

LOS SUEÑOS SON POSIBLES, MEJORAR LA REALIDAD SIN SUEÑOS ES IMPOSIBLE

Entrevista con Ramón Flecha
Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona

Ramón Flecha es profesor (Catedrático de Escuela Universitaria) de sociología en la Universidad de Barcelona y Doctor Honoris causa por la Universidad de Timisoara (Rumanía).

*Ha trabajado en el Programa Marco de Investigación Europea, en el cual es ahora investigador principal del único Proyecto Integrado del ámbito de ciencias humanas, educativas y sociales que se dirige desde España. Entre sus varios libros destaca *Compartiendo palabras*, publicado también en Estados Unidos y China.*

*Ha publicado libros conjuntamente con autores como Freire, Giroux, Macedo y Touraine. También ha publicado artículos en revistas como *Harvard Educational Review* y ha impartido conferencias en universidades como Harvard, Montpellier, Seúl y Porto Alegre. Hasta el año 2006 fue director de CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas que superan desigualdades.*



Actualmente, su investigación más relevante es *Includ-ed*, el único Proyecto Integrado del Programa de Investigación Europeo centrado en la educación escolar y que, con un presupuesto de 3,5 millones de euros, analiza y evalúa las reformas educativas y las actuaciones de los 25 países miembros de la UE. Relacionado con *Includ-ed* está el proyecto de transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje que consiste en aplicar en las escuelas e institutos las actuaciones que, según la comunidad científica

internacional, más avanzan hacia el éxito escolar y la convivencia. La comunidad entra en el centro e incluso en las aulas para asegurar el máximo aprendizaje de todas y todos. Ramón Flecha se manifiesta satisfecho de haber logrado el objetivo fundacional de CREA y de su próximo relevo por Marta Soler, una de esas investigadoras jóvenes que hizo el doctorado en Harvard sobre el enfoque dialógico en que se basan las comunidades de aprendizaje. Sin embargo, se pone triste al pedir que todas y todos ayudemos para que el corporativismo y las envidias presentes en nuestras universidades no sigan causando tanto sufrimiento a las personas que desarrollan proyectos tan científicos y transformadores.

Hagamos un poco de historia, ¿cómo y cuándo surge este proyecto de trabajo y con qué finalidad?

En 1994 llegó al límite nuestra preocupación por la distancia e incluso la contradicción entre las «teorías» y prácticas hegemónicas en España y las aconsejadas por la comunidad científica internacional. Mientras países como Finlandia habían prohibido por ley los grupos homogéneos ya en los años ochenta, nuestras legislaciones y «teorías» consideraban positivas las adaptaciones curriculares fuera del aula y las agrupaciones flexibles por ritmos. Con las comunidades de aprendizaje

pretendimos ejemplificar que también en nuestro país otra educación era posible, con bases científicas y con muchos mejores resultados que la que se estaba promoviendo.

¿Qué fase, qué momento está viviendo actualmente esta experiencia?

Ya hay 38 escuelas e institutos en Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Catalunya, Extremadura y País Vasco. Cuatro de esas autonomías ya tienen programas y equipos propios, objetivo que nos marcamos siempre desde CREA: iniciar el proyecto, pero conseguir que funcione autónomamente lo más rápido posible. El resultado es excelente: desde sus consejerías lo están haciendo mucho mejor que cuando lo llevábamos directamente. La diversidad de tipos de centros, culturas, religiones, ideologías, metodologías, etc., no sólo no es una dificultad para su colaboración, sino que por el contrario enriquece a todas y todos. Lejos de anclarse en concepciones de la época de la sociedad industrial, como la constructivista del aprendizaje significativo (terminada de elaborar en 1962), profundizan también en las concepciones elaboradas durante la sociedad de la información como la comunicativa del aprendizaje dialógico. Parte de las aportaciones de estas 38 comunidades de aprendizaje se están aplicando ya en muchos otros centros educativos y están siendo también base de desarrollos normativos. Describanos un ejemplo, un modelo, un centro de referencia para que podamos contextualizar esa filosofía o pedagogía de fondo.

