

Retos y salidas educativas en la entrada de siglo

Ramón Flecha y Iolanda Tortajada
Universitat de Barcelona

Para reflexionar sobre el cómo será y el cómo debería ser la educación en los próximos años, hemos planteado cinco tendencias principales en dos grandes apartados.

En el primer apartado, analizamos los cambios que se están produciendo en la actualidad y que van a marcar la entrada del nuevo siglo. Para algunos, quizás desde una visión apocalíptica, cabe hablar de crisis; para nosotros, de transformación. La primera tendencia en este apartado hace referencia a los cambios socioeconómicos que se producen con el advenimiento de la sociedad de la información; cosa que nos permite ver cuáles son las nuevas necesidades que se generan y las competencias que se van a requerir. La segunda plantea con mayor profundidad los cambios constantes que a nivel sociocultural vivimos en nuestra cotidianeidad y cuáles son los retos que deben proponerse, para luego afrontar la educación.

En el segundo apartado proponemos cómo ha de ser la educación de la entrada de milenio, marcando las tendencias que posibilitarán una educación igualitaria y que son ya una realidad en algunas prácticas educativas. En este sentido, la tercera tendencia sostiene la necesidad de realizar un paso indispensable hacia una cultura educativa que convierta, y aquí tomamos prestadas las palabras de Freire, las «dificultades en posibilidades». La cuarta tendencia desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico que supera las concepciones educativas constructivistas y desde donde debe partir cualquier actuación educativa desde una firme posición por una educación que tenga como objetivos la igualdad, la solidaridad, el aprendizaje instrumental de conocimientos y habilidades y la transformación. La quinta, basándose en las anteriores premisas, plantea la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje. La participación de la comunidad es imprescindible para superar los procesos de exclusión que pueden darse en la sociedad informacional en todos los niveles, y, en el ámbito educativo más concretamente.

¿Qué crisis?

De la sociedad industrial a la sociedad de la información

El escepticismo que durante algún tiempo ha ocasionado en ciencias sociales la definición de los cambios socioculturales de este último tercio de siglo viene contrastado por dos cuestiones principales: la primera, el hecho de que la sociedad informacional es una realidad económica y cultural y no una abstracción intelectual; y la segunda, que estamos teorizando plausiblemente los cambios que, a todos los niveles, están ocurriendo (Beck, 1998b; Castells, 1997; Flecha, 1997).

La sociedad de la información se genera en la década de 1970 a raíz de una revolución tecnológica sin precedentes. Aunque nos hemos acostumbrado a hablar de este momento como de una crisis, deberíamos hablar de cambio. Veamos por qué.

En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario (industria) y un crecimiento del terciario (servicios) en detrimento del sector primario (agricultura, pesca, minería...). Actualmente, se está desarrollando un nuevo sector (cuaternario o informacional) en que la información es la materia prima y donde el procesamiento de ésta es la base del sistema económico. En el desarrollo del citado sector se dan mayoritariamente diferentes modos de articulación que podemos resumir en dos tendencias según sea la posición económica del país y las políticas gubernamentales llevadas a cabo: el cambio en el proceso de producción y la aparición de nuevas actividades y profesiones.

No debe confundirse un cambio en el proceso de producción con un cambio en el modo de producción. Nuestra sociedad no es poscapitalista, sino capitalista, aunque ahora los productos se consigan gracias a la microelectrónica o a la biotecnología en un sofisticado proceso de automatización de gran parte de las tareas características de los sectores económicos hasta ahora conocidos. Éstos son los cambios en los procesos. El modo de producción, insistimos, se mantiene. Por ejemplo, la robotización en los mataderos afecta desde la alimentación de los animales hasta la inseminación artificial con que «se mantiene la especie». Este proceso afecta directamente a la capacidad de producción que, en todos los ámbitos y a todos los niveles, se ve aumentada. Incrementa, pues, la riqueza. En este sentido, algunas voces luditas acusan a las máquinas y a las nuevas tecnologías de quitar puestos de trabajo. No es la máquina. Ésta no toma decisiones. Es el modo de producción capitalista desde las premisas de máximo beneficio, inversión y competitividad.

