discriminación sexista sea más fuerte y sus objetivos más

alcanzables, impulsa también la existencia de referentes femeninos más plurales que ayuden a las nuevas generaciones a conformar su identidad femenina más libremente y, a las no tan nuevas, a transformar aquellos aspectos de sus identidades femeninas que no les gustan y a reafirmar aquellos aspectos positivos que ya tienen, que son muy válidos y pueden servir de referentes para otras mujeres.

6

Educación permanente y trabajo. ¿Para todas las personas o sólo para las más jóvenes y mejor formadas?

En general, los sistemas educativos están pensados para la infancia y la juventud de forma que, con frecuencia, al hablar de educación permanente se piensa en actividades que se corresponden aproximadamente con una formación para personas adultas que llega hasta el equivalente de la educación secundaria de los y las más jóvenes. No se tiene suficientemente en cuenta que cada vez son más amplias las actividades educativas que se dirigen al conjunto de la población, en especial a aquellos sectores que ya han adquirido una formación básica e incluso universitaria. Como dice García Carrasco (1997, p. 2):

El diseño de los sistemas de enseñanza no ha sido pensado tomando en consideración al adulto, sino al sujeto todavía en formación; incluso pensamos que ni siquiera se considera el hecho de que muchas de las personas que permanecen en el rol de «en formación» son ya biológica y socialmente adultos.

Pensando en el conjunto de la población adulta, hay que remarcar las consecuencias de la ampliación del período de escolarización hasta los 16 años, con la consecuente desnivelación de los saberes y certificaciones oficiales anteriores para buena parte de la población. En nuestro país —y en cualquier otro— las personas que obtuvieron la formación básica hace unos años no salieron preparadas con todas las competencias que hoy se consideran básicas (pocas o ninguna noción mínima de inglés o informática, por citar algunas). Por ello, existe un elevado índice de personas que, después de la puesta en marcha de la LOGSE²⁷, se han quedado sin ninguna titulación básica, ya que el antiguo Graduado Escolar ha sido devaluado y sustituido por el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

La educación es un derecho de todas las personas, para toda la vida y sin limitaciones de edad. Este derecho se incluye dentro del concepto de educación permanente, respondiendo a las nuevas necesidades formativas

27. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

de la sociedad actual que se exigen y afectan a las distintas edades y ámbitos de la vida de las personas, entre ellos el laboral. La adquisición y renovación de conocimientos y habilidades se convierte en una necesidad que se habrá de desarrollar a lo largo de toda la vida para responder a las demandas sociales, y sobre todo laborales, de la llamada sociedad de la información. De hecho, el 39% de las personas matriculadas en educación de personas adultas y a distancia en el curso 2000-2001 eran mayores de 45 años, con el añadido de que el 10,3% superaba los 64 años de edad²⁸. Esto significa también que, desde los sistemas educativos formales, se debe ser consciente de que su misión es la de iniciar la formación de unas personas que deberán actualizarla a lo largo de toda su vida.

La sociedad de la información ofrece, a la vez, nuevos retos y nuevas herramientas para las personas en todas sus facetas vitales: en el ámbito de sus relaciones privadas, en el mundo laboral, en sus relaciones con el Estado o en su pertenencia a la sociedad civil. La introducción de innovaciones en las empresas, en los hogares y en la vida social en general requiere una constante renovación-actualización de las competencias con la rapidez y la corrección necesaria para que personas, grupos e instituciones no queden desfasadas respecto a la evolución de la sociedad, al margen de las nuevas exigencias y, como consecuencia, excluidas de la sociedad de la información. Lo mismo sucede con los cambios, cada vez más acelerados, como la participación de las mujeres en la vida pública o la migración de la población, que constituyen grandes retos para la educación permanente.

La actual sociedad de la información ha puesto en evidencia la importancia de la educación como factor de democratización de la sociedad, de participación social y de crecimiento de la economía. Por un lado, la selección, el tratamiento y la producción de información son algunas de las habilidades necesarias para afrontar los incesantes cambios que acompañan el proceso de transformación social y económica. Por otro lado, la revolución tecnológica ha atravesado todas las esferas de la vida social, modificando los sistemas de producción y los procesos de interacción social. Por todo ello, se genera la necesidad de formar una mano de obra polivalente, con una formación básica muy sólida para evitar los procesos de exclusión social que genera esta nueva forma de capitalismo avanzado. Así pues, la formación, cada vez más necesaria, se convierte en instrumento de selección y, a su vez, en herramienta clave para combatir los ya mencionados procesos de exclusión social. Desde el año 2000 existe, a nivel estatal, el movimiento por una Educación Democrática de personas Adultas (EDA), que se ha ido consolidando. Dicho movimiento está protagoniza-

28. Datos obtenidos de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003. MECD.

do por CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas)²⁹ y apoyado por la comunidad científica (profesorado universitario) y educadoras y educadores. Su objetivo es el de potenciar una educación democrática que incluye la formación ocupacional como ámbito de la educación permanente, a lo largo de la vida, que debe responder a las nuevas y cambiantes exigencias de la sociedad.

Por otro lado, y a pesar de la voluntad de algunas políticas que pretenden minimizar el riesgo de brecha digital, la mayoría de los cursos de formación están dirigidos a personas que tienen un nivel de estudios superior o medio, repitiéndose de nuevo el ya citado *efecto Mateo*, puesto que se ofrece más formación a quien más tiene. Así, la brecha crece cada vez más entre las personas mejor formadas y las excluidas. Un ejemplo de ello es la ya existente brecha digital entre la población adulta —que, además, tiene sólo una formación básica— y la más joven, con una formación superior. Este último grupo se ha formado en un contexto de educación permanente que incluye el reciclaje, mientras que el primero va quedándose al margen de las TIC, además de tener menos ofertas formativas.

Esto se convierte en un elemento decisivo para el desarrollo de la dualización cultural y social: las personas adultas (normalmente mayores de 45 años) que no poseen una titulación académica y, además, tienen pocas competencias en el uso de las TIC, quedan relegadas a los trabajos auxiliares sin valor añadido, fácilmente reemplazables. Así inician el camino de la segregación y marginación laboral que, en los ciclos económicos bajos o en situaciones de crisis, las llevan directamente al paro o, en el mejor de los casos, a la jubilación anticipada. Las estadísticas demuestran en este mismo sentido que cuanto mayor es el nivel de estudios mayor es la tasa de actividad. Así, las personas con titulaciones de educación superior tienen un 82% de tasa de actividad, superada solamente por la de las personas con estudios de doctorado que es del 85%³⁰.

Como se mencionaba en el capítulo 1, a mayor nivel educativo aumentan las tasas de ocupación, demostrando la falsedad de que «la universidad es una fábrica de parados». Ante esta evidencia, la supuesta problemática entre formación y empleo se deriva a afirmaciones tales como que «no se encuentra trabajo de lo que se ha estudiado». Sin embargo, las estadísticas demuestran que cuanto mayor es el nivel educativo, hay más personas con trabajos muy relacionados con la formación que han recibido.

29. CONFAPEA, Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de personas Adultas: <www.neskes.net/confapea>.

30. Datos referidos al 3.º trimestre de 2003. Extraídos del *Boletín mensual de estadística (BME)* n. 144. Diciembre 2003, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA): <www.ine.es>.

Cuadro 7. Relación entre la formación recibida y el trabajo realizado

	MUY RELACIONADO	BASTANTE RELACIONADO	NO TIENE DEMASIADA RELACIÓN	NO TIENE NINGUNA RELACIÓN	NO CONSTA
TODOS	22,0	17,9	10,0	49,5	0,7
ED. PRIMARIA Y SIN ESTUDIOS	6,1	12,1	9,9	71,7	-
PRIMERA ETAPA DE ED. SECUNDARIA	7,5	13,7	11,6	65,9	-
FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRIMER GRADO	18,3	22,9	10,5	47,3	-
SEGUNDA ETAPA DE ED. SECUNDARIA	20,1	23,9	12,6	42,8	-
FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR	36,9	24,3	10,0	28,1	-
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE CICLO CORTO	54,6	22,1	-6,8	16,0	-
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE SEGUNDO CICLO	55,9	22,6	-6,6	14,6	-

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003.

De esta forma, confirmamos la estrecha relación entre educación e inclusión laboral, así como la necesidad de una educación permanente de calidad, diversa y accesible a todas las personas, propiciando la superación de las desigualdades sociales y culturales y contribuyendo a transformar las discriminaciones presentes en el mercado laboral, haciendo hincapié en los colectivos más desfavorecidos.

La educación frente a las nuevas exigencias del mercado laboral y la sociedad global

A partir de la aplicación de la Ley General de Educación³¹ se produjo un giro en los objetivos de la escuela, ya que tomó mucha importancia la preparación para la posterior incorporación al mercado laboral. Con el paso a la sociedad de la información este planteamiento cambia.

