

El sistema educativo y la lucha contra la pobreza y la exclusión

Enrique Javier Díez

Profesor titular de la Facultad de Educación de León
Responsable de Educación de Izquierda Unida
Ateneo Obrero de Gijón, 17-11-2016.

El sistema educativo y la lucha contra la pobreza y la exclusión

Primera pregunta: *¿el sistema educativo lucha contra la pobreza y la exclusión o lo reproduce?*

Está sólidamente fundamentado que la actual escuela tiene un **papel reproductor de la pobreza y la exclusión**. El último Informe FOESSA nos alerta de los factores que inciden en la “transmisión intergeneracional de la pobreza” (TIP). Y nos informa de datos verdaderamente alarmantes. Consta una especie de determinismo hereditario de la pobreza y la marginación. Dice que “*a pesar de que en nuestro país se ha producido una movilidad educativa ascendente generalizada como fruto de la universalización de la educación, ocho de cada diez personas cuyos padres no alcanzaron la Primaria no han conseguido completar los Estudios Secundarios*”. Es verdad que, además del factor educativo, está incidiendo la situación social y laboral.

Pero se ha reducido en más de un punto del PIB la inversión en educación desde el 2010, y se ha producido una **gran reducción de gastos sociales** (los famosos recortes: en el caso de educación más de 7.000 millones entre PSOE y PP), haciendo más difícil la atención a los que más lo necesitan, que suelen coincidir con quienes tienen mayor riesgo de pobreza y exclusión: se reduce el profesorado, se aumentan las ratios, se limitan drásticamente programas de compensación educativa, aulas de enlace, apoyos, etc.

1. BLINDAR LA INVERSIÓN EDUCATIVA: Medida imprescindible y necesaria para acometerse en cada uno de nuestros claustros y en las aulas de nuestros centros: aplicarse el cuento que se popularizó en el 15M – “la maestra, el maestro luchando también está enseñando”. Debemos **reocupar** las calles, las plazas, los centros educativos, las direcciones provinciales de educación, las consejerías de educación, los gobiernos autonómicos con una marea verde tal que obligue a nuestros gobernantes a revertir los recortes educativos y **blindar en la Constitución la inversión**, que no gasto educativo, al mismo nivel que los países punteros de la UE, el 7,2% del PIB y no el 3,9% como lo quieren dejar. Todo lo demás no dejan de ser medidas paliativas, parches coyunturales que aliviarán nuestra conciencia, pero que mantendrán y justificarán, de una u otra forma, la reproducción de la pobreza y la exclusión social de forma global si no se da esta condición previa.

2. EMPLEO PÚBLICO GARANTIZADO: Aumentar significativamente las inversiones en políticas educativas, sociales y laborales que combatan

radicalmente la desigual redistribución de la riqueza. La prevención y la anticipación son las mejores vacunas contra la cronificación de la pobreza. Lo cual significa políticas fiscales de impuestos progresivos, erradicar los paraísos fiscales, no destinar dinero a financiar armamento, etc. Otro modelo social y económico y atajar la “tragedia de los bienes comunes” (Ostrom, 2011).

3. La LOMCE consolida un modelo escolar que contribuye a perpetuar la pobreza y la exclusión social.

4. NUEVA LEY EDUCATIVA INCLUSIVA -

5. Garantizar el derecho a la educación “gratuita” en todos los niveles educativos: de la cuna a la tumba, a lo largo de toda la vida. En primer lugar, hay que ampliar la cobertura del primer tramo de Educación Infantil (0-3) mediante una oferta de plazas públicas y gratuitas para toda la población, mediante la reducción de las ratios para poder mejorar la atención a la primera infancia, pues en estas situaciones de pobreza la escolarización en las etapas más tempranas es imprescindible para la prevención del fracaso escolar. En segundo lugar, no es suficiente la escolarización completa en la etapa obligatoria: conviene también que la educación inclusiva esté garantizada en todos y en cada uno de los centros educativos. En tercer lugar, la oferta universitaria debería ir avanzando hacia la gratuidad, reduciendo de inmediato el precio de las tasas de matriculación –justo al contrario de lo que está sucediendo–, y de los másteres, una nueva vía de desigualdad y segregación universitaria. Por último, no podemos obviar el derecho a la educación permanente de las personas adultas, accesible a toda la población.