Por otra parte, dentro de las empresas, el diseño, más que la producción o la distribución, deviene un factor clave de competitividad. Cuando compramos algo, además de un producto, estamos comprando la información que se le añade. Por ejemplo, cuando compramos unos Levi's no compramos sólo unos pantalones tejanos. El color y el número de la etiqueta nos dan información sobre el modelo, el color y el estilo que vamos a lucir. De la misma manera, cuando consumimos cualquiera de los dentífricos que ahora hay en el mercado, no estamos comprando una pasta de dientes sólo para lavármolos, sino que compramos un gel o un elixir, o un plus de flúor, o un efecto 24 horas de color verde, o rojo, o azul, o blanco, o a rayas, o dosificado en forma de estrella, de fresa, de menta...

En los países del G-7 hay una tendencia común hacia el aumento del peso re-

lativo de la ocupación más claramente informacional. Se produce un crecimiento de los empleos dedicados al procesamiento de la información que oscilan entre el 33,4% de Japón y el 48,3% de Estados Unidos (Castells, 1997-1998). Por ejemplo, en Estados Unidos las profesiones relacionadas directamente con el manejo de la información (comunicaciones, finanzas, seguros, servicios...) constituyeron la mitad de la estructura ocupacional a principios de 1990 en una tendencia progresiva hasta la actualidad. Nuevas profesiones, como psicólogo o psicóloga ambulante, compositores de música a la carta, servicio de siesta en el centro de la ciudad, compradores de regalos de cumpleaños, etc.

Los procesos de industrialización, la revolución en los transportes y el modo de producción capitalista convirtieron las economías locales características de las sociedades agrarias en una economía mundial. A finales de siglo, y debido a la infraestructura proporcionada por la revolución tecnológica, la economía mundial característica del industrialismo se hace global. Durante el industrialismo capitalista asistimos a la división internacional del trabajo; ahora vemos, además, que el nuevo sistema de producción se basa en una combinación de alianzas estratégicas y cooperación entre grandes empresas, sus unidades descentralizadas y redes de pequeñas y medianas empresas. Los diferentes agentes económicos se organizan en redes que interactúan entre ellas en un proceso que afecta a todos los componentes de un sistema económico que se basa en el manejo de la información.

Nos encontramos en una economía informacional y global, cuya aparición ha sido facilitada, que no provocada, por la revolución tecnológica del último cuarto de siglo. El desarrollo de esta economía viene acompañado por organizaciones más democráticas a nivel micro y, a nivel macro, por la fuerte exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población.

Se produce un cambio en la organización empresarial que se gestiona a través de métodos menos jerárquicos, priorizando la participación de los trabajadores, y promoviendo una producción flexible desde modelos basados en las franquicias y la subcontratación. El nuevo modelo empresarial en red se basa en la descentralización, la participación y la coordinación. La descentralización es un valor cultural más allá de una forma de organización, gestión y producción.

En el reverso, vemos que en el capitalismo informacional, y debido al proceso de mundialización económica, las desigualdades no se configuran en una simple estructura de un centro y una periferia, sino como múltiples centros y diversas periferias, tanto a nivel mundial como local. La economía global es profundamente asimétrica. A nivel mundial desaparece la frontera norte-sur en el sentido en que la habíamos conocido, aumentando la diferenciación del crecimiento económico, la capacidad tecnológica y las condiciones sociales entre zonas del mundo. Asimismo, entre regiones y en las mismas ciudades se produce una marcada dualización o polarización social (Castells, 1997-1998). Para ilustrar este proceso utilizaremos dos ejemplos diferentes, pero complementarios.

- En primer lugar, la forma como se está configurando el nuevo orden mundial. En la nueva división internacional del trabajo, África ya no es un continente dependiente, sino estructuralmente irrelevante desde el punto de vista del sistema; desaparece de los intereses, «desaparece» de la red.

- Como segundo ejemplo, y a nivel micro, el paro estructural es un problema que se genera por la forma como desde el capitalismo se gestionan los recursos y que está creando nuevas bolsas de pobreza en lo que se ha denominado *el cuarto mundo*, una realidad de la fuerte polarización en las grandes ciudades.