Este mismo mes, la directora del IES Karrantza explicaba en un IES de Sevilla los cambios que han realizado desde que hace un año decidieron transformarse en comunidad de aprendizaje. Antes, las dificultades en las que se veía inmerso el centro le habían llevado a sacar al alumnado conflictivo o «lento» a hacer adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria. Ahora, mantienen a todo el alumnado en el mismo aula, introduciendo aquellos recursos necesarios para que todo el mundo pueda seguir el ritmo. Primero se incorporó la orientadora, luego las PT y más tarde familiares y voluntariado, entre ellas la conserje. El profesorado destaca el modo que estas personas tienen de interactuar con el alumnado, aportando nuevas experiencias y aprendizajes. Empezaron con el grupo más conflictivo de la Secundaria y los resultados están siendo espectaculares. El alumnado que tenía casi todas las asignaturas suspendidas, empezó a recuperarlas, y la diversidad y heterogeneidad de interacciones está dando también más aprendizaje al resto.

Esos logros tan relevantes y rápidos al organizar las aulas en grupos interactivos forman parte de un sueño de instituto que realizaron conjuntamente los diferentes sectores de la comunidad educativa. Ya se han llevado también a la realidad otros trozos de ese mismo sueño como la formación de familiares con iniciativas como las tertulias literarias dialógicas, con las cuales personas que nunca han leído un libro comienzan a disfrutar de las mejores obras literarias. Cuando el lingüista Miquel Siguán conoció este tipo de tertulias, escribió un artículo en La Vanguardia que finalizaba con estas palabras: «lo sorprendente es que estas personas disfrutaban de los libros que se supone debíamos leer los universitarios y no lo hacemos».

¿Por tanto, las utopías de Habermas y Freire son posibles?

Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. En la única publicación de Habermas que tiene su origen en nuestro país, resalta el papel del «aguijón utópico». Pero es frecuente escribir sobre ese autor sin haber leído sus principales obras (incluyendo personas que han realizado y juzgado tesis doctorales), ignorando así por ejemplo su procedimiento dialógico para acercar las realidades sociales a nuestros sueños. En ochenta años de historia, Harvard Educational Review, sólo ha destacado una experiencia educativa de nuestro país en un artículo al que pusieron el siguiente título: «La Verneda de Sant Martí: una escuela donde la gente se

atreve a soñar». En las universidades de calidad se tienen muy en cuenta autores y autoras que investigan cómo acercarnos a los sueños; sólo en las universidades mediocres y con estructuras feudales se ataca a quienes investigan, practican y enseñan esas teorías. A mí me decían en los años ochenta «menos Freire y más Ausubel» como si el primero fuera sólo un humanista sin nivel científico; luego fui invitado por Harvard a hablar en un muy masivo homenaje a Paulo en el que pude comprobar una vez más que la comunidad científica internacional nunca ni siquiera conocerá a quienes me decían esas cosas y por el contrario siempre valorarán a Freire. En Harvard, de hecho, todos los estudiantes tienen que leer unos libros clave antes de empezar primer curso en la facultad de educación. Algunos años, uno de esos libros es de Freire. Quienes en educación oponen ciencia a sueños no son científicos. Quienes dicen «dejémonos de utopías, bajemos a la realidad» nunca mejorarán la realidad y ni siquiera llegarán a conocerla. Quienes dicen que el pesimismo es el optimismo inteligente son muy poco inteligentes; nunca mejorarán la educación pero, eso sí, verán refrendada su profecía que fatalmente se cumple, que las cosas están mal y continuarán peor.

¿Cuáles son las dificultades para la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje en el contexto social y educativo actual?

Las familias, las comunidades son muy favorables a estas transformaciones que sólo se frenan cuando el profesorado no logra el consenso para hacerlas. Imaginemos que fueran las médicas y médicos quienes impidieran la aplicación en los hospitales de los tratamientos que la comunidad científica considera mejores para superar nuestros problemas de salud. Una de las dificultades es político-administrativa y viene de una legislación que dificulta la formación de equipos en torno a proyectos científicos y transformadores. La otra gran dificultad es científico-profesional, el profesorado está harto de propuestas que prometían mucho y no han logrado nada, que luego se ha visto que no eran fruto de investigaciones de la comunidad científica internacional sino de autoridades que sólo lo eran a este lado de los Pirineos. Una de las principales críticas que me suelen hacer en las charlas sobre comunidades de aprendizaje es ¿y por qué no transformáis también la universidad? El franquismo dejó unas universidades mediocres y la ley de 1983 (LRU) consolidó una democracia corporativa que fue muy celebrada por muchos de quienes se convirtieron de PNNs en catedráticos, pero que no es nada favorable a las dinámicas de la comunidad científica internacional. El incremento de la presencia española en esta comunidad se debe a profesoras, profesores y grupos de investigación que trabajan con gran rigurosidad e ilusión, pero en un marco muy adverso. La transformación de nuestras universidades es imprescindible para que aporten conocimientos a los centros educativos, pero no puede hacerse desde dentro si no hay un apoyo decidido a esas personas y grupos.