Segunda pregunta: *¿cómo podemos luchar contra la pobreza y la exclusión en nuestro centro educativo, a pesar del modelo escolar actual?*

La brecha entre los más ricos y los más pobres se ha ampliado y profundizado de forma creciente en todo el mundo y de manera muy significativa en España. El 10% de la población posee el 55,6% de toda la riqueza del país, mientras el 50% de la población apenas posee el 9,7%. Las 200 familias más ricas de España suman un patrimonio neto de 205.609 millones de euros, un 16% más que hace un año y 74.000 millones más que hace cinco años. Hay 40 fortunas con un patrimonio superior a 1.000 millones de euros y otras 40 más que también superan los 500 millones. De los 8.330.369 niños y niñas menores de 16 años censados en el 2014, hay 2.540.763 (35%) que viven en hogares con ingresos que están por debajo del umbral de pobreza relativa, esto es: con una renta inferior al 60% de la renta

mediana. Viven en pobreza severa 1.307.868 (18%) en hogares con una renta inferior al 40% de la renta mediana. La media europea de pobreza infantil está en torno al 20%, mientras en España la tendencia no ha dejado de crecer desde el 2005, con un 28,6%, alcanzando el máximo histórico en el 2014, en que uno de cada tres menores, de 16 años, el 35,4%, sufre pobreza. La franja de edad entre 12 y 17 años es el sector más vulnerable, con cuatro de cada diez jóvenes en riesgo de pobreza y exclusión (37,6%). Mientras, las políticas neoliberales de austeridad recortan las prestaciones sociales y las ayudas y becas para estudios, libros de texto y de comedor para los niños y niñas de familias con pocos ingresos.

6. SISTEMA INTEGRAL DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, que incluyan las becas de residencia y las becas-salario, que se han de otorgar sin criterios de concurrencia competitiva, sino únicamente porque se justifica la necesidad;
7. GRATUIDAD de los servicios de comedor y transporte escolar. En este sentido, habría que garantizar el servicio de comedor (no privatizado, ecológico y con productos de cercanía) en todos los centros públicos, sea con jornada partida o continua, pues su no utilización es una fuente más de desigualdad y, en las jornadas partidas, genera cierto nivel de absentismo escolar por las tardes.
8. BANCOS DE LIBROS LIBRES - La gratuidad de la enseñanza básica debe incluir la dotación a los centros públicos de los libros, recursos y materiales didácticos de uso libre (*licencia creative commons*) que deba utilizar el alumnado y el profesorado. Se debe poner a disposición de los centros y del profesorado plataformas online con materiales curriculares desarrollados por docentes, para su uso en las aulas, contribuyendo así a eliminar la dependencia de los libros de texto. Mientras tanto **Programa Releo**: bancos de libros de texto y material curricular para su uso por el alumnado mediante el sistema de préstamo y reutilización.
9. APERTURA DE CADA CENTRO A SU ENTORNO - Apertura de los centros públicos fuera del horario lectivo con los recursos necesarios para ofrecer un programa de servicios y actividades. Con al menos, servicio de biblioteca y aulas de estudio asistido, servicio de apertura temprana, servicio de comedor, actividades deportivas, lúdicas y de ocio, así como actividades formativas y culturales. En colaboración con las AMPAs, corresponsabilizando a CCAA y Ayuntamientos de las actividades extraescolares y complementarias, para asegurar en todos los centros públicos un amplio abanico de actividades de calidad y gratuitas. Para ello es necesario **integrar dentro del proyecto educativo el currículo ordinario y las actividades extraescolares y culturales**.

No hay que olvidar que las mal llamadas actividades complementarias –que incluyen desde las habituales ofertas extraescolares hasta las salidas a la naturaleza o a un museo– suelen ser culturalmente tan significativas como cualquier actividad curricular. Este amplio y rico abanico de oportunidades educativas suele quedar fuera del alcance de la infancia pobre y socialmente desfavorecida: bien sea por el coste que supone como por la falta de información, hábitos familiares y otro tipo de dificultades. De ahí la necesidad de plantear, dentro la filosofía del centro, la **escuela o educación a tiempo completo**. Una experiencia que arranca de la escuela milaniana de Barbiana y que ha cristalizado en numerosas experiencias, algunas localizadas en el Estado español.