En educación, esta dualización se concreta en el hecho de que la sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. A diferencia de la sociedad industrial que se basaba en la producción material y en que los grupos que poseían los medios de producción o tenían una posición ventajosa en el mercado eran los que conseguían beneficios, en la sociedad informacional es el tratamiento de la información y todo el mundo tenemos esa oportunidad de procesarla. Pero este potencial de democratizar el acceso a la producción y al mercado se trunca, ya que, si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados y, consiguientemente, son las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información (CREA, 1999). Socialmente, se produce un fuerte «efecto Mateo», en el que más se le da a quien más tiene (Merton, 1977). Los grupos privilegiados tienen un mayor acceso a la información, con lo que se constituyen en grupos conectados a la red.

Por ello, la educación, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos, ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Los educadores y educadoras debemos conocer la sociedad en la que vivimos y los cambios que se generan para potenciar no sólo las competencias de los grupos privilegiados, sino las competencias requeridas socialmente, pero desde la consideración de todos los saberes.

De la sociedad «segura» a la sociedad plural y reflexiva

Estamos en una sociedad con una gran pluralidad de opciones en cuanto a formas de vida se refiere y que afecta a todos los aspectos de nuestra cotidianeidad. Por ello, nuestra vida diaria está llena de incertidumbres que antes eran resueltas «satisfactoriamente» por los diferentes agentes de socialización. La tecnología ha posibilitado la revolución económica, pero también la de nuestros hogares, la democracia no se remite exclusivamente a lo político, sino a la totalidad de nuestras relaciones, y la ciencia reflexiva desacraliza incluso su propio concepto rompiendo con la búsqueda

de una verdad absoluta definida unilateralmente o de forma definitiva. De igual manera que en lo económico los cambios se han interpretado como una crisis, en lo cultural se ha teorizado ampliamente sobre la pérdida de sentido o de libertad en lo análisis sobre el capitalismo industrial y sobre la crisis de valores en el capitalismo informacional. Son teorías diferentes con contradicciones diferentes.

En el primer caso, las teorías de la pérdida de libertad han permitido explicar la forma como el capitalismo ha asegurado y generalizado la lógica utilitarista basada en la racionalidad con arreglo a fines de las acciones, independientemente de los juicios y decisiones racionales con arreglo a valores de los miembros de la organización. Esta situación se resolvería por la actuación de caudillos carismáticos o bien controlando el comportamiento desde las organizaciones sociales y no desde la conciencia de los individuos.

En el segundo caso, la crisis de valores se basa en un discurso conservador que más que considerar la imposición o colonización de la lógica sistémica postula la desaparición de los valores y culpabiliza de la situación a determinados colectivos, por ejemplo a los jóvenes. Esto supone la individualización de las causas, la referencia a situaciones anteriores supuestamente mejores y la negación de un cambio futuro por parte de los agentes.

Nosotros, sin embargo, creemos que si los valores están en crisis no es porque estén desapareciendo junto con la tradición o porque el sistema social se haya impuesto al individuo. La crisis deviene por la inexistencia de una única forma de vida y pensamiento, porque las tradiciones tienen que explicarse y porque la información no es un coto restringido a los especialistas. No es, pues, una crisis en el sentido negativo que normalmente se atribuye al término; aunque, por otra parte, los más optimistas acostumbran vivir las crisis como un crecimiento y no como una catástrofe sino la forma como el riesgo y la incertidumbre característicos de una sociedad reflexiva forman parte de nuestras vidas. La sociedad actual se caracteriza por estar siendo constantemente pensada. Nosotros y nosotras, como sujetos activos como personas y en nuestras interacciones sociales, actuamos y pensamos cuestionándonos; no damos por cierta y absoluta la realidad que nos rodea, sino que sabemos de la existencia de otros contextos y otras prácticas que «entrecomillan» nuestra normalidad. Constantemente, las personas debemos filtrar información e involucrarnos en la sociedad para sobrevivir debido a la pluralidad de formas de vida y maneras de hacer. Debemos decidir constantemente entre opciones posibles, sabiendo que aquello de «para toda la vida» es algo que no va ni con el trabajo ni con la pareja.