¿Y cuáles son las luces, las aportaciones que puede suponer este proyecto en un contexto cada día más plural y multicultural?

Las comunidades de aprendizaje incluyen actuaciones que transforman la diversidad en más nivel de aprendizaje para todas y todos. Dos ejemplos concretos. Un profesor de inglés descubrió que una madre con velo que no sabía escribir en ninguna lengua hablaba en inglés porque había sido emigrante en Inglaterra. Otra madre colombiana sabía inglés oral y escrito porque había vivido en Miami. Ambas madres vinieron a ayudarlo en el aula. De esa forma todas las niñas y niños aprendieron más inglés y también se generó una mejor convivencia multicultural. En otra escuela, el aula de acogida para enseñar la lengua vehicular se hacía de 15h a 17h, saliendo las y los inmigrantes de su clase «regular»; al transformarse en comunidad de aprendizaje, esa clase fue trasladada a horario no lectivo (17h a 19h), de forma que así estaban en sus

clases «regulares» de 15h a 17h, no sólo con su profesor sino también con una voluntaria que les iba traduciendo a su lengua lo que de momento no entendían. Es cierto que en España y en otros países suele haber menos aprendizaje cuando hay más inmigrantes, pero no es debido a las personas inmigrantes, sino a unos centros educativos obsoletos. Atribuir a las personas inmigrantes la bajada de nivel y exigir su redistribución forzosa crea racismo. En los centros educativos del mundo que tienen más éxito valoran positivamente la diversidad como recurso de aprendizaje y no como dificultad para lograrlo. Las comunidades de aprendizaje forman parte de los proyectos imán que atraen a más y más diversas personas aumentando el aprendizaje instrumental y mejorando la convivencia.

¿Cómo aborda este modelo el tema de la convivencia y en concreto la resolución de conflictos?

Con un modelo dialógico de prevención de conflictos que tiene desarrollada una metodología para lograr que la elaboración y aplicación de las normas sea considerada una tarea de toda la comunidad: personas expertas, profesorado, familiares, alumnado, entidades de tiempo libre, etc. Las y los profesionales y las madres y los padres no solemos enterarnos más que de la punta del iceberg. Una niña de 12 años empezó a no querer ir a la escuela; sólo a través de su hermana llegamos a saber lo que ocurría. El año anterior había pasado por 13 niños, después que el primero lo dijo en un Chat. Se refugió en sus tres amigas, pero al año siguiente una de ellas comenzó a salir con uno de los trece chicos. Desde entonces, sus amigas dejaron de serlo y comenzaron a decir de ella los calificativos que podemos imaginar. Como casi siempre, ni su tutora ni su padre ni su madre se habían enterado de nada. Normalmente, llegamos a saber que se han peleado en el patio porque una ha insultado a otra, pero no llegamos a conocer la realidad que hay detrás de ese insulto, de esas «cosas de chavalas». Necesitamos en los centros educativos personas como esa hermana o voluntarias jóvenes con quienes se sientan más cercanas. Esta es una de las razones por las que hablamos de AFAs (asociaciones de familiares) y no de AMPAs.

¿Está la violencia de género en la base de muchos conflictos?

La mayoría de conflictos, que en la punta del iceberg aparecen por causas muy variadas, tienen la violencia de género en la base del iceberg. El mejor amigo de Freire en España (Jesús Gómez) nos ha legado una línea de investigación sobre el amor que constituye una muy buena base para una socialización preventiva. SAFO (grupo de estudios de género de CREA) ha realizado y está realizando investigaciones nacionales e internacionales sobre la violencia de género en escuelas, institutos, universidades, discotecas, etc. La clave está en lograr la solidaridad activa con las víctimas y el rechazo claro a los violentos.