10. Se tienen que adoptar **medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela**. Actividades en colaboración con madres y padres, en los centros educativos, como pueden ser las escuelas de familias con la colaboración directa del profesorado, en horarios no lectivos. A efectos laborales, reconocer su asistencia a las reuniones de los Consejos escolares, comisiones de escolarización u otros órganos análogos, así como a las actividades programadas por los centros, especialmente a las reuniones con tutores, como deber público de carácter inexcusable, incluido la asistencia a las reuniones del Consejo Escolar de los representantes de los padres y madres.
11. **CONSTRUIR CIUDADES EDUCADORAS** – No es suficiente con medidas que apoyen el que las familias directamente afectadas se involucren en la tarea educativa, sino de que “toda la tribu” se comprometa con la educación de cada componente de dicha tribu. Con diferentes medidas concretas a su vez: **A)** Ampliar las competencias en educación de los Ayuntamientos, valorando la mejora que conllevan en la participación por parte de la ciudadanía y la comunidad educativa la organización y puesta en marcha de determinados servicios y actividades, como los que antes se describían. **B)** Crear Consejos Municipales de Educación como órganos de participación y colaboración de los agentes educativos y sociales de una zona y que, a su vez, también potencien y faciliten la participación de la comunidad educativa en la gestión de problemas concretos de la localidad. Una forma de aprendizaje de la democracia en la práctica, de responsabilizarse de lo común y de que la visión educativa se traslade a la forma de pensar y definir el modelo de barrio, pueblo o ciudad que queremos. **C)** Establecer convenios con las Universidades

públicas a fin de que su alumnado pueda colaborar en las actividades de estudio asistido, con el consiguiente reconocimiento de la dedicación horaria como créditos de libre configuración, además de la asignación de una beca para gastos derivados de la prestación del servicio. D) Abrir los centros educativos a la participación de la comunidad social, de tal forma que sean parte del proyecto social de su entorno. E) Desarrollar proyectos educativos que tengan incidencia social en el entorno y que ayuden a mejorar la comunidad social en la que se vive. F) Educar a los medios de comunicación...

Pero la pobreza y la exclusión no solo se refieren a la carencia de ingresos económicos, sino también al descarte en el ámbito de las relaciones sociales. Ello implica que la exclusión y la pobreza tienen también un **eje social-relacional** donde se viven el conflicto y el aislamiento social.

Tercera pregunta: *¿cómo podemos cambiar nuestra forma de entender la pobreza y la exclusión en nuestro centro educativo?*

Vivimos no solo una guerra económica, sino cultural e ideológica. Y la van ganando por goleada.

La pobreza y la exclusión se vive de manera especial entre los niños y niñas y adolescentes afectados por ella, por la propia **dificultad de entender su situación** de empobrecidos y expulsados de los bienes que los demás disfrutan. Se consolida entonces una pobreza endémica. Esa pobreza endémica provoca que sufran así algunos de los aspectos que la caracterizan en nuestras sociedades:

– Es una **pobreza invisibilizada**. Se vive por quien la padece como un fracaso y una humillación.

12. DESINVISIBILIZAR LA POBREZA en nuestro currículum: conocerla en su realidad, experimentar sus consecuencias, empatizar con sus víctimas, ponernos en el lugar de quienes la padecen, comprender cómo la viven... En todas las materias: en problemas matemático-económicos, en arte, en lengua

– Es una **pobreza criminalizada**. Se ocultan las verdaderas causas de la pobreza y se atribuye a las víctimas toda la responsabilidad de su situación. En esta sociedad es pobre el que quiere, nos dicen, porque “no quieren trabajar, son vagos”, “no se han esforzado”, “no poseen espíritu emprendedor” ... Ni una referencia a los contextos y al capital social y cultural de las víctimas. Por eso la pobreza ha pasado del ámbito de las políticas sociales al de la seguridad mediante la ley y el orden.