Esto no quiere decir que estemos asistiendo a la desaparición de la modernidad y entrando en la posmodernidad, sino en una segunda modernidad (Beck, 1998a; Habermas, 1987). El discurso filosófico de la modernidad contiene desde el principio un contradiscurso que cuestiona la subjetividad en que se basa. No se eliminan la subjetividad y la razón, sino que se replantea su concepción sustituyendo el paradigma del sujeto conocedor y transformador de objetos por el del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción. Una de las características de la teoría de la acción comunicativa habermasiana es la demostración de que todo intento de explicación de lo que es la persona conlleva discursivamente hacia lo que debería llegar a ser; explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y

de la capacidad discursiva de las personas, por tanto, otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación. La incertidumbre no es, pues, una barrera para la acción, sino la posibilidad para la democratización. Esta posibilidad es algo más allá de las clases y de la cultura occidental, aunque somos conscientes de los condicionamientos estructurales y culturales que existen.

En lo político, los cambios culturales suponen un cuestionamiento tanto de la democracia como del estado-nación. Veamos cómo.

El estado-nación, en la forma como lo hemos conocido, se ve deslegitimado, a la vez, por dos procesos paralelos: la mundialización que estamos comentando y la fuerza que está adquiriendo lo local. Este último proceso se ve reforzado por una gran descentralización en lo político como parte del desarrollo democrático y como valor compartido, como hemos visto anteriormente en las formas de producción y organización empresarial. En cuanto al primer proceso, el estado nacional se ve confrontado a la globalización en lo económico, en el crimen y en los medios de comunicación, por lo que las funciones que venía realizando en la sociedad industrial en cuanto al monopolio del poder de coacción y como estado-patrón deben reformularse. Para que los derechos fundamentales tengan validez global, la democracia debe ser cosmopolita (Beck, 1998a), ya que la globalización económica significa también la necesidad de un gobierno mundial.

Y mientras el estado debe plantearse nuevas formas de organización y nuevas funciones, la misma democracia sufre un proceso de deslegitimación. En parte, por la pérdida de confianza en una democracia representativa en que los políticos se preocupan más de ser elegidos que del programa a llevar a cabo, y en que la corrupción es constantemente denunciada como parte de la actuación de algunos de estos representantes. Esta situación puede provocar el surgimiento de antimovimientos que, basados en la afirmación de la identidad cultural, pretendan imponer su posición a través de la violencia y el autoritarismo. Un caso de esto sería el racismo posmoderno de la diferencia cultural que está sustituyendo al racismo moderno de la desigualdad racial. Los movimientos sociales deben organizarse para dar respuesta tanto a las nuevas formas de legitimidad de la democracia que pasan por una mayor participación de los grupos sociales como frente a los antimovimientos que intentan usurpar este espacio de debate que ahora debe constituirse (Flecha, en prensa; Touraine, 1997).

Por otra parte, la democratización se extiende a diferentes contextos en los que se ven modificadas las relaciones que en nuestra cotidianidad habíamos establecido con los agentes de socialización. La familia nuclear y patriarcal, como forma de organizar las relaciones de pareja en la sociedad industrial, basada en la división sexual del trabajo en que la mujer se ve relegada al ámbito privado, da paso a una gran diversidad de formas familiares. Dichas formas, por diversos motivos, entre ellos la revolución sexual y la reivindicación de los movimientos feministas, se basan en lo que Giddens (1995) ha denominado *la relación pura*, es decir, relaciones personales con una obligación mutua basada en la integridad, la comunicación y la igualdad que generan una infinidad de nuevas posibilidades de vida en común.

En este contexto, debemos superar la educación que caracterizaba a la sociedad industrial y que se basaba en principios como la voluntad de liberar e ilustrar a

los niños y niñas, socializándolos en los valores hegemónicos y en los conocimientos apropiados desde el punto de vista de la cultura dominante. Todo ello, estrechamente ligado a la transmisión de la jerarquía presente en otros espacios sociales, como el trabajo y la familia. Insistir en esta concepción es caminar hacia el fracaso y hacia la imposición de modelos obsoletos que sólo van a resultar útiles para los grupos privilegiados y que van a condenar a la exclusión al resto.

La sociedad informacional requiere una educación intercultural en cuanto a los conocimientos y los valores así como la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades. A partir de ahora vamos a profundizar en esto.

Superar la crisis. Educación para la transformación en el cambio permanente

De la cultura de la queja a la cultura de la transformación

Como afirmábamos en el apartado precedente, las transformaciones sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad de la información provocan el que los agentes de socialización tradicionales se vean cuestionados. Esto lleva a afirmar que la escuela está en crisis.