El aumento del paro, la inestabilidad en el empleo, la desaparición de muchas profesiones y la aparición de otras nuevas, la dualización laboral y social consiguientes provocan que la escuela deje de verse como el instrumento meritocrático por excelencia. La presión de la adaptación al mercado de trabajo por parte de la escuela no surge de los responsables de la economía, quienes confían muy poco en la flexibilidad del sistema educativo. Esta presión surge, aparentemente de forma contradictoria, del propio sistema escolar que atribuye al mercado laboral una demanda de acercamiento. Esta proyección de los propios deseos responde tanto a la vieja inercia de un sistema educativo cada vez más burocrático y anacrónico en la actual sociedad de la información, como a la necesidad de legitimar una formación que responde a otros objetivos.

La mejor formación para el trabajo que puede proporcionar la escuela es un alto nivel de aprendizajes básicos y polivalentes que faciliten los reciclajes que posteriormente vayan siendo necesarios en los sucesivos puestos de trabajo que se vayan ocupando. Los saberes que se adquieran en la educación obligatoria, por ejemplo, constituirán una importante base formativa para seis u ocho décadas más de vida. Es imposible proporcionar una formación actualizada para todo ese período de tiempo. Por el contrario, la escuela puede dar fundamentalmente saberes no caducos, como las destrezas del aprendizaje.

Por otro lado, se cree que la mejor forma de encontrar un buen trabajo es «tener un buen enchufe», por lo que muchos y muchas jóvenes creen que los estudios no sirven, a pesar de las evidencias estadísticas presentadas anteriormente, que demuestran lo contrario. Sin embargo, para los empresarios y las empresarias es algo importante que, además, exigen, lo que hace pensar a los y las jóvenes que sufren el llamado «fracaso escolar» que tienen menos posibilidades de conseguir un puesto de trabajo, y más teniendo en cuenta que ellos y ellas no tienen «enchufe». En general, la opinión de sus familias y de la gente que les rodea tampoco difiere de las suyas por lo que respecta al mundo laboral, lo que añade dificultades a un proceso de reflexión que permita un análisis real de las

31. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

exigencias del mercado laboral, tanto para una correcta orientación laboral y formativa como para promocionar propuestas alternativas de ocupación y formación.

Debido al modelo de funcionamiento que rige en la mayoría de las instituciones educativas y centros de formación, existe el riesgo permanente de reproducir las mismas actitudes y valores económico-culturales que predominan en el conjunto de las estructuras de la sociedad: una formación excesivamente orientada al empleo y demasiado poco centrada en un concepto amplio de trabajo, concentración del poder en unos pocos cargos, excesiva delegación en las personas elegidas o nominadas, metodología de trabajo que facilita la inhibición y la falta de crítica a los máximos responsables, mucha dependencia de las subvenciones externas, falta de control económico por parte de todas las personas, escasa evaluación sobre la coherencia con los fines establecidos y la consecución de los objetivos marcados, etc. De esa manera, se fomenta un modo de comportamiento que en nada favorece a las personas, ni al funcionamiento armónico y eficaz de las estructuras al servicio de ellas.

Para pasar de reproducir a transformar estas concepciones es necesario desarrollar programas que superen las inercias del modelo económico dominante a partir de propuestas que vayan más allá. Ello se da por un desarrollo integral desde las estructuras locales y las capacidades de los sujetos, partiendo de las propias características y competencias, con el fin de desarrollar tanto las potencialidades individuales como las colectivas. Es necesario, además, abrir las instituciones educativas hacia un discurso más amplio, que contemple las distintas posibilidades de desarrollo a partir de un análisis crítico del modelo que se está promocionando desde los centros educativos. En este sentido, deben ser permeables a las experiencias alternativas que ya funcionan y abrir los centros a las personas y a la comunidad, de tal manera que sean las mismas personas las protagonistas de las decisiones que afectan a su propio desarrollo.

Por otro lado, la educación debe dar respuesta a las exigencias originadas por el mundo del trabajo/empleo aunque sin ser reducida a una función laboral. La educación no tiene que limitarse exclusivamente a dar respuesta a todo aquello que se pide desde el mercado, aunque sí debe proporcionar las herramientas y las posibilidades para que nadie quede excluido de él y tenga la oportunidad de acceder.

Además, la educación debe dotar a las personas de los instrumentos necesarios para un análisis crítico de la sociedad global y de la información. Ello implica una educación con una finalidad de transformación, no únicamente de la persona que se forma, sino de su entorno. El desarrollo comunitario es, en sí mismo, un fin de la formación. Las personas pueden actuar sobre su entorno a partir del conocimiento, de la reflexión grupal y de la formación.

Por otro lado, es necesario promover acciones afirmativas para los grupos menos formados (que en muchos casos pertenecen a los colectivos cultural y socialmente excluidos o con riesgo de exclusión) y favorecer una mayor igualdad de oportunidades.

Además, se deben articular sistemas de formación no excluyentes a partir de programas más flexibles para todas las edades, culturas y niveles formativos. Desde esta perspectiva, cabe reflexionar sobre el efecto real y la eficacia de algunos programas de formación ocupacional. Estos cursos, que deberían ir dirigidos a superar las dificultades de acceso laboral de los colectivos más desfavorecidos, cuentan, sin embargo, con más de la mitad del alumnado con estudios secundarios o superiores. De hecho, mientras un 18,7% del alumnado es titulado universitario, sólo un 0,3% carece de estudios y un 0,8% tiene estudios primarios sin certificado escolar³². También es necesario plantearse si son efectivos algunos tipos de agrupaciones específicas para determinados colectivos, agrupaciones que parten de su déficit o de su caracterización problemática. En muchos casos, y como hemos tratado en el capítulo 3, esa separación genera un nivel muy alto de *estigmatización* que no permite la superación de los déficit, sino todo lo contrario, los refuerza.

Finalmente, un modelo basado en la pedagogía crítica también debe incluir los diferentes niveles y competencias de todas las personas a partir del reconocimiento de varias experiencias, desde las más prácticas a las más teóricas. En este sentido, se deben reconocer las diferentes formas de aprendizaje y realización de tareas y acreditarlas de tal manera que todas las personas puedan tener la opción de una certificación de sus conocimientos, tanto si provienen de situaciones formales de aprendizaje como informales. De ello trataremos más adelante en este capítulo.

Una educación para todas las personas a lo largo de la vida: superando el edismo

El edismo es el prejuicio que considera que el aumento de la edad es un inconveniente para el aprendizaje. Aunque la experiencia de cada día nos muestra nuestra propia capacidad de seguir aprendiendo, no ha sido hasta hace relativamente poco que diversas investigaciones han confirmado aquello que en nuestra vida práctica todos y todas hemos experimentado. Hasta la década de 1950, la adultez se consideró como una etapa estática y en declive intelectual. Podemos decir que el modelo compensador de la

³². Estos datos se corresponden con el año 2001 y proceden de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003. MECD.

educación ha estado dominado por las teorías del déficit³³. A causa de esta consideración, las prácticas educativas tendían a infantilizar a las personas adultas y a reproducir los esquemas de «la escuela»: líneas pedagógicas, métodos, recursos didácticos e incluso materiales.

Además, aún existe la creencia de que la gente joven sabe realizar mejor las tareas dentro del ámbito educativo que la gente adulta, porque asimilan mejor los conocimientos. Sin duda, el convencimiento de que a determinadas edades ya no es viable la formación está muy extendido. Parece ser entonces que se establece una edad para el aprendizaje de la que la adultez queda al margen. A pesar de que se proclama la necesidad de una educación para toda la vida en las políticas europeas de educación³⁴ y en todos los ámbitos de reflexión social, se continúa estableciendo la juventud como edad para los aprendizajes y la adultez para otras funciones sociales, como puede ser el trabajo.

La educación articulada a partir de las exigencias del trabajo de la sociedad industrial, prioriza la adquisición de un saber enciclopédico y de aquellos conocimientos técnicos que requiere el progreso del industrialismo dando a entender que estos conocimientos son perennes. Predomina así una visión estática de la educación y de los aprendizajes que se han de desarrollar a lo largo de la vida. A causa de la falta de consideración de las capacidades de las personas adultas, de las diversas formas y bagajes culturales, la experiencia y el saber popular, en vez de ser reconocidos, son considerados como obstáculos que hay que superar con el fin de ilustrar a las personas sin formación y erradicar sus prejuicios y supersticiones.

En este sentido, la falta de confianza en las capacidades de reflexión y actuación de las personas por su bajo nivel de instrucción y por su edad ha provocado que éstas se vieran desplazadas de la formación y del reciclaje profesional, de la organización y de la gestión de los centros, proyectos o experiencias educativas y culturales en general. Todo ello ha generado la segregación y exclusión de los procesos de formación de las personas de más edad, con el argumento de que no tienen capacidad para aprender. El edismo afecta sobre todo a las personas mayores de 45 años que han teni-

33. Dichas teorías realizan un análisis de la diferencia o distanciamiento de las personas pertenecientes a culturas minoritarias en comparación con la cultura dominante, entendiendo dicha diferencia como carencia cultural o «déficit» que se debe compensar y educar. Se entiende así la educación desde la perspectiva de la cultura hegemónica, que coincide con la de los grupos sociales privilegiados.