13. ANALIZAR LAS CAUSAS DE LA POBREZA en nuestro trabajo en el aula. Cómo se convierte a las víctimas en culpables. Qué ideologías sustentan estos modelos. Analizar los contextos sociales y las causas que están detrás de los afectados por el fracaso o abandono escolar
14. CAMBIAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE LO ALIENTAN: Emprendimiento Centrarse en el rendimiento escolar. En los exámenes y las reválidas. Competir y alentar la competición, en vez del trabajo cooperativo.
- Es una **pobreza guetizada**. La pobreza se concentra en zonas deprimidas, marginales, de minorías étnicas y culturales.
15. ROMPER LOS GUETOS: Para una adecuada distribución geográfica de las plazas escolares, se tiene que haber comisiones de escolarización organizadas por municipios o distritos escolares, que organicen una adecuada y equitativa escolarización, que realicen el seguimiento y control de la escolarización de forma permanente, evitando los guetos.
- Es una **pobreza naturalizada**. Se considera un hecho natural, lo cual desvía y diluye la responsabilidad colectiva e implica que hay que convivir con ella sin que moleste ni nos sintamos responsables de ella.
16. ¿Cómo podemos tenerla alrededor y en nuestros centros y ser indiferentes ante ella?, ¿no debemos involucrar al centro, a los estudiantes, a las familias, en acciones, campañas y para ir avanzando de las medidas paliativas y caritativas individualistas a la lucha social por una sociedad justa y equitativa? Desde el **análisis del capitalismo** como sistema que lo genera y lo mantiene como condición básica de su funcionamiento (un 1% vive a costa del 80%, con la complicidad y deseo de imitación del 19% restante) hasta diseñar un **currículum contrahegemónico** que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía (Connell, 1997): plantear los temas económicos desde la memoria de la clase trabajadora y la situación de las personas empobrecidas; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones sociales desde la experiencia histórica de los gitanos y la perspectiva de las minorías o los inmigrantes y refugiados; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o con diversidad funcional,... **No para dar la vuelta a la tortilla**, sino para proporcionar experiencias e informaciones

desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo. Esto supone aprender a “conocer el mundo desde sus márgenes”, esto es, a través de los ojos de las personas marginadas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados.

Cuarta pregunta: *¿Qué experiencias se están desarrollando para combatir la pobreza y la exclusión en los centros educativos que den una respuesta global?*

La educación inclusiva

Los que no poseen medios económicos coinciden con los **desprovistos de un capital social y cultural** que transmitir a sus hijos e hijas, sumidos en la impotencia por la lejanía de poder engancharse a la inexistente igualdad de oportunidades. En la sociedad de resultados y éxito de unos pocos, la actitud del sistema educativo ante la pobreza va unida al **desinterés** por los que se encuentran en una situación de riesgo de pobreza y exclusión, a los que además se tiende a poner la etiqueta de fracasados.

En este contexto, cuando un alumno o una alumna tienen dificultades para aprender aquello que la escuela quiere enseñarles, podríamos decir que hay tres estrategias básicas de enfrentarse a esa situación. Una preguntándose: “**¿Qué le pasa?, ¿qué dificultades, limitaciones o deficiencias personales le impiden aprender?**”. Es el enfoque predominante en la **Educación Compensatoria**, centrado en el déficit. Sería la práctica de la educación separada y “especial” –un programa diferente, en un centro o un aula especializada y a cargo de especialistas– la que daría respuesta a esas “deficiencias”.

Otra bien distinta es planteándose: “**Lo que he querido enseñarle, ¿se ajusta a sus posibilidades y necesidades?**”. Se trata de adaptar el currículum a las necesidades del alumno o de la alumna. La **integración** sería la filosofía que trata de dar respuesta a esta pregunta a través de adaptaciones curriculares. Pero la experiencia es que lo que han servido realmente es para etiquetar a niños y niñas que han entrado en una espiral hacia abajo de la que pocos han salido y una desatención en el grupo habitual de clase, dejándoles en manos del profesorado especializado, a quien le asignamos la responsabilidad de hacer con ellos lo que se pueda, sin muchas expectativas.

Sin embargo, la **educación inclusiva** plantea que habría una tercera opción que respondería a la pregunta siguiente: “**¿habría una forma alternativa de organizar**

y plantear la enseñanza?”. La pregunta fundamental se convierte en: ¿cómo podemos crear formas de organización escolar que estimulen el desarrollo de prácticas que procuren ‘llegar a todo el alumnado?’” (Ainscow, 2001, 145). Esta nueva perspectiva se basa en el criterio de que lo que debe hacerse es reformar las escuelas de modo que puedan responder positivamente a toda la diversidad del alumnado.

La integración usa estrategias especiales para alumnado “especial” (adaptaciones curriculares), mientras que la inclusión **reestructura el currículum y la organización escolar** para que se ajuste a todo el alumnado de acuerdo con sus necesidades. La integración establece barreras artificiales entre los especialistas (profesorado de apoyo) y los maestros y maestras, mientras que la inclusión promueve la cooperación en la misma aula, el compartir recursos, experiencia y responsabilidades, a través de la enseñanza en grupos cooperativos.