Si bien es cierto que la educación es algo que no puede remitirse a la formación recibida en la escuela, también lo es que la crisis de la escuela en la sociedad de la información se ha tomado socialmente como el instrumento de medida de los males que nos acucian. A pesar de la pérdida de legitimidad que dicha situación conlleva, continúa siendo uno de los principales agentes de socialización.

La sociedad industrial postulaba la idea del capital humano y dotaba a la escuela del papel de educar en los valores hegemónicos y transmitir conocimientos. Cuando este rol se ve transformado, «el equilibrio del sistema escolar peligra». Los argumentos que sostienen la crisis escolar son diversos:

- *Que la escuela no forma para el trabajo:* existe un fuerte discurso social que considera que los objetivos de la escuela han fracasado, ya que ésta no forma para el acceso al mercado laboral. Este discurso tiene parte de falacia, ya que tanto cuantitativa como cualitativamente está demostrado que la posesión de titulación y estudios son claves para no estar excluidos laboralmente. Por otro lado, la escuela, prospectivamente, no puede prever cuáles serán las ocupaciones que realizarán las personas, ya que continuamente se están generando nuevas profesiones, aparte que ya no tendremos una única ocupación a lo largo de nuestra vida laboral.
- *El fracaso y absentismo escolares:* las cifras del fracaso escolar en la última década han aumentado. Éste es uno de los principales motivos que han llevado a la deslegitimación de la escuela, culpando a los niños y niñas, a las familias, al ambiente, al sistema... Aunque estos discursos están profundamente arraigados, finalmente, se está analizando qué papel juega en la escuela en estos procesos y en qué se contribuye al fracaso.
- *El fracaso de las reformas educativas:* el debate sobre la LOGSE se está cen-

trando en sí ha bajado o no el nivel; nadie, ni siquiera quienes diseñaron la reforma, dice que lo haya aumentado y menos aún que lo haya hecho suficientemente para afrontar los retos de la sociedad informacional. Quien ponga esa disculpa, debería decirnos dónde, si han dado resultado las orientaciones de la reforma, ha contribuido a superar el fracaso escolar aumentando el aprendizaje de los sectores más desfavorecidos.

Para superar la crisis de la escuela, primeramente debemos dejar de hablar de lo obvio, justificando así no tomar opciones o, lo que es lo mismo, actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación. Los primeros que debemos estar más preparados científicamente somos las autoras y autores que hacemos propuestas educativas. Debemos proponer teorías y prácticas educativas que han obtenido éxito en otros lugares y no las que han fracasado. Cuando son nuevas, debemos participar directamente en su puesta en marcha y, sólo si tienen un claro éxito las primeras, proponer su generalización.

Desgraciadamente, es demasiado habitual ya el que, en educación, impongan sus propuestas quienes ni siquiera conocen las prácticas educativas que están obteniendo mejores resultados a nivel internacional y tampoco dominan los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas. Es significativo el que la reforma se haya hecho tratando de adaptar la enseñanza a la sociedad, sin ninguna reflexión ni teoría de la sociedad de la información en la que ya estamos desde hace décadas. También, el que se hayan obviado los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas y que son de una orientación comunicativa y dialógica que incluye y supera la orientación constructivista que predominó en las décadas 1960 y 1970 (Habermas 1987).

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora. Devenir en una cosa, la otra, o algo diferente, es cuestión de los agentes implicados. La educación no es neutra. Por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión.

Los agentes implicados no son las profesoras y profesores exclusivamente, sino toda la comunidad. Cada vez más, la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia.

Otro elemento ampliamente estudiado es la forma como en las instituciones características de la modernidad tradicional se impone una lógica de interacción burocrática que coloniza otras formas de interacción posible, y la transmisión de conocimientos se concibe desde la figura de un profesor o profesora que sabe aquello que conviene a los alumnos y alumnas, concebidos, a su vez, como recipiendarios del conocimiento. No sólo en los contenidos, también en la gestión de los centros. Por otra parte, los intereses corporativos de los profesionales dedicados a la educación se entremezclan con estos discursos, imponiendo una lógica tecnócrata que paraliza cualquier opción reflexiva. Evidentemente, esto no pretende ser ni una generalización ni un determinismo sociológico. La colonización sistémica puede transformarse y en las próximas páginas vamos a proponer formas para hacerlo.

Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico

Habermas (1987) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas, existen habilidades colectivas que buscan coordinar acciones a través del consenso.

En aquellas situaciones no aprisionadas en el poder o el dinero, se dan constantemente acciones comunicativas¹. A través del diálogo intercambiamos, modificamos y creamos significados poniéndonos de acuerdo sobre ellos. Muchas personas hemos aprendido a manejar un ordenador sin asistir a un curso académico. En algunas ocasiones lo hemos hecho experimentando y con la ayuda de un manual. Pero este proceso, al ser una habilidad nueva, ha sido difícil y nos ha impedido proseguir este aprendizaje práctico. En estos casos hemos recurrido a alguien que nos explica, por ejemplo, cómo guardar un archivo. A través del diálogo hemos ido aprendiendo comunicativamente. No obstante, ante nuestras reiteradas preguntas, nuestro amigo nos ha propuesto quedar un día para explicarnos todas las dudas. Ha planificado el orden en que nos explicaría los conceptos. Sin embargo, dicha planificación no ha sido rígida, sino que, en función del diálogo, se ha ido replanteando el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje comunicativo incluye, a la vez, habilidades prácticas y habilidades similares a las académicas (CREA, 1999).

Con la aparición de la escuela y la ciencia objetivista surge la figura del profesor o profesora como sujeto al que se atribuye la capacidad de planificar los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas considerados objetos. El sistema educativo, para transmitir los conocimientos, se ha basado mayoritariamente en la racionalidad instrumental. Los expertos son los que deciden qué, cómo y cuando se aprende. En el ejemplo del ordenador, la profesora o el profesor decidirá los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que considere más adecuados de acuerdo con las teorías que crea válidas desde su postura de profesional de la educación. No explicará cómo guardar un archivo hasta el momento en que lo tenga previsto, independientemente del interés y la necesidad que tengan alumnas y alumnos de ese conocimiento. Incluso, en ocasiones, atribuirá a las deficiencias del alumnado el que no hayan aprendido los contenidos transmitidos.

Igualmente, las habilidades prácticas sufren un sesgo cuando se basan en la acción teleológica. Cuando, en vez de razonar cómo se guarda un archivo, simplemente preguntamos o nos dicen qué tecla hemos de pulsar, la acción sirve para conseguir un objetivo concreto.

Nos encontramos, pues, con habilidades comunicativas en sentido estricto, ha

1. Habermas distingue cuatro tipos de acción diferentes, y hace corresponder a cada una un tipo de racionalidad diferente: la acción comunicativa, basada en un diálogo entre iguales que da lugar a un consenso acordado intersubjetivamente; la acción teleológica, en la cual el actor escoge los medios más adecuados que le faciliten la consecución de sus fines; la acción regulada por normas donde el actor orienta su acción de acuerdo con éstas, y finalmente, la acción dramaturgica, en la cual la acción social se concibe como un teatro donde el actor está actuando, y el resto son los espectadores.

habilidades académicas y habilidades prácticas. Las dos últimas pueden estar basadas en la acción comunicativa (basada en la racionalidad comunicativa) o, en cambio, estar sesgadas hacia la acción teleológica (basada en la racionalidad instrumental).

El aprendizaje que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico. Se da en contextos académicos, prácticos o en otros contextos de la vida cotidiana. En el caso del ordenador, el grupo, del cual forma parte el coordinador o coordinadora, decidirá qué y de qué forma desea aprender. Todas las personas implicadas aportarán sus conocimientos comunicativos, tanto prácticos como teóricos. El coordinador o coordinadora tiene que consensuar sus conocimientos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos con el resto de personas basándose en pretensiones de validez².

Resulta evidente que en el contexto escolar y dentro del sistema educativo de la sociedad industrial han ocupado un lugar privilegiado las habilidades que hemos denominado académicas, por su propia concepción. Estas habilidades han sido mucho más potenciadas y facilitadas que las habilidades prácticas. De todas formas, debemos apuntar que de ningún modo es incompatible la utilización de habilidades académicas con el empleo de las comunicativas. De hecho, las habilidades comunicativas engloban, tomado el concepto de una manera genérica, tanto a las habilidades prácticas como las académicas. El sistema educativo, tradicionalmente ha utilizado las habilidades académicas de manera bastante alejada del aprendizaje dialógico. Todo aprendizaje puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa, tanto si se basa en habilidades académicas como prácticas.