34. Comisión Europea. 2001. *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf>.

Comisión Europea. 2000. *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <<http://www.eaea.org/doc/memoES.doc>>.

do experiencias educativas escasas (durante su infancia y adolescencia) y que han dedicado la mayor parte de su vida al trabajo. En la sociedad occidental en general, y de manera especial en la educación, se establecen muros entre las actividades propias de cada edad. De esta manera, se limita o excluye a las personas en función de la edad que tengan. Esta concepción ha llevado a negar las posibilidades de aprendizaje y la igualdad de derechos educativos para todas las personas, sobre todo para las más mayores, relacionadas de manera especial con la educación básica.

Esta forma de segregación, promovida por la comunidad educativa en general y practicada por educadoras y educadores, hace que las personas mayores vivan el acceso y los procesos de formación con angustia debido a la propia convicción de que ya no pueden aprender y a veces se oigan afirmaciones como: «A mi edad ya no puedo aprender nada, tengo la cabeza muy dura». Todo ello, unido a las características del modelo académico de la formación y sus vías de acceso y selección, lleva la experiencia al fracaso en muchos casos, aumentando así las estadísticas que ratifican la creencia de que la edad propia para formarse es la «juventud».

Ahora bien, el trabajo y la vida en la sociedad de la información requieren, tal como hemos comentado, constantes y nuevos aprendizajes. Ante ello, este tipo de concepciones y prejuicios edistas no generan otra cosa que la exclusión de las personas adultas. Además, no se tiene en cuenta que, de hecho, durante la adultez se produce un desarrollo constante que requiere de múltiples aprendizajes, muchos de ellos distintos a los escolares. Pero debemos tener presente que esta creencia ha estado avalada durante muchos años por los resultados de investigaciones que corroboraban los prejuicios sociales y científicos en torno al deterioro de la inteligencia con el paso de los años. Aquí señalaremos sólo algunas aportaciones significativas.

La inteligencia adulta

La teoría psicométrica de la inteligencia de Wechsler (1958) y la teoría genética de Piaget (1973), entre otras, establecen qué edades son las mejores para aprender. La primera apunta una inflexión en sentido descendente alrededor de los 20 años y la segunda interpreta que el proceso de crecimiento de la inteligencia concluye entre los 13 y los 15 años. De esta forma, las teorías sobre la inteligencia más influyentes desde la perspectiva de la psicología de la educación han omitido las posibilidades y la riqueza del aprendizaje en la vida adulta al localizar la capacidad de aprendizaje en unos períodos concretos de la vida a partir de los cuales empieza a decrecer. Así, el modelo deficitario de las capacidades cognitivas de la adultez ha contribuido a legitimar científicamente la falta de atención educativa y cultural en esta etapa.

Por suerte, estas concepciones edistas han sido desmentidas en la práctica por el ilusionante esfuerzo de muchas personas adultas que se han

demostrado a sí mismas y a las demás su gran capacidad de aprendizaje. A su lado, tres grandes líneas de investigación han venido a avalar ese esfuerzo clarificando los errores anteriores y demostrando que la inteligencia adulta puede crecer a lo largo de toda la vida. La primera línea de investigación se basó en tests longitudinales y demostró cuantitativamente que la inteligencia adulta podía crecer. La segunda diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada y, luego, entre inteligencia académica y práctica, clarificando que un tipo de inteligencia podía ir decreciendo mientras la otra iba aumentando. La tercera y más reciente demuestra cómo todas las personas tienen una inteligencia cultural que depende no sólo de lo que individualmente podemos resolver, sino también de lo que somos capaces de hacer en diálogo con otras personas.

Desde la primera línea de investigación, y a diferencia de los resultados que arrojaban los tests transversales, los estudios longitudinales demuestran cómo determinados aspectos de la inteligencia se mantienen e incluso progresan durante toda la vida hasta la vejez (Schaie, 1983).

Cattell (1971) abre la segunda línea cuando establece la diferencia entre *inteligencia cristalizada* e *inteligencia fluida*. El concepto de inteligencia cristalizada se refiere a un conjunto de habilidades socialmente valoradas, que se consideran importantes para el mantenimiento de una cultura determinada y en las que están incluidos procesos cognitivos básicos como abstracción, razonamiento, deducción de relaciones, adquisición de conceptos, resolución de problemas, etc. Algunas de las habilidades que reflejan la inteligencia cristalizada son la comprensión verbal, la capacidad de evaluar situaciones prácticas a partir del conocimiento de las normas y convenciones sociales, la capacidad de razonar, de realizar determinadas operaciones y cálculos relacionados con la vida cotidiana, etc. En cambio, el concepto de inteligencia fluida implica el mismo tipo de procesos cognitivos básicos que la inteligencia cristalizada, pero se manifiestan en un conjunto de habilidades diferentes: la capacidad de razonar con contenidos abstractos, como las series de letras o el razonamiento lógico, la capacidad de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, la capacidad de completar patrones visuales, etc. La diferencia, pues, entre inteligencia fluida y cristalizada es que la primera se edifica sobre una base fisiológica, siendo sensible al deterioro con el paso del tiempo, mientras que la segunda depende de manera importante de tareas y habilidades determinadas culturalmente (García Madruga y Carretero, 1985, pp. 149-150), basándose en la experiencia y el contexto sociocultural en el que la persona interviene y desarrollándose a lo largo de toda la vida.

El concepto de inteligencia cristalizada ha evolucionado hacia la noción de *inteligencia práctica* gracias a los trabajos de Cole y Scribner (1982), quienes recogieron las aportaciones realizadas por Vigotsky y sus colaboradores. Gracias a estos trabajos, la inteligencia práctica muestra la «uni-

versalidad de las capacidades cognitivas básicas». Actuaciones diferentes no implican un mayor o menor nivel de capacidades o de inteligencia, sino distintas formas de operar según las características del contexto sociocultural en el que la persona se desenvuelve y en función, también, de si ésta ha participado o no en ámbitos formales de aprendizaje. El hecho de que las capacidades cognitivas básicas se consideren independientes y desligadas del nivel académico de instrucción ha dado un nuevo impulso al desarrollo de la educación desde una óptica integradora de las diferencias cognitivas y culturales. Así, el nivel de inteligencia y las capacidades cognitivas de las personas ya no deben medirse sólo con instrumentos y desde parámetros académicos occidentales, sino que se tienen que tener en cuenta también otras conceptualizaciones y competencias que se han conformado al margen de la institución escolar y junto a otras culturas.

Un tercer aspecto importante es una concepción de la inteligencia que tiene como base las interacciones sociales y el diálogo. Nos referimos a la inteligencia cultural, que volveremos a comentar en el último capítulo, definida como el desarrollo intelectual que se efectúa a partir de procesos colectivos de aprendizaje en los que confluyen las conceptualizaciones, interpretaciones y construcciones adquiridas tanto desde la inteligencia académica como desde la inteligencia práctica. Es precisamente en el proceso de construcción colectiva del aprendizaje mediante el diálogo (desde las diferentes construcciones intelectuales: académica y práctica) que pueden superarse las limitaciones que generan cada una de ellas. Así, la interacción entre inteligencia académica y práctica, cada una con sus propias conceptualizaciones, estructuración y su propio lenguaje, es generadora de nuevos significados y de creación de conocimiento. El aprendizaje basado en el diálogo se halla, pues, en el trasfondo de los procesos de actuación y de relación tanto en los ámbitos formales como en los no formales. De este modo, el concepto de acción comunicativa nos sirve para proponer este nuevo concepto de inteligencia que recoge, por una parte, las aportaciones de investigaciones anteriores en la línea de la inteligencia cristalizada y práctica y, por otra, la base comunicativa y dialógica de Freire, y nos permite superar los prejuicios edistas que pretenden limitar las capacidades intelectuales de la mayoría de las personas.

Las competencias

En el ámbito de las competencias lingüísticas fundamentales para todos los procesos de aprendizaje, y en la misma línea de estos últimos autores, son interesantes las aportaciones de Chomsky (1977) y las elaboraciones de Bernstein (1990). El primero diferencia entre *competencia* y *actuación*; muestra cómo todas las personas tienen las competencias o la capacidad necesaria para generar lenguaje y utilizar las reglas gramaticales. Sin em-

bargo, existe una gran variedad de actuaciones y de usos lingüísticos que aparecen en función de factores como los ambientales o los educativos. Ahora bien, el reconocimiento de la capacidad universal de generar lenguaje nos ha permitido superar las concepciones del déficit lingüístico que ha presidido la acción educativa de los grupos sociales no privilegiados, así como desarrollar un modelo de acción basado en el lenguaje que nos ofrece la posibilidad de fundamentar la acción social en una competencia universal.