La integración en la práctica ha llevado una disminución de las expectativas que los maestros y las maestras tienen de algunos alumnos y alumnas y a “lavarse las manos” delegando sus responsabilidades en esos “especialistas”; promueve la concentración de población de minorías y con necesidades en determinados colegios que cuentan con estos “especialistas” creándose guetos; tiende, a su vez, a que esos alumnos y alumnas dejen de interactuar en el contexto habitual del aula, esperando la presencia del profesorado de apoyo para solucionar sus dudas. Todo ello conduce a los centros a suponer que las respuestas a las necesidades educativas dependen del suministro de especialistas de apoyo. La pugna para obtener esos recursos humanos hace que, en unos casos aumente la presión del centro para que una mayor proporción de niños y niñas sean “clasificados” en categorías de exclusión para obtener más recursos humanos y, en otros casos, se trate de que no haya “este tipo” de población en el centro de ninguna forma escudándose en la “falta de especialistas”. Esto da lugar a un fenómeno absurdo: las “víctimas” de este modelo reciben ayuda mediante una asignación de especialistas que aumenta las probabilidades de que sigan siendo víctimas.

Esta perspectiva además obstaculiza la mejora de la escuela. No plantea cambiar los factores sociales, políticos y de organización de las escuelas.

La perspectiva de la inclusión, sin embargo, **transforma la cuestión de las necesidades educativas en un problema de mejora de la escuela**. Cada vez que el profesorado intenta programar su enseñanza y desarrollar el currículum con el objeto de que sea relevante para todo el alumnado de su grupo, sin excluir

precisamente a aquéllos y aquéllas con necesidades educativas más complejas, termina encontrando métodos de enseñanza y formas de organización del aula y del centro que resultan útiles para todos y no sólo para aquellos y aquellas que desencadenaron el proceso al obligarle a buscar estrategias que les incluyera a ellos y ellas también.

Esta perspectiva no se refiere a los medios de subsanar las deficiencias y discapacidades de ciertos alumnos o alumnas, sino a cómo mejorar la práctica de los maestros y maestras para atender a las necesidades de todo el alumnado. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos o alumnas previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos y todas.

Escuelas democráticas

El fracaso y el abandono también se combaten con otra forma de entender la educación y la escuela. En las escuelas democráticas todas las personas que están implicadas directamente en la escuela, incluidos los estudiantes y las estudiantes, tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones sobre lo que se va a aprender y de cómo se hará, así como la forma en que se organizará el centro. Esto incluye también a las familias y a otros miembros de la comunidad educativa, creándose comités de currículum, de gestión, etc.

La diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema, sino una oportunidad. Otorgan una importancia clave a la cooperación y la colaboración, más que a la competición. Por eso el aprendizaje cooperativo es un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no sólo como una estrategia específica para mejorar el rendimiento académico.

Se entiende que la igualdad de oportunidades para el acceso inicial a la educación es un aspecto necesario, pero no suficiente. Se piensa también que todos los jóvenes y las jóvenes tienen derecho a acceder a los resultados que la escuela valora. Por esta razón, se hace todo lo posible para eliminar las pruebas estandarizadas (exámenes), los agrupamientos separados y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de etnia, género y clase.

Se trabaja en grupos heterogéneos de tal forma que quienes son expertos o expertas en determinados aspectos muestren su habilidad en presencia de otras personas más novatas en esas destrezas. De esta forma se da oportunidades para

que la persona menos experta vea y observe a la persona más versada y luego practique a su propio ritmo.

El currículum de estas escuelas no se reduce al conocimiento “oficial” o de posición social alta que la cultura dominante produce o apoya. No se silencian las voces de las personas que están fuera de la cultura dominante. No se enseña el conocimiento como si fuera una verdad establecida, surgida de alguna fuente inmutable e infalible, sino que se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares que tratan de transmitir a través de los libros de texto y de las producciones culturales y sociales. Por lo que los estudiantes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Invita a los estudiantes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”.

Los conocimientos se ponen en relación con los problemas de la vida, de las personas, incluida la suya, “lentes” a través de las cuales examinar las cuestiones que se nos plantean.

