

Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación

Critical Pedagogy: An Approach to the Real Right of Education

Pedagogia Crítica: Uma Abordagem o Direito Real de Educação

Ramón Flecha *
Beatriz Villarejo

Universidad de Barcelona

El derecho real a la educación de todos y todas incluye dos dimensiones. Por un lado, el derecho de asistencia a un centro; por otro, el derecho a disfrutar en ese centro de las actuaciones educativas que dan los mejores resultados en aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos, es decir, las Actuaciones Educativas de Éxito. Desgraciadamente, en algunos países domina el discurso que solo contempla la primera dimensión, lo cual lleva a la reproducción ampliadas a las desigualdades sociales y a la injusticia social. A través de este artículo se realizará una revisión de la literatura científica donde se observará como la pedagogía crítica contempla también la segunda dimensión, con lo cual transforma la realidad y la va acercando hacia el derecho real de todas y todos la educación, a la superación de las desigualdades y a la justicia social.

Descriptor: Pedagogía crítica, Derecho civiles, Justicia social, Igualdad educativa, Derecho educativo.

The real right of education for everyone includes two dimensions. On one side, the right to attend a school; on the other side, the right to enjoy in the school all educational activities that give the best results in instrumental learning, values, emotions and feelings, that means, the Successful Educational Actions. Unfortunately, in some countries it dominates the discourse that includes only the first dimension, thereby there is only a formal right to education, leading to expanded social inequalities and social injustice. However, the critical pedagogy includes the second dimension, which transforms reality and gets everyone closer to the real right of education, to overcome inequalities and social justice. In this paper we review the scientific literature and see how the critical pedagogy includes such second dimension, which transforms the reality bringing closer the real right for everyone to education, to overcome inequalities and to social justice.

Keywords: Critical pedagogy, Civil rights, Social justice, Equal education, Right to education.

*Contacto: ramon.flecha@ub.edu

A verdadeira educação de toda a lei e todos incluem duas dimensões. Por um lado, o direito de participar de um centro; em segundo lugar, o direito de desfrutar do centro de atividades educativas que dão os melhores resultados na aprendizagem instrumental, valores, emoções e sentimentos, ou seja, as atividades educacionais de sucesso. Infelizmente, em alguns países dominam o discurso que inclui apenas a primeira dimensão, o que leva a desigualdades sociais expandidas e jogo de injustiça social. Através deste artigo uma revisão da literatura científica onde ele será visto como pedagogia crítica também inclui a segunda dimensão, o que transforma a realidade e se aproxima do direito real de todos os homens e educação, terá de superar desigualdade e justiça social.

Palavras-chave: Pedagogia crítica, Direitos civis, Justiça social, Educação a igualdade, Direito de educação.

Investigación INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (European Commission, 2006-2011). Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea.

Introducción

El derecho a la educación, declarado por los derechos humanos, promueve que toda persona, sin ningún tipo de discriminación, reciba una educación básica (UNESCO, 1960). En algunos países este derecho se ha convertido en una mera asistencia, sin ofrecer una educación de calidad la cual posibilite la igualdad, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso. UNICEF (2015) apunta que una educación de calidad es esencial para el aprendizaje verdadero y el desarrollo humano, así como "... facilita la transmisión de conocimientos y aptitudes necesarios para triunfar en una profesión y romper el ciclo de pobreza, la calidad desempeña un papel crítico a la hora de disminuir la brecha existente entre los géneros en materia de educación básica." (párr. 3). Una de las herramientas más necesarias para alcanzar esta calidad educativa son las evidencias científicas y la aplicación de las actuaciones educativas avaladas por la comunidad científica. Concretamente el Consejo Europeo (2010) señala que estas evidencias han de identificar acciones que puedan transformar la vida de las personas.

En la actualidad aparecen en el mundo centros educativos donde se aplican acciones pedagógicas sin ninguna base científica, basándose simplemente en ocurrencias. Este acontecimiento está conduciendo a la perpetuación y al empeoramiento de las desigualdades, la discriminación y el fracaso escolar. fomentando así que el alumnado de hoy viva en pésimas condiciones socioeconómicas en el futuro. No obstante, cada vez más aparecen centros educativos que aplican actuaciones, científicamente avaladas, que fomentan este derecho a la calidad educativa, como es el caso de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

La finalidad de las AEE es alcanzar tanto el aumento del aprendizaje de todo el alumnado como la mejora de la convivencia dentro y fuera del centro (INCLUD-ED, 2006-2011). Asimismo se caracterizan por haber conseguido los mejores resultados donde se han aplicado y se definen en las siguientes seis actuaciones: Grupos interactivos como forma de organizar el aula; las tertulias dialógicas a través de las cuales se potencia el aprendizaje a la lectura y el acceso al conocimiento literario, artístico, científico y pedagógico acumulable a lo largo de la historia de la humanidad; la formación de familiares que influye directamente en el rendimiento académico del alumnado; la participación educativa de la comunidad tanto en las actividades dentro del aula como

fuera de la misma; la formación dialógica del profesorado que contribuye a basar sus acciones en evidencias científicas y; por último, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos el cual potencia una mejora cualitativa de la convivencia, tanto en el centro como en la comunidad, lo que provoca que el alumnado desarrolle valores, emociones y sentimientos positivos.