De este modo, todas las personas, independientemente de su estrato social o de su cultura, pueden participar en condiciones de igualdad en todos los ámbitos de participación social y cultural. Por supuesto, ello debe hacerse extensivo a los ámbitos educativos, en vez de basar la educación en los argumentos de poder, es decir, en lo que dice el experto, se debe fundamentar en el poder de los argumentos colectivamente acordados. La confianza en las capacidades de las personas y el aprendizaje dialógico generan expectativas positivas de educación que redundan en un aprendizaje más rico y acelerado. La aceleración hace referencia a la necesidad que tienen los grupos sociales que se encuentran en desventaja de aprender y adquirir el mayor número de habilidades, de forma que puedan acceder a todos los recursos y a todos los ámbitos de participación social.

Teniendo en cuenta las anteriores teorías presentadas sobre inteligencia y competencias, el derecho de todas las personas a la formación implica la lucha contra la mentalidad que tiende a colonizar nuestra vida social y privada, muy arraigada en muchas de las dinámicas de las instituciones culturales y educativas y la lucha contra los prejuicios edistas, es decir, la discriminación que se ejerce por razón de la edad.

Acreditar y homologar las competencias

Si la transformación de la estructura ocupacional viene determinada por el crecimiento del nivel de preparación o capacitación de la población, es imprescindible asegurar un buen nivel para todas las personas, porque las titulaciones de mayor nivel académico proporcionan un acceso más rápido a ocupaciones de mayor calidad. En cambio, las personas que no disponen de estas titulaciones sufren más el riesgo de estar desocupadas o de acceder a ocupaciones precarias.

En este sentido, es importante priorizar la ampliación del acceso a una educación superior al máximo posible de personas como estrategia fundamental en la lucha por la igualdad de oportunidades y en la integración de los grupos socialmente excluidos. Cada vez más personas adultas quieren acceder a la formación reglada –formación básica, universidad, formación profesional de grado superior, postgrados, etc.– para mejorar sus

posibilidades laborales o, simplemente, su formación en general. Estas personas llevan adquiridos una serie de aprendizajes y competencias en contextos no formales relacionados con la propia experiencia profesional fuera del marco de la educación formal, que se corresponden muchas veces con aprendizajes que se propondrán en los diferentes cursos y, sin embargo, no son reconocidos ni validados como tales. De esta manera, todos los aprendizajes adquiridos al margen de la institución educativa quedan exentos de acreditación, cosa que agranda la brecha existente entre las personas tituladas y las que no lo están.

Además, a raíz de la inclusión de personas provenientes de otros países en el mercado laboral, el tratamiento de la acreditación debe plantearse desde una doble perspectiva: por un lado, la acreditación y la homologación de titulaciones extranacionales y extracomunitarias (tal como se recoge en los Libros Blancos de 1993 y de 1995 de la UE) y, por otro, la acreditación mediante procedimientos y métodos que tengan en cuenta el aprendizaje de la experiencia práctica de las personas y en los que cabe incluir diferentes referentes culturales.

Hasta que no se reconozca esta variedad amplia de habilidades, las personas que carecen de habilidades académicas quedarán sistemáticamente excluidas. En este sentido, se están realizando esfuerzos desde diferentes ámbitos (CREA, 2001-2004b) para que se tengan en cuenta las habilidades prácticas y comunicativas, ya que las personas, a partir de su experiencia práctica, pueden desarrollar actividades y conocimientos no menos importantes que los que puedan desarrollarse en contextos académicos. Por el contrario, reconociendo las experiencias y aprendizajes que las personas obtienen en el lugar de trabajo, en casa, en la comunidad, en el trabajo voluntario, en el tiempo de ocio, etc., los y las participantes no tradicionales pueden ver favorecido su acceso o retorno a sistemas de educación formal.

Según la perspectiva pedagógica crítica, estas habilidades deben ser reconocidas socialmente y las personas que tienen habilidades de tipo práctico deben tener la opción de que se les reconozcan para acceder a la formación académica que opten. Del mismo modo, los currículos académicos deben saber aprovechar el bagaje experiencial de estas personas, tener mayor flexibilidad para adaptarse a los distintos itinerarios formativos y procurar el desarrollo de procesos de aprendizaje que generen condiciones sociales igualitarias de acceso al sistema educativo o de inserción en el mundo laboral. Así pues, se hace necesario revisar de qué manera los centros adecuan o no la oferta educativa a las necesidades formativas reales de las personas, así como ofrecer un puente entre la experiencia y los procesos de formación y cualificación.

Para esta tarea se hace imprescindible detectar las necesidades de formación, reconocer y validar las competencias, implementar la formación y

convalidar estudios u homologar titulaciones, así como también transformar la estructura y la organización educativa para adaptarla a las exigencias de la educación permanente. Para ello, se debe superar la perspectiva academicista de la evaluación de competencias y conocimientos para pasar a utilizar instrumentos de diagnóstico flexibles que incorporen las habilidades comunicativas y prácticas que las personas adultas desarrollan en su proceso vital y profesional y, en definitiva, flexibilizar el sistema educativo en todas sus dimensiones. Los sistemas de acreditación han de contemplar las diversas formas de entender y adquirir conocimientos para evitar el peligro de estandarización de los sistemas de evaluación de la experiencia, con la finalidad de superar los instrumentos academizantes y no perpetuar la visión etnocentrista existente en sociedades que son cada vez más pluriculturales.

Teniendo presente estos condicionantes, son muy importantes todos aquellos mecanismos que favorezcan la superación de barreras para la educación y la formación, como los sistemas de acreditación y de reconocimiento de la experiencia y los conocimientos previos de las personas, en el trabajo, en la comunidad, en actividades voluntarias no remuneradas, en experiencias de la vida cotidiana, en el ocio, en la formación continua, etc. Con ello se favorece la obtención de las certificaciones demandadas en el mercado laboral y se amplían las vías de acceso a la formación que se prolongan a lo largo de toda la vida.

Este tipo de políticas lleva años aplicándose en los países más desarrollados de Europa. Sin embargo, en España no existe todavía ningún sistema estatal de acreditaciones que anuncie el hecho de homologar la experiencia de las personas, aunque está previsto desde hace ya algunos años y ha sido recogido en la ley de Formación Profesional.

Las políticas de acreditación de la experiencia permiten proveer a un sector muy amplio de la población de beneficios importantes para su educación permanente, tales como:

- ♦ Facilitar el acceso al sistema formativo formal a personas adultas con poca experiencia académica que, de otro modo, no podrían acceder. Éstas, al quedar excluidas de los procesos de formación, también quedarían excluidas de las dinámicas de promoción social.
- ♦ Acreditar aquellos conocimientos equiparables en calidad a los obtenidos a través de mecanismos de aprendizaje formal.
- ♦ Acceder a un proceso riguroso de evaluación para garantizar esa acreditación.
- ♦ Obtener una titulación para el aprendizaje y las competencias obtenidas a través de la experiencia.

La valorización de los conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de toda su vida supone iniciar nuevos modos de reconocimiento de

las competencias, puesto que los sistemas existentes de acreditación adolecen de los mismos problemas que la evaluación. En España, por ejemplo, las personas adultas que quieren certificar su experiencia profesional o ampliar su formación dentro de una rama profesional deben hacer un examen para acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio o Ciclo Formativo de Grado Superior y cursar todas las asignaturas, tanto si son teóricas como si no lo son. Solamente se les exige de las horas de prácticas si pueden demostrar que han estado trabajando de manera «regular» en la profesión a la que teóricamente se accedería con la titulación que intentan obtener. En el examen que les permite acceder o no a la cualificación profesional se les evalúa sobre su conocimiento de lengua castellana, lengua extranjera, matemáticas, etc., pero no se tienen en cuenta sus competencias en el desarrollo de la actividad en la que supuestamente sí tiene años de experiencia. Esto hace que personas que poseen competencias en el desarrollo profesional encuentren barreras para su incorporación a la formación y al reciclaje profesional y queden excluidas de éste.

Como se puede observar, la propia organización del sistema de acreditaciones y de acceso a la educación se convierte en un factor de exclusión si olvida a las personas en el proceso de concreción de los criterios para demostrar que se tiene un conocimiento válido. Por ese motivo, es muy importante que la metodología y los instrumentos para la validación o acreditación de la experiencia partan y fomenten la participación de las personas y no se conviertan, de nuevo, en exámenes excluyentes, basados en unos contenidos establecidos al margen de los conocimientos y de los distintos saberes de las personas.

Así pues, los instrumentos de reconocimiento, evaluación y de acreditación de las competencias y aprendizajes deben reconocer el valor de todo tipo de habilidades y, al mismo tiempo, crear estructuras para posibilitar la adquisición de los aprendizajes académicos a partir del reconocimiento de los no académicos.

No obstante, por lo general, la mayoría de mecanismos de evaluación y acreditación existentes hasta ahora priorizan el código lingüístico (Bernstein, 1990) de la cultura hegemónica (Gramsci, 1976), obviando el hecho de basarse en los sistemas de evaluación tradicionales que discriminan a las personas adultas no socializadas en el mundo académico. De esta forma, y contrariamente a lo esperado, estos mecanismos innovadores generan un efecto perverso, puesto que reproducen de nuevo las desigualdades que se pretendían atajar. Las limitaciones de estos procesos académicos radican en que no recogen aquellas habilidades que no se pueden expresar en un ámbito académico o a través del lenguaje escrito. El modo en que organizamos la información de la que disponemos y el modo en que transmitimos esta información están fuertemente influidos por nuestras características culturales. De este modo, aquellas personas que no compar-

ten las características culturales de los grupos socialmente dominantes son las que tienen más dificultades para ver reconocidos sus saberes, teniendo así un riesgo mayor de quedar excluidas.