El trabajo cotidiano y el conocimiento escolar se construye a partir de una determinada pregunta esencial, por ejemplo: ¿qué es la justicia?, en Humanidades o ¿cómo funcionan las cosas?, en Matemáticas/Ciencia. Al profesorado le compete desarrollar el arte de la problematización, de tener en cuenta que los conocimientos científicos son controvertidos y hacer partícipes a los estudiantes de estas controversias. El currículum temático domina, no simplemente como metodología efectiva, sino porque este enfoque implica utilizar el conocimiento en relación con problemas y cuestiones de la vida real.

A pesar de ello, aunque se trata de buscar una educación más significativa, se sigue prestando atención al conocimiento y a las destrezas esperadas en la sociedad. Poseerlas abre algunas puertas.

El alumnado, al terminar, ha de demostrar que ha adquirido un cierto dominio del lenguaje, matemáticas y convivencia cívica. El diploma de secundaria se obtiene como resultado de una exposición final, que pondrá de manifiesto que el estudiante ha adquirido las destrezas y el conocimiento básico que la escuela ha acordado democráticamente.

El profesorado está más preocupado por la pedagogía que por los contenidos de especialidad concretos. Están centrados en los estudiantes, partiendo de sus necesidades. Asumen la obligación de inventar un trabajo lo suficientemente

atractivo para que los estudiantes lo hagan de un modo voluntario. Aprenden a partir de lo que hacen. Se organiza el tiempo de los docentes de tal forma que puedan planificar y colaborar conjuntamente. Eso facilita que todos y todas estén enterados de lo que pasa en el centro y que se involucren efectivamente en la toma de decisiones del centro.¹ Además, el hablar a menudo entre ellos y ellas sobre enseñanza les permite desarrollar un lenguaje compartido, planear y crear materiales conjuntamente, observarse los unos a los otros en las aulas y están dispuestos a preguntarse y proporcionarse ayuda mutuamente. Los estudiantes responden comprometiéndose más con la escuela y con la comunidad. La preocupación y el respeto mutuo se extienden fuera de las paredes del aula. Y esto se hace público y se difunde a otros centros, se recibe a personas interesadas, se expone públicamente.

El aprendizaje cooperativo en grupos mixtos, el trabajo por proyectos que abarquen a toda la escuela y que influyan en la comunidad, la gestión democrática del aula a través de asambleas, los programas de mediación entre iguales, la tutoría entre iguales, la reconversión de los conflictos en oportunidades educativas, el aprendizaje conjunto del profesorado observándose y aprendiendo unos de otros, la enseñanza en equipo, el apoyo al profesorado novel, el tiempo de planificación conjunta, la participación de las familias ejerciendo verdadero poder en las decisiones que afectan al futuro del centro (el currículum, el presupuesto, etc.), son estrategias pedagógicas y organizativas habituales.

Escribir diariamente en periódicos, publicar libros redactados por los y las estudiantes que, después de catalogados, se colocan en los estantes de la biblioteca de la escuela, muestra que son escuelas en las que la educación se basa en la experiencia del alumnado y es relevante para su vida, su familia y su comunidad. Pensando, investigando y escribiendo públicamente sobre su comunidad, los niños y las niñas confirman su propia valía y la de sus familias, y adquieren simultáneamente conocimiento sobre los problemas con los que ellos y ellas y nuestra sociedad se deben enfrentar.

En estas escuelas las personas ven su premio en el desarrollo de las otras personas, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás. Por eso, en estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca,

llevando alimentos a los compañeros y compañeras más necesitadas del vecindario, etc. Este programa de servicios a la comunidad les permite enfrentarse a situaciones de su vida real.

Y dado que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad, tratan de extender la democracia a la comunidad más amplia de la que forman parte. Este punto es crucial para ellas, puesto que van más allá de utilizar la democracia como una técnica estratégica para intentar mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones sociales que las crean. Por eso las familias y las escuelas se convierten en aliados. En definitiva, estos proyectos escolares están ligados a un intento por conseguir la justicia y la igualdad en la sociedad como un todo.

Ligadas a estos planteamientos, aunque surgidas en un contexto diferente, pero cuyas finalidades y prácticas se parecen mucho, están las escuelas aceleradoras.

Las escuelas aceleradoras

El distanciamiento de la infancia empobrecida del éxito escolar es mayor. El proyecto de investigación *Escuelas Aceleradoras* de la Universidad de Standford de Henry Levin, los estudiantes en situación de riesgo concentrados, según dicha investigación, normalmente en grupos minoritarios, migrantes, familias monomarentales no angloparlantes y poblaciones sumidas en la pobreza.