Hasta ahora, el modelo dialógico de prevención de conflictos ha tenido buenos resultados en las comunidades educativas. En contra de lo que habitualmente se piensa, SAFO ha recibido menos ataques por investigar y trabajar la violencia de género en la comunidad gitana y otros grupos culturales que por hacerlo en la universidad.

Estrenamos nueva ley educativa. ¿Cree que la normativa oficial, se acerca, tiene en cuenta para su desarrollo un modelo tan consolidado como son las comunidades de aprendizaje? ¿Qué echa en falta?



Las legislaciones educativas en España no se basan en las aportaciones de la comunidad científica internacional. La ley actual es mucho mejor que la LOGSE y que la Ley de Calidad, pero está aún muy lejos de lo que podría hacerse. La forma en que se ha descubierto que fue un error basar la LOGSE en una pretendida teoría psicopedagógica ha llevado a creer que es mejor separar legislación de bases científicas. En lugar de sustituir esa pretendida teoría por las aportaciones de la comunidad científica internacional, se ha prescindido de esas aportaciones. No obstante, la nueva ley realiza avances importantes abriendo más los centros a diferentes tipos de profesionales, a las familias y a la comunidad, valorando tanto la motivación como el esfuerzo, dando importancia no sólo a los procesos sino también a los resultados, poniendo más énfasis que antes en la igualdad y no tanta en la adaptación a la diversidad. Sin embargo, se echan en falta actuaciones que permitan mejorar la eficiencia y equidad del sistema educativo hasta colocarlo en el lugar que le corresponde en el contexto internacional. Entre esas actuaciones, faltan especialmente las dirigidas a superar la segregación, a formar equipos, a fomentar la participación decidida de las familias y la comunidad en el aprendizaje y a formar a las y los profesionales de la educación en las bases científicas de la educación.

Y respecto a la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, ¿es suficiente, es necesaria?

Nuestras compañeras y compañeros del Proyecto Atlántida están haciendo un buen trabajo al respecto. La asignatura puede tener efectos positivos al establecer que al menos haya un momento y espacio en que el tema se trate en los centros. Sin embargo, las chicas y chicos aprenden más lo que hacemos que lo que decimos. La clave está en hacer de los centros un espacio de ciudadanía, con dos tipos de tareas. La primera es devolver a la ciudadanía los centros educativos, lo que en Porto Alegre llaman «desprivatizar lo público». Nuestros centros están privatizados por determinados intereses concretos como por ejemplo los intereses corporativos del profesorado.

Se ha de intentar una participación efectiva de los diferentes sectores en las decisiones relevantes como ya se está haciendo en las comunidades de aprendizaje. No podemos pretender que los familiares y la comunidad participen si no deciden nada con esa participación. El segundo tipo de tareas consiste en que los centros participen en el barrio o pueblo y en todas las cuestiones ciudadanas.

¿Está formado el profesorado para afrontar un modelo educativo como el que proponen desde el CREA? ¿Cuáles serían los puntos fundamentales que habría que abordar al respecto?

La formación necesaria para iniciar el proyecto se está realizando en treinta horas intensivas. Los puntos fundamentales son dos:

- a) las actuaciones educativas que están logrando en el mundo un mayor aprendizaje instrumental y una mejor convivencia;
- b) las teorías e investigaciones actuales de la comunidad científica internacional.

Simultáneamente, se están creando tertulias dialógicas «con el libro en la mano». Un conjunto de profesionales y frecuentemente familiares y otros sectores, leen y debaten semanal o mensualmente libros clave relacionándolos con sus intervenciones educativas. Al hacer debates con el libro en la mano se evitan los numerosos errores creados por la costumbre de escribir sobre lo que no se ha leído. Hay gente que está escribiendo sobre comunidades de aprendizaje sin haber visitado nunca ninguna ni haber leído sus bases teóricas; también con anterioridad se había escrito sin leer sobre Marx, Vigotsky y Habermas entre otros y otras. La formación del profesorado en este país se ha hecho sin leer libros clave y un proyecto científico como comunidades de aprendizaje no puede ser realizado de ese modo. El profesorado ya implicado en esa formación dialógica pronto descubre que da muchísimos mejores resultados y más ilusión que los procesos formativos seguidos hasta entonces y demuestra que sí puede afrontar los retos de la educación del siglo XXI.