Estos mecanismos excluyentes pueden transformarse si los procesos de acreditación se conciben desde una perspectiva inclusora, teniendo en cuenta el punto de vista de las personas participantes. De hecho, existen experiencias prácticas y aproximaciones teóricas, tanto en España como a escala internacional, que están trabajando en esta dirección (CREA, 1996-1999 y 2001-2002).

En ellas se intenta potenciar la participación de las personas implicadas para la definición de estos mecanismos de acreditación y evaluación. Para ello, es importante hacer explícitos, en el propio proceso de acreditación y evaluación, los motivos por los cuáles la persona se está sometiendo a ese proceso; flexibilizar y adecuar los métodos y los instrumentos de evaluación para que se puedan validar las distintas experiencias y todas las competencias y habilidades; partir de las habilidades de las que ya disponen las personas y no de sus déficits; integrar el proceso dialógico como principio definidor de las metodologías de evaluación y acreditación; y promocionar el intercambio de información en términos igualitarios en el proceso y entre los agentes sociales y económicos implicados. Una de las finalidades que se debe potenciar ha de ser el autoconocimiento del propio individuo, de sus habilidades y de sus competencias. Este autoconocimiento resulta de enorme importancia, ya que se convierte en la fase inicial de todo proceso de aprendizaje.

Todo ello requiere una implicación decidida de los poderes públicos, los y las profesionales y todas las personas implicadas en los procesos de formación para transformar y flexibilizar las actuales estructuras, y para desarrollar propuestas de formación a lo largo de toda la vida adecuadas a las necesidades actuales y futuras de todas las personas, el trabajo y la sociedad.

7

El aprendizaje dialógico: una nueva concepción de pedagogía crítica

En los capítulos anteriores hemos reflexionado sobre algunos de los problemas más acuciantes de la educación y hemos ido avanzando ideas y soluciones. En este último, a través del aprendizaje dialógico, aportaremos una serie de propuestas y reflexiones que nos permitan actuar en la práctica desde una visión crítica de la educación y de la sociedad. Con esto creemos continuar una ya larga tradición de pedagogías críticas que han trabajado para extender la educación a todas las personas, y hacerlo de modo que sirva de instrumento de emancipación y liberación personal y de transformaciones sociales.

La sociedad ha cambiado y muchas de las recetas de ayer no han de servir nunca más ni para el profesorado ni para el alumnado, ni para los familiares ni para la comunidad. Tenemos que crear nuevas propuestas que construyan una educación para todos y todas sin distinciones. Ciertamente, se dan una serie de dificultades como la legislación cada vez más restrictiva, la inercia social o la desconfianza en las posibilidades de la educación. Pero creemos que hay posibilidades reales de transformación, más aún, que hay personas, profesorado, familias, entorno social, que están apostando por escuelas más abiertas y participativas, que saben que pueden empezar y culminar procesos de nuevo atrayentes. El mismo cambio hacia la sociedad de la información nos ofrece nuevos medios y nuevas posibilidades educativas y de participación.

En efecto, después de una época en que las escuelas y las instituciones educativas han tendido a cerrarse en sí mismas, surgen nuevas experiencias de participación democrática y apertura al entorno que tienen como objetivo que cada niño y niña, cada joven, no sólo evite el fracaso escolar sino que llegue a unos aprendizajes de máximos de acuerdo con las necesidades actuales. También la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida como necesidad perentoria de nuestro tiempo ha hecho revalorizar aspectos como la capacidad de las personas adultas para aprender y las aportaciones de la experiencia vital a los sistemas educativos, al tiempo que ha hecho evidente la necesidad que los aprendizajes adquiridos tengan algún tipo de reconocimiento formal por parte de los sistemas educativos.

Finalmente, la sociedad de la información nos permite tener una visión global que nos ayuda a valorar nuestras acciones locales. En otras pa-

labras, disponemos de elementos teóricos y de medios y conocimientos suficientes como para analizar las propuestas educativas a escala mundial y aprender de aquéllas que han tenido y están teniendo éxito en conseguir la mejor educación para todos y todas. Pensamos que la propuesta del aprendizaje dialógico que ahora desarrollaremos ha asimilado la mayor parte de las mejores propuestas teóricas y prácticas que se están desarrollando en todo el mundo y es un buen instrumento para mejorar nuestras prácticas.

Por último, exponemos de modo sintético la experiencia de las comunidades de aprendizaje como una realidad que, desde hace más de siete años, representa la práctica de muchas de las ideas que hemos desarrollado sobre pedagogía crítica.

El aprendizaje dialógico

El concepto de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) nace después de varios años de investigar y observar de qué forma aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, es decir, cómo aprenden las personas en contextos informales, tanto fuera de la escuela como dentro, cuando se les permite actuar y aprender en libertad. En la línea de autores como Bruner, Scribner o el mismo Freire, hemos podido comprobar cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida. Aprender a conducir, a programar el vídeo, a cocinar o a hacer ecuaciones es mucho más fácil y más rápido cuando podemos compartirlo.

Nuestra propuesta trata de desarrollar una teoría dialógica de la educación que gira alrededor de las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico. Partiendo de estas condiciones, el aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no sólo consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social.

Si tuviéramos que definir el aprendizaje dialógico de la forma más sencilla posible, diríamos que es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez. Para entender mejor esta noción, lo explicaremos desarrollando los siete principios que lo definen y, a su vez, engloban muchos de los elementos que hemos desarrollado en los capítulos anteriores: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad.

Diálogo igualitario

Todas las personas que participamos en los procesos educativos deseamos lo mejor para nuestros hijos e hijas y para el alumnado en general. Esto nos sitúa en un punto de acuerdo a partir del cual debemos poner todos los medios a nuestro alcance para conseguirlo. Además, en la sociedad de la información, se acentúa la pluralidad de agentes educativos: la familia y la escuela, desde luego, pero también el entorno social, el vecindario, la comunidad en general y el conjunto de las interacciones que constituyen nuestra vida. Partiendo de esta base, nadie puede considerar que su posición le da una superioridad moral o administrativa para imponer sus ideas en la práctica educativa. Al contrario, ello establece la base para una más amplia participación en la acción educativa conjunta.

En una situación educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Es decir, cuando en los consejos de centro, en los claustros, en las comisiones o en las aulas, las aportaciones que hacen las personas se consideran válidas por la calidad de sus argumentaciones y no por la posición que ocupan en la institución educativa. Así, la voz de los y las estudiantes, la de sus familiares y la del profesorado valen lo mismo.

Pero no es suficiente con que la voz de los diferentes miembros de la comunidad educativa reciba la misma consideración. La estructura organizativa y el clima de la institución lo han de promover. Esto es, abrir los diferentes órganos de decisión y de gestión a toda la comunidad; convocar las reuniones en momentos en los que pueda participar el mayor número de personas (estudiantes, familiares, etc.); elegir los temas que se han de discutir entre todos y todas, evitando que ningún estamento monopolice el debate, distribuyendo las tareas y gestionándolas conjuntamente. ¿Qué conseguimos de esta manera? Una institución democrática en la que todos y todas participan por igual y en la que se acuerdan todos los aspectos relevantes de la educación. Otro efecto positivo del diálogo igualitario es la implicación y la colaboración de familias y estudiantes en todo lo que afecta a la educación.

De esa forma, el diálogo igualitario logra la cooperación de los ideales de la educación escolar y la educación social, consiguiendo un diálogo social «en lo que atañe a sus respectivos ámbitos de actuación como a la implicación de los diferentes actores sociales» (Caride, 2000, p. 26). Las y los profesionales de la educación debemos formarnos en el diálogo porque, como plantea Ortega (1999, p. 21), «el educador “mayeuta” es un educador dialogante y dialógico».

En el terreno práctico del aula, la mayor parte de los aprendizajes también se realizan a través del diálogo, compartiendo experiencias, co-

nocimientos, intereses y estrategias. Va más allá, por tanto, del aprendizaje significativo o de partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes, y permite contribuir con elementos y propuestas propias de todos los contenidos que se han de aprender, así como establecer dinámicas de aprendizaje en las que, además de colaborar, se consideren válidas todas las aportaciones. Esto no debe confundirse con la idea de que «cualquier cosa vale». Alumnado y profesorado se han de acostumbrar a argumentar sus opiniones y a no recurrir a criterios de autoridad (ya sean académicos o de fuerza), y estas opiniones no pueden contener en ningún caso descalificaciones sexistas, racistas, clasistas, edistas o de ningún otro tipo.