La investigación de Stanford descubrió que la mayoría de los centros en los que se matriculaban estos niños y niñas empleaban estrategias de organización, curriculares y pedagógicas que contribuían a reducir las expectativas y los estigmatizaban, les proporcionaban experiencias escolares nada estimulantes y no aprovechaban los potenciales recursos del profesorado y las familias.

Las escuelas aceleradoras se diseñaron para dar un giro radical a esto. La premisa básica de la que se partía era: los estudiantes en desventaja deben aprender a un ritmo más rápido, y no a uno más lento que los retrasa cada vez más. Para ello hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación.

Se suele aplicar la aceleración para algunos alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, pero como dice Levin (1995, 82) "no podemos explicarnos por qué canalizamos tanto enriquecimiento para ayudar a que

nuestros mejores alumnos sean aún mejores, mientras reducimos deliberadamente el ritmo de aprendizaje de los niños que están en situación de desventaja, desde el punto de vista educativo”.

Las escuelas aceleradoras se estructuran en torno a la práctica activa de tres principios fundamentales (Hopfenberg, Levin y Cois, 1993):

a) *Propósito común*, que se refiere a la colaboración activa entre familias, profesorado, alumnado, personal de servicios, la administración y la comunidad local, con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos y valores comunes para la escuela. El proceso de definir un propósito común, supone incluir a todos los componentes de la comunidad educativa desde el principio de la planificación y diseño del proyecto, así como en su implementación y su evaluación. De esta forma las escuelas pueden garantizar unos esfuerzos educativos más coherentes y un compromiso mayor con los mismos.

b) *Poder y responsabilidad*, que alude a la capacidad de los participantes en una comunidad escolar, tanto en la escuela como en casa, para: tomar decisiones educativas importantes; responsabilizarse de la puesta en práctica de tales decisiones, y responsabilizarse de los resultados de aquellas decisiones.

c) *Construir sobre las virtudes*, que implica utilizar todos los recursos de aprendizaje que alumnado, familia y todo el personal de la escuela y las comunidades puedan aportar y no centrarse en sus defectos y carencias.

Las comunidades de aprendizaje son la plasmación española

Las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta educativa para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. Su planteamiento pedagógico base es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico¹ y transformador de la escuela y su entorno.

¹ El aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo para superarlos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado en un marco de “diálogo igualitario” en el que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos (Valls, 2000; Flecha y Puigvert, 2002). Esto implica que todos los componentes de la comunidad educativa (profesionales, administración, familias, estudiantes) tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre temas educativos relevantes (Aubert y otras, 2004).

El aprendizaje depende cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, la casa, los medios de comunicación social y la calle. Más allá de la participación orgánica de los padres y madres o de la participación ortodoxa del entorno educativo, se fomenta la creación de verdaderas estructuras democráticas de participación activa (formal y también informal mediante redes de soporte mutuo, de intercambio, de aprovechamiento de recursos...) de la comunidad que envuelve a las instituciones educativas. Por eso este proyecto considera la participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias. El profesorado simultáneamente, se compromete a aceptar su colaboración dentro del aula.

Todos estos colectivos y personas han de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. 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.

Numerosas investigaciones atestiguan la mejora del nivel de rendimiento del alumnado; la creciente participación de las familias en la escuela y en la ayuda a los alumnos y las alumnas; la reducción de la movilidad y el cambio del alumnado; la mayor asistencia de alumnado y docentes; la mejora de las expectativas tanto del profesorado como de los estudiantes.

Epílogo

La multidimensionalidad de los problemas relacionados con la pobreza y exclusión infantil, nos obliga a construir respuestas que contemplen estrategias integrales, sistémicas y articuladas por parte de las diversas políticas (educativas, de salud y sociales) para romper el círculo vicioso de la reproducción intergeneracional de la pobreza, entre las que se encuentra algunas de las que he planteado y que se están desarrollando desde las instituciones escolares y educativas.

“Frente al pesimismo de la inteligencia, oponer el optimismo de la voluntad” (Gramsci).

La lucha contra la pobreza es un largo camino que requiere de estas y otras muchas medidas y propuestas políticas para erradicarlas. Y en tiempos de emergencia social como el presente cabe multiplicar las inversiones e intervenciones. Sin pausa, y también sin concesiones.