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. Si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

Centrar las expectativas educativas en la formalidad de las carreras curriculares, implica necesariamente impedir el acceso al desarrollo social de los grupos sociales desfavorecidos. Aquellas personas que se sienten limitadas en su bagaje académico tienden a generar una autopercepción negativa de partida, que las mantiene en una situación de infravaloración y de imposibilidad de ejercer como sujetos pensantes y actuantes en los diversos ámbitos de la dinámica social.

El aprendizaje dialógico se basa en los siguientes principios:

1. El *diálogo igualitario*. Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor o profesora determinen lo que

2. Habermas considera dos tipos diferentes de pretensiones: las que responden a una intencionalidad de poder y las que responden a una intencionalidad de validez.

- es necesario aprender y marcar tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
2. La *inteligencia cultural*. Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
 3. La *transformación*. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor inquieto que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
 4. La *dimensión instrumental*. No se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
 5. La *creación de sentido*. Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos y todas poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros o cada una de nosotras.
 6. La *solidaridad*. Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
 7. La *igualdad de diferencias*. Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

De las escuelas a las comunidades de aprendizaje

En las últimas fases de la sociedad industrial, las concepciones del desarrollo educativo, y, consiguientemente, la forma como se ha organizado y pensado la escuela, según hemos visto, han estado hegemonizadas por teorías transferidas desde el crecimiento industrial, principalmente el taylorismo y la teoría del capital humano.

En el caso del taylorismo, el éxito de la fragmentación de tareas en la industria llevó a su extensión en la educación con la fragmentación del saber en destrezas objetivables y las taxonomías de objetivos. Por otra parte, la teoría del capital humano partía de la premisa de que la calificación formativa de la mano de obra suponía un capital que podía ser reinvertido en el proceso productivo, con lo que, por una parte, se desarrolló la formación profesional reglada y, por la otra, se incrementó la inversión en educación formal, en general confiando en la capacidad de ésta para la preparación para el trabajo.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, y como hemos visto en apartados precedentes, estas teorías sufren un proceso de deslegitimación. Aunque el conocimiento y el procesamiento de la información tienen un papel clave en el ámbito económico y el resto de ámbitos de la vida social, la escuela está en crisis. La forma de organización del sistema educativo heredada de transferencias de modelos de producción y gestión económica (anteriormente compartimentos estancos por asignaturas, actualmente diseño curricular), junto al discurso social sobre los estudios que ya hemos analizado, conducen a esta creencia.

Por otra parte, y como apuntábamos anteriormente en nuestra reflexión, existe un fuerte darwinismo cultural ligado a la dualización social en que el acceso a la información (cultura, educación y ámbitos de participación) se convierte en factor de discriminación y es monopolizado por los grupos privilegiados.

Ante esta situación, las corrientes teóricas estructuralistas predominantes en la década de 1970 rechazaron ideas precedentes que atribuían el fracaso escolar a la inteligencia de los niños y las niñas y consideraron que la escuela era un elemento de reproducción del sistema que se limitaba a calcar las desigualdades haciendo que cada cuál ocupara el lugar social que le correspondía, negando así a la escuela cualquier posibilidad de cambio, aunque se evidenciara una situación social desigual.

La escuela, objeto de continuas reformas, responde a todos estos factores desde la compensación, aceptando que algunas causas objetivas (menos inteligencia, pocos recursos, ambiente familiar o social desfavorable) llevan a un aprendizaje más lento; y desde la diversidad, ya que en el intento de seguir el ritmo socioeconómico y cultural de la sociedad de la información se deja de lado la idea de que la educación sea un instrumento útil para la igualación de las oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diferentes formas de conocimiento y la diversidad cultural, a nivel social la defensa de la diversidad lleva a la desigualdad. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que, dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías, y zonas de clase obrera, saberes profesionales más tradicionales.

Consideramos que ambos postulados, tanto el de la compensación como el de la adaptación a la diversidad sin igualdad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, cabe pensar otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque, compensar o adaptar llevan a la exclusión

de determinados sectores sociales e igualdad, porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Por tanto, y sintetizando lo expuesto hasta el momento, la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social.