Finalmente, de acuerdo con una de las necesidades más claras de nuestra sociedad, la práctica del diálogo igualitario es un instrumento de formación para la participación social, la ciudadanía activa y, en definitiva, para un acercamiento a una democracia más participativa.

Inteligencia cultural

El aprendizaje dialógico requiere una nueva concepción de la inteligencia que contemple la pluralidad de dimensiones del aprendizaje y de la interacción humana. El aprendizaje escolar no es el único aprendizaje posible. De hecho, Bruner (1988), Vigotsky (1979), Cole y Scribner (1977), Bernstein (1990) etc., ya evidenciaron cómo el aprendizaje escolar tiene unas características muy específicas (abstracto, descontextualizado, verbal, etc.) que no se corresponden con los aprendizajes que se realizan en otros contextos en los que predominan las habilidades prácticas o el diálogo. Es decir, el tipo de aprendizaje que se da en casa, en el trabajo o con un grupo de amigos es de naturaleza muy distinta a la escolar.

Cole y Scribner (1977), entre otros, se encargaron de poner en evidencia la diferencia entre la *inteligencia académica* y la *inteligencia práctica*, enfatizando aquellos conocimientos tácitos que las personas adquirimos gracias a la acción y a la experiencia. Con ello demostraban que se podía llegar al conocimiento por diferentes vías y que el hecho de que las personas carecieran de biografía escolar no era sinónimo de falta de inteligencia. Ésta ha sido, sin duda, una aportación muy valiosa, ya que pone de manifiesto la falta de rigor de las teorías del aprendizaje basadas en el déficit. Sin embargo, para avanzar hacia una concepción dialógica del aprendizaje, necesitamos un tercer concepto de inteligencia, un concepto que haga referencia a los procesos de aprendizaje a través del diálogo y de las habilidades comunicativas de las personas. A esta dimensión de la inteligencia la hemos denominado *inteligencia cultural*.

La inteligencia cultural (como la práctica) tiene la ventaja con relación al concepto de inteligencia académica, de que se refiere a una capacidad universal. Todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje. La inteligencia

académica, por su parte, se reduce a aquellos colectivos que han pasado por la escuela y que viven rodeados de la cultura académica. Sin embargo, la sociedad, y el sistema educativo como parte de la misma, prioriza los conocimientos que están relacionados directamente con la inteligencia académica y excluyen, de ese modo, a los sectores de la sociedad que no los dominan. En consecuencia, las habilidades propias de los grupos sociales no privilegiados tienden a ser descalificadas sistemáticamente, de manera que las personas no sólo interiorizan su inferioridad, sino que, además, ven menguadas sus posibilidades de aprendizaje.

Esto significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de la inteligencia de todas las personas, de cualquier lengua, cultura, barrio, etnia o edad. Si, por el contrario, damos por hecho que no tienen esa capacidad, rebajaremos los niveles para adaptarlos, desde nuestra pretendida superioridad cultural. El aprendizaje dialógico requiere conocer por igual los tres tipos de inteligencia y favorecer la transferencia de unas a otras. La confianza en la capacidad de aprendizaje de todos y todas las estudiantes y la posibilidad de que puedan acercarse al conocimiento a partir de sus habilidades, nos permiten desarrollar estrategias de aprendizaje en las que los y las estudiantes dialogan y comparten sus conocimientos y sus estrategias de aprendizaje al mismo tiempo. El resultado final es que todo el estudiantado domina un conjunto mayor de habilidades y que quienes tradicionalmente no superan con éxito las barreras del sistema educativo tienen las mismas oportunidades que el resto. Los grupos interactivos, como veremos más adelante, son un ejemplo de las dinámicas a las que nos estamos refiriendo. El resultado final es la posibilidad de alcanzar, de modos diferentes, un currículo de máximos para todos y todas.

Igualdad de diferencias

Hemos podido comprobar que la imposición de una igualdad educativa homogeneizadora ha propiciado la exclusión de los grupos minoritarios más excluidos, pero hemos visto también que las reformas que favorecen la diversidad han fomentado desigualdades educativas. Pero, de hecho, la igualdad continúa siendo el valor fundamental de la educación crítica. Cuando el respeto a la diferencia se plantea independientemente de la intención de conquistar mayores niveles de igualdad, se tienden a agudizar todavía más las situaciones de desigualdad. Los planteamientos educativos que se basan en la segregación y que separan al alumnado más aplicado del más problemático son un ejemplo muy claro de lo que queremos decir.

Los argumentos que se emplean para justificar una propuesta pedagógica de estas características son, por un lado, que la diversidad dificulta la tarea educativa y el aprendizaje porque es imposible atender a las necesidades individuales de cada estudiante y, por otro, que al mezclar indistintamente a todo el estudiantado sin tener en cuenta su rendimiento

académico hace descender el nivel educativo de la población en general. Se defienden así itinerarios diversos que permitan adaptar la formación a las características del grupo. Mientras el currículo del alumnado aventajado contiene conocimientos de mayor envergadura académica, el del más desaventajado se infla de contenidos prácticos y actitudinales. Es decir, en un caso se sube el listón y en el otro se baja. Unas personas consiguen ampliar sus oportunidades para incorporarse al mundo laboral y las otras las ven reducirse cada vez más. En definitiva, el respeto por la diferencia o a la diversidad se está utilizando como una coartada para distribuir al alumnado según el rendimiento académico.

Por ello, es importante no hacer un análisis superficial de la educación y preguntarse, ¿por qué unos o unas estudiantes fracasan y otros u otras no?, ¿qué responsabilidad tienen el profesorado y las instituciones educativas?, ¿qué planteamientos pedagógicos contribuyen a mantener la situación o bien a cambiarla?, etc. Las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia ya pusieron en evidencia cómo el currículo está sesgado hacia la cultura de los grupos dominantes y tiende a discriminar a los sectores no privilegiados. Este hecho provoca que gran parte del estudiantado no se sienta identificado con la cultura escolar y que no supere con éxito las barreras o los filtros que ésta les pone.

Por el contrario, el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). Por ello, el currículo no está sesgado hacia ningún grupo mientras que los objetivos educativos siguen siendo los mismos para todo el alumnado. La sociedad de la información es igual de exigente con todos y todas; si no preparamos por igual a todos los y las estudiantes, estamos contribuyendo a crear un sector, los menos formados y formadas, que ocupe los peores trabajos y tenga las peores condiciones de vida. En definitiva, no se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas.

Por otro lado, como hemos visto, la igualdad de diferencias nos permite orientaciones para superar las dificultades que suponen la presencia de diversidad cultural y lingüística en los centros educativos. En todo caso, hay que dar por sentado que esta diversidad no es algo pasajero que pueda paliarse mediante una distribución equitativa de estas personas en un ámbito geográfico más amplio. La diversidad enriquece las escuelas e institutos y a la sociedad en general, y debemos reconsiderar nuestra posición hacia la aceptación plena de la misma. En estas condiciones, debemos conseguir que cada cultura aporte algo al conjunto de las demás y que, desde cada una de ellas, se pueda acceder por un lado al máximo nivel educativo posible y por otro al diálogo entre todas las culturas. En este sentido, y en

relación con el diálogo igualitario, proponemos, por ejemplo, que en todos los equipos directivos haya personas de diversas culturas, de modo que los modelos educativos sean cada vez más diversos culturalmente, pero al mismo tiempo igual de exitosos.

Finalmente, con la igualdad de diferencias podemos superar las tensiones generadas por las diferencias de género. La pluralidad de nuestra sociedad actual no se reduce a aspectos étnicos sino que también incluye diferentes formas de relación y opciones sexuales que están generando nuevos roles femeninos y masculinos. El objetivo de una educación no sexista, como hemos comentado en el capítulo 5, ya no es, por tanto, que las niñas accedan a los recursos educativos y laborales que siempre han sido destinados a los niños u hombres, como se pretendía desde la igualdad, ni que se revaloricen los valores, actitudes y acciones *propriadamente* femeninos, incluso substituyendo a los *propriadamente* masculinos, como se pretendía desde la diferencia.

Desde la igualdad de diferencias se tiene un objetivo igualitario. Por tanto, sí hay que revalorizar lo que ha estado más discriminado, como es todo lo *propriadamente* femenino y masculino no hegemónico. Pero el fin último es que todas las personas puedan elegir libremente su identidad de género incorporando en ello los elementos que desee, independientemente de su consideración tradicionalmente masculina o femenina. Así, no se pretende que las niñas elijan profesiones masculinas ni a la inversa, sino que escojan libremente las que deseen. No se pretende tampoco imponer o prohibir determinadas prendas de vestir a las mujeres por considerarlas más o menos propias de la emancipación femenina cómo ocurre con la polémica por el uso del *hijab* (De Botton y otros, 2004), sino que usen la ropa que escojan libremente. En definitiva, no se pretende determinar lo que es masculino y femenino, sino permitir que cada persona cree su personalidad de género libremente mediante el diálogo con las demás.

Dimensión instrumental

Tanto alternativas conservadoras como progresistas coinciden con frecuencia en ver una oposición entre aprendizaje instrumental y dialógico. Las posturas tradicionalistas condenan el excesivo diálogo en el aula y la democratización de la institución escolar como factores de decadencia del aprendizaje técnico y científico. Simultáneamente, algunos movimientos de renovación pedagógica proponen la formación humana como contraposición a la técnica. Sin embargo, el aprendizaje dialógico no está reñido con la adquisición de aquellos conocimientos y el desarrollo de las habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en la sociedad informacional, sino con la *colonización tecnocrática* del aprendizaje. Es decir, el problema no está en efectuar aprendizajes que provienen de una concepción científica y técnica de la educación, sino en que los y las participantes

no hayan colaborado en la selección de esos aprendizajes. En ocasiones, para justificar este hecho, se alude a la falta de conocimientos específicos y técnicos del estudiantado y de sus familiares, invalidando así sus aportaciones. Sin embargo, justamente la experiencia que poseen fuera del ámbito educativo les da un conocimiento plural y más real de lo que acontece en los extramuros de la escuela. Las familias de los y las estudiantes conocen a la perfección, por ejemplo, el funcionamiento y las exigencias del mercado laboral y saben qué van a necesitar sus hijos e hijas. Éstos y éstas, por su parte, tienen un acceso cada vez mayor a fuentes de información que amplía sus intereses y necesidades formativas.

Por otra parte, el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se desarrolla en un contexto de diálogo entre iguales, puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de todos y todas las estudiantes.

Priorizar un tipo de aprendizaje sobre el otro puede tener consecuencias nefastas para los y las estudiantes, porque se les puede privar no sólo de formarse como intérpretes críticos sino de adquirir las herramientas necesarias para enfrentarse con posibilidades a un mundo con las características y los riesgos que ya hemos comentado en el capítulo 1 de este libro. La educación actual ha de asegurar el dominio de las competencias básicas para evitar el proceso de escisión social que se está dando entre los sectores con más recursos educativos y también en aquellos que tienen menos. En resumen, «la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía» (Freire, 1997b, p. 34).

Así, si partimos de una propuesta de aprendizaje de máximos para todos y todas, tal como deseáramos para nosotros y nosotras, debemos desarrollar un currículo de la competencia que tenga en cuenta una sistematización de las buenas prácticas que mejoran los aprendizajes, no de aquellas que *suponemos* que van a funcionar. Entre éstas, desde el punto de vista dialógico, queremos insistir en un aspecto del trabajo en el aula que ha demostrado su validez: los grupos interactivos. Dentro de un mismo curso, se forman agrupaciones heterogéneas de alumnado sin un itinerario especial por nivel, que cuentan con la presencia de una persona adulta como soporte para el aprendizaje y como referente diferente del profesorado para potenciar aún más las interacciones. Estos grupos facilitan la ayuda mutua y, a través de las interacciones y el trabajo conjunto, la orientación cercana, la solidaridad y no la competitividad mejoran los aprendizajes de todos sus miembros. La realización de actividades cortas de forma rotativa en cada grupo también contribuye significativamente al aumento de la motivación del alumnado y, consecuentemente, a la aceleración del aprendizaje. Además, estos grupos ayudan a superar los etiquetajes del alumnado, que siempre se han revelado como nefastos para su

aprendizaje y para su formación en general. La presencia de más de una persona adulta en el aula, que puede ser otro profesor o profesora, una persona voluntaria o un familiar de la escuela, por otro lado, permite un trabajo mucho más activo y eficaz al poder dedicar mucho más tiempo a cada persona.

Creación de sentido

En la actualidad es muy corriente oír hablar de la crisis de los valores modernos o de la pérdida de sentido. Sin embargo, éste es un análisis erróneo. Es cierto que las personas ya no pueden referirse a la tradición para darle sentido a sus vidas o para justificar buena parte de sus comportamientos, pero eso no significa que no existan valores, sino que vivimos en una sociedad abierta a una pluralidad creciente de estilos de vida. En este sentido, «la biografía normal se convierte en una biografía elegida» (Beck, 1998). Es decir, cada vez más, las personas controlan las riendas de su propia vida y han de definir su propio proyecto vital. Por ejemplo, ya no es aceptable la idea de que todas las mujeres deban casarse y formar una familia a determinada edad. Las opciones cada vez son más diversas y tienen que ver con el proceso de reflexión y con las decisiones que toman las personas más que con las tradiciones o las convenciones sociales.

El abanico de posibilidades se amplía gracias a la educación y al acceso a fuentes de información, pero también gracias al diálogo y a los procesos de reflexión compartida. El aprendizaje dialógico promueve estos procesos de diálogo y de reflexión para que el estudiantado pueda definir su proyecto vital con mucho más conocimiento de causa. Para ello, presenta la posibilidad de compartir y de discutir sobre diferentes estilos de vida. Los y las estudiantes consiguen así incrementar sus opciones y ser mucho más críticos y críticas. Por ejemplo, muchas niñas gitanas no perciben la educación como una opción posible porque tradicionalmente sus madres y sus hermanas no han estudiado o porque sus aspiraciones se reducen a trabajar en el mercado o como peluqueras. Las instituciones educativas tienen un papel crucial en romper con esos estereotipos, partiendo de la necesidad de confiar en las capacidades de aprendizaje de esas niñas y en sus motivaciones. Así, contribuyen a reducir las expectativas de esas niñas y las posibilidades que tienen para ampliar sus oportunidades. El aprendizaje dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas. Así, la coeducación adquiere un sentido más amplio en el que el intercambio de valores es socializado de forma dialógica y cada chica y chico puede desarrollar más libremente el sentido que quiere darle a la educación y la orientación de su propia vida.

Por ello, si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones ni segregaciones, si hay una confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido. Ahora bien, este sentido no se consigue a través de las palabras –de lo que se dice– sino a través de las interacciones, de las relaciones personales y de grupo, del currículo oficial y del oculto, es decir, de lo que se hace realmente.

Transformación

Entendemos que una pedagogía crítica no es aquella que sólo es capaz de analizar la situación social y poner en claro aquello que no funciona en la sociedad o en el sistema educativo sino que, además, debe alcanzar los medios intelectuales y prácticos para transformar aquellas realidades que van en perjuicio de la mayoría y en especial de las personas más maltratadas por la dualización de la sociedad de la información. Por este motivo, hemos desarrollado la idea de inteligencia cultural, hemos expuesto la capacidad de todas las personas de aprender y hemos propuesto formas que mejoren el aprendizaje. Entendemos que una educación que se adapta, que se mantiene neutral, traiciona una de sus finalidades esenciales. En el aprendizaje del alumnado esto se concreta en poner en práctica todos los medios para que cada persona llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje, en superar el recurso al *dictamen* como etiquetaje paralizador, y transformarlo en instrumento de transformación de una situación personal o social que no puede convertirse antes de los diez años –como a veces sucede– o a la edad que sea, en una marca que imposibilita toda capacidad de mejora de una persona.

Por esto, el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su entorno, afirmación que no supone una visión ingenua de las relaciones de poder en las prácticas educativas. Diferentes teorías, como vimos en el capítulo 2, han puesto especial interés en convencernos de lo inútil que resulta que profesionales y movimientos sociales se esfuercen por lograr esas transformaciones. Pero también hemos visto las posibilidades de acción y transformación que tenemos los sujetos sociales. Es así cómo las experiencias que giran alrededor del aprendizaje dialógico registran día tras día profundas transformaciones. Por ejemplo, a través del diálogo, los y las familiares se implican en el proyecto educativo, colaboran en el aprendizaje de sus hijos e hijas, se involucran en el funcionamiento del centro y organizan actividades o movilizan los recursos disponibles de la comunidad. Implican, igualmente, a otros agentes educativos y a todo el vecindario para que aporten sus conocimientos y experiencias a los chicos y chicas que están estudiando.

Por su parte, los centros participan en las actividades sociales y culturales de su entorno para promover la participación entre el estudiantado y

para favorecer el desarrollo de la comunidad. El paro, la falta de transporte público o la calidad de la sanidad son preocupaciones que los centros educativos comparten con el resto de la comunidad como parte de la misma. Los conocimientos de las educadoras y educadores y los recursos de las instituciones educativas se ponen, de este modo, al servicio del bienestar de todos los vecinos y vecinas. Los problemas de racismo y sexismo que se originan dentro y fuera de los centros se consideran temas prioritarios para ser abordados educativamente. La lista de ejemplos podría ser mucho más larga, pero es suficiente para hacerse una idea de lo que queremos decir.

En definitiva, muchas de las desigualdades sociales y culturales que se producen en las instituciones educativas tienen su origen fuera de éstas. Por ello, el radio de acción del aprendizaje dialógico no existe sólo dentro de las instituciones, sino también fuera de ellas. Muchos proyectos educativos fracasan porque no tienen en cuenta esa variable y el entorno exterior se convierte en el peor enemigo, por lo que se hace necesario transformar simultáneamente este entorno y convertirlo en un aliado. Gracias a los procesos de transformación que se dan en el interior de las instituciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico, se genera una dinámica centrífuga que salpica a toda la comunidad. Se establece así una relación sinérgica en la que se amplifica el potencial transformador de las acciones sociales y educativas que se realizan, como tendremos ocasión de comprobar cuando lleguemos al apartado de la experiencia de comunidades de aprendizaje.