Las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión, y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.

El clima estimulante del aprendizaje se basa en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado.

Si, como hemos afirmado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, hemos de reconocer que los aprendizajes que realizan las personas no se reducen a los ofrecidos en la escuela. Por tanto, el entorno familiar y social de las personas tiene una importancia especial en orden a facilitar y posibilitar la formación. La escuela tradicional, basada en la impartición de conocimientos académicos y desvinculada de la comunidad y del entorno familiar, reproduce el sistema social imperante y no permite su transformación. En este contexto, la persona no puede transformar su realidad como tampoco la realidad social en interacción con los demás. De esta forma, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar al trabajo diario en toda escuela. No se debe caer en la impartición de conocimientos «académico-formales» de forma exclusiva. Se debe partir de la combinación entre lo práctico, lo académico y lo comunicativo, haciendo que la comunidad y las familias participen de forma conjunta con el profesorado.

Para que la escuela devenga comunidad, es necesario que los agentes implicados decidan serlo: el claustro en su práctica totalidad, el equipo directivo, el consejo escolar, la asamblea organizada por la asociación de madres y padres y la dirección general con competencias en el tema, para que sea posible asegurar una implicación y participación real.

Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo. Por ello, tanto la fase del sueño de la nueva escuela como la selección de prioridades llegan a un rápido consenso porque todo el mundo desea la mejor escuela para sus hijos e hijas y cree que ésta debe ser la escuela para todos. Desde la actuación conjunta de los diferentes agentes implicados es como se pueden llevar a cabo los retos y objetivos definidos, proyectar las actividades y evaluar los resultados. Desde la organización democrática y participativa entre todas las personas, se deciden, en igualdad de condiciones, los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. En estos procesos se logra un impor

tante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y la solidaridad. Desde las comunidades se proporciona el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto, combatiendo los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales posibilitando la diversidad desde la igualdad.

Las comunidades de aprendizaje no son la idea de unos teóricos. Muy al contrario, las comunidades de aprendizaje son resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas: profesoras y profesores, asesoras y asesores, autoras y autores, familiares y voluntariado. No se justifican con aquello de que quienes tienen que llevarla a la práctica no la acaban de entender bien y por eso fracasa su aplicación. Todas y todos aportan sus capacidades y motivaciones a un proyecto colectivo. Si fracasan, es el fracaso de todas y todos, y si triunfan también. Hasta ahora, las cuatro comunidades de aprendizaje en escuelas infantiles y primarias de Euskadi están haciendo un gran esfuerzo con frutos importantes para sus niñas y niños (AA.VV., 1998). Los protagonistas de estas transformaciones (profesorado, familiares y comunidades en general) están haciendo posible el que afrontemos la entrada en el nuevo milenio no sólo con sensaciones de crisis, incertidumbres y desánimos, sino también con prácticas y teorías que realizan transformaciones educativas igualitarias en la sociedad de la información.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1998): «Dossier de comunidades de aprendizaje», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 72, pp. 49-59. Barcelona. Graó.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. Graó.
- BECK, U. (1998a): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós (publicación original en 1997).
- BECK, U. (1998b): *El normal caos del amor*. Barcelona. Roure (publicación original en 1990).
- CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la Información*. Vol. 1: *La sociedad red*; Vol. 2: *El poder de la identidad* y Vol. 3: *Fin de Milenio*. Madrid. Alianza Editorial (publicación original en 1996).
- CHOMSKY, N. (1988): *Language and Politics*. New York. Black Rose Books.
- CREA (1999): *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Manuscrito presentado para ser publicado. DGICYI.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- FLECHA, R. (en prensa): «Modern and Post-modern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies». *Harvard Educational Review*.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure (publicación original en 1996).
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (N.J.). Prentice-Hall.

- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Madrid. Península (publicación original en 1993).
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid. Cátedra (publicación original en 1994).
- GIROUX, H.A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós (publicación original en 1992).
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid. Taurus (publicación original en 1981).
- MERION, R.K. (1977): *La sociología de la ciencia*. Madrid. Alianza Universidad (publicación original en 1973).
- SCRIBNER, S. (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897.)
- SEARLE, J.R. (1980): *Actos de habla*. Madrid. Cátedra (publicación original en 1969)
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.