Solidaridad

Frente a las fuentes de desigualdad social y cultural que existen actualmente, el aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico. En el capítulo 1 pudimos ver cómo la sociedad informacional está agudizando viejas desigualdades y genera otras nuevas. El poder económico, el género, la cultura o el acceso a las TIC son algunos de los factores más importantes que pueden generar discriminación social. Por ello, son temas prioritarios del currículo. Un currículo dialógico ha de ayudar al estudiantado a analizar críticamente las causas que originan todo tipo de desigualdades y cómo se pueden combatir. A menudo los contenidos educativos se presentan descontextualizados o se omiten aspectos muy concretos que distorsionan una visión más profunda de la realidad. Es decir, o se explican superficialmente, sin hacer referencia a las tensiones sociales y a los conflictos que hay detrás, o hay elementos que no aparecen. Es el caso de la contribución de las mujeres a lo largo de la historia, las causas reales de las desigualdades entre los países ricos y los países pobres, la cultura gitana o magrebí, etc.

El aprendizaje dialógico no sólo incluye estos temas sino que, además, invita a los y las estudiantes a hacerse preguntas de este tipo: ¿por qué se explican unas cosas y no otras?, ¿a quién beneficia esta selección de conocimientos?, ¿qué visión de la historia tenemos?, ¿cómo podemos incluir la voz y la experiencia de todos los grupos que forman la comunidad?, ¿en qué se fundamentan las diferencias de género, culturales, etc.? De este modo, el estudiantado es capaz de descubrir y de analizar críticamente las relaciones de poder y las causas de las desigualdades sociales, al mismo tiempo que desarrolla actitudes más solidarias respecto a todas las personas.

Además de los aspectos curriculares o del debate que suscitan todos estos temas, la implicación de los centros educativos con los problemas reales de la comunidad hace que cualquier factor de discriminación sea susceptible de ser problematizado. Así, ante un problema de racismo en el barrio, el profesorado y las instituciones educativas no evitan el conflicto, sino que se posicionan claramente a favor de los derechos de las personas discriminadas y estudian con todo el alumnado y comunidad educativa en general cómo evitar situaciones de este tipo. Por ejemplo, una vez analizadas las condiciones de vida de la población gitana, los y las estudiantes deciden dedicarse a estudiar su cultura y a participar con sus organizaciones vecinales para mejorar las condiciones de sus viviendas. Sin duda, la mejor forma de aprender a ser solidarios y solidarias es practicando la solidaridad.

La solidaridad como valor educativo es algo que no se consigue más que a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula y, en primer lugar, por parte de las educadoras y educadores. La solidaridad se da cuando se genera la convivencia multicultural, no cuando lo multicultural es considerado algo que se debe evitar. Entonces se puede aprovechar la diversidad para mejorar los aprendizajes, para el enriquecimiento mutuo, para formar personas abiertas y solidarias para el futuro. Solidaridad es también compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado. De este modo, como por ejemplo en los grupos interactivos, la solidaridad se vive desde la base y no como un discurso impuesto.

Otra educación es posible: comunidades de aprendizaje

Durante todos los capítulos anteriores hemos expuesto muchas ideas y algunos ejemplos. Son muchas las experiencias que se están desarrollando en nuestro país y en muchos otros para conseguir que cada vez más todas y todos los jóvenes puedan participar en igualdad en la sociedad de la información. Creemos que hay un reflujo de las ideas que han llevado a los sis-

temas educativos a estancarse y a mirarse más a sí mismos como sistema que a sus participantes como objetivo fundamental. Cada vez más experiencias se abren a su entorno y recobran con fuerza el sentido de servicio público -de la comunidad a la comunidad a través de la participación-. Aquí exponemos muy brevemente algunas pinceladas sobre las comunidades de aprendizaje como experiencia que, desde 1996, ponen en práctica las ideas sobre el aprendizaje dialógico en un gran número de escuelas e institutos del País Vasco, Aragón y Cataluña. El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene su origen en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda Sant Martí (Barcelona). En 1978 un grupo de vecinos y vecinas de la Verneda se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio, el sueño se hizo realidad y por eso la escuela, veinticinco años más tarde, sigue siendo de los vecinos y vecinas del barrio, siendo las personas participantes quienes deciden y consensuan todo respecto a las actividades, la organización y gestión del centro a través de jornadas y asambleas. La Escuela, en el curso 2003-2004, tiene cerca de 1.600 participantes, 130 personas colaboradoras, más de 10 proyectos nacionales y 5 europeos, etc. Y eso es así porque todas las personas de la comunidad (participantes, colaboradoras, educadoras, maestras) están implicadas, ya sea en las aulas o en las comisiones que hacen posible que todo lo decidido en las asambleas se traduzca en trabajo, proyecto y actividad. La práctica educativa y organizativa de la Escuela se deriva en gran parte de los planteamientos de Freire, pero a lo largo de los años la Escuela ha desarrollado tal reflexión y trabajo en torno a un modelo de organización, de enseñanza, de actividades... que desde hace ya unos años configura un modelo educativo con una teoría y práctica consolidada y reconocida internacionalmente. Es en la sistematización teórica y práctica del proyecto educativo de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí donde encontramos los referentes de los grupos interactivos, el aprendizaje dialógico, etc., todos ellos conceptos fundamentales y claves en el éxito del proyecto de comunidades de aprendizaje.

Este proceso de transformación se está desarrollando principalmente en centros de una gran diversidad cultural y en barrios que corren el peligro de convertir sus centros educativos en centros marginales, aunque se aplica a todo tipo de escuelas.

[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. (Elboj y otros, 2002, p. 9)

Este proceso, de acuerdo con el *giro dialógico* de la sociedad de la información, no es un proceso tecnocrático sino participativo, en el que cada miembro de la comunidad, profesorado, familiares, alumnado, entorno so-

cial del barrio y la administración local, etc., tiene la posibilidad de participar en el desarrollo de todo el conjunto del proyecto. Cuando ello sucede, se percibe que la potencialidad de las escuelas e institutos es mucho mayor de lo que algunas voces pesimistas nos han querido hacer ver. Se ve cómo de nuevo vuelve a ponerse en el centro de todas las actividades escolares el aprendizaje de calidad para cada uno de los niños y niñas, para cada joven, que es lo que desean sus familiares. Pero no sólo genera expectativas positivas entre el alumnado sino también entre el profesorado.

Uno de los elementos que simbolizan esta transformación es el llamado *contrato de aprendizaje*³⁵ en el que el centro educativo, los y las familiares y el alumnado firman un contrato donde expresan aquello que se quiere conseguir y aquello a lo que se comprometen todas las partes para llegar a una educación de calidad. De este modo, se hace patente que el proceso educativo no es unidireccional sino que deben participar todos y todas en él, dependiendo su éxito de la integración de todos estos esfuerzos. La incorporación de toda la comunidad educativa en la escuela aumenta el número de interacciones³⁶ y con ello de aprendizajes. En el aula, como hemos comentado, esto se concreta en la organización de los grupos interactivos y en la presencia de varias personas adultas, convirtiéndose así el aula en una estructura de acogida (Puig, 1999, p. 69), en lugar de un espacio de exclusión.

En definitiva, las comunidades de aprendizaje, y muchas otras experiencias, muestran que las perspectivas críticas de la educación aportan elementos que pueden incidir en transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad para conseguir una educación mejor para todos y todas, y hacerlo de modo participativo y abierto.

Para finalizar, no podemos olvidarnos de la ilusión como un elemento esencial en este proyecto. Además de fundamentarse en una base teórica científica y unas prácticas educativas que funcionan, su éxito no sería posible si careciese de utopía. El proyecto se pone en marcha con el sueño de toda la comunidad, un sueño sin limitaciones, sobre su escuela y sobre la educación que se desea llevar a la práctica. Sin sueño ni ilusión, sin creer en la posibilidad de alcanzar las utopías, ninguna práctica educativa, ninguna práctica en nuestras vidas puede tener éxito.

35. Miquel Martínez (1998, p. 109) plantea un contrato moral del profesorado que es complementario del que aquí se explica: «Se trata de entender que en el clima moral de la institución educativa late un código deontológico oculto que conviene respetar en su espontaneidad pero que a la vez debe estar sujeto a unos principios mínimos de acuerdo y obligado cumplimiento que garanticen el pluralismo en las formas de entender la vida y el mundo por parte de los profesionales que participan en él, y, a la vez, el respeto a las formas singulares de construir la vida por parte de los que también en él conviven en situación de educando».

36. Las comunidades de aprendizaje conforman un contexto favorable para el desarrollo del «principio de solidaridad entre las culturas y las generaciones» que han trabajado autores como Juan Saez (2002, p. 111).