Este estudio se ha realizado a través de una revisión de las aportaciones, teorías e investigaciones efectuadas a lo largo de la historia sobre la pedagogía crítica, especialmente de aquellas que han tenido consecuencias en la realidad y han contribuido al derecho real de la educación. Para ello se han seguido las orientaciones de la metodología comunicativa.

En el presente artículo se contempla cómo desde la pedagogía crítica se logra alcanzar el derecho de calidad educativa, transformando la realidad, superando desigualdades y favoreciendo la justicia social. Demostrando de esta manera que no basta con la igualdad de oportunidades, sino que también es necesario que haya una igualdad de resultados. Se expondrán de esta forma las bases teóricas y las aportaciones a la pedagogía crítica en relación con cada una de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

1. Fundamentación teórica

A lo largo del siglo XX se negaba el derecho real de la educación, es decir, que todas las personas recibieran una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Este derecho real está compuesto por dos dimensiones: el derecho de asistencia o, lo que es lo mismo, que todas las personas estén escolarizadas; y, por otro lado, el derecho de la calidad educativa, es decir, la adquisición de una educación de máxima calidad para todos y todas las niñas, inclusiva y creadora de sentido.

A continuación veremos qué factores, tanto sociales como teóricos, han posibilitado o no ese derecho real a la educación.

1.1. Transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información

Durante los últimos años se han generado diversos cambios sociales importantes que han permitido pasar de la Sociedad Industrial a la sociedad actual, la Sociedad de la Información. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fueron un elemento clave en este cambio, ya que no solamente se evolucionó en la tecnología, sino que se produjo un cambio de toda la sociedad. Castells (1997-1998) apunta a que “Los procesos de transformación social resumidos en el tipo ideal de sociedad red sobrepasan la esfera de las relaciones de producción sociales y técnicas: también afectan en profundidad a la cultura y al poder” (p. 510). Así que las TIC han contribuido a que se produzca un cambio tanto en las relaciones sociales como en la organización de la sociedad.

Uno de los ámbitos en donde más se han notado los efectos de esta transformación ha sido la educación. No obstante, Beck (2002) señala que “la educación y un comportamiento sensible en relación a la información abren nuevas posibilidades de enfrentarse a los riesgos y evitarlos” (p. 41). De esta forma, la educación puede abrir nuevas posibilidades a las personas para enfrentarse a los riesgos que se producen en la sociedad actual.

Autoras como Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) destacan dos periodos trascendentales en esta Sociedad de la Información, los cuales han influido en la forma de ver y entender la educación.

En la década de los años 70 se iniciaba el primer periodo, a través del cual se diseñaba una sociedad donde las personas líderes eran aquellas que poseían más conocimientos, mientras que aquellas que no los habían adquirido quedaban al margen de la sociedad, es decir, en paro o inestabilidad laboral. Gorz (1986) denomina este periodo como “sociedad de los dos tercios”, en otras palabras, hay dos partes de la población que está en el mercado laboral, mientras que otro tercio esta en una situación de inestabilidad o de paro laboral. Los colectivos que estaban en este tercio se encontraban con alto riesgo de exclusión social como son las personas inmigrantes, las mujeres sin cualificaciones, las personas sin nivel educativo, etc. Así que a lo largo de este periodo las desigualdades sociales y educativas seguían existiendo e incluso perpetuándose (Aubert et al., 2004). Durante este periodo se realizaron acciones educativas que promulgaron más exclusión social tales como, por ejemplo, la adaptación a la diversidad (Aubert, García y Racionero, 2009).

Hasta finales de los años 90 no surgió el segundo periodo y con él el compromiso con el acceso al conocimiento para todos y todas. En este tiempo se empezaron a realizar, tanto por parte de las administraciones como por parte de la ciudadanía, acciones que promovían el acceso a la información a todas las personas con la finalidad de disminuir la brecha digital. En este periodo se posibilitaba que los centros educativos más excluidos pudieran ofrecer un alto nivel de aprendizaje instrumental, igual que en las escuelas de élite. Es así una época donde recobra fuerza el concepto de igualdad y donde la educación se convierte en una pieza clave para acceder al mercado laboral, como mecanismo imprescindible para la inclusión social. De esta forma, se torna preciso que en la actualidad, las teorías de la educación y del aprendizaje puedan analizar y mejorar la realidad educativa, así como plantear propuestas que mejoren la calidad educativa (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008)

1.2. La pedagogía de la reproducción versus la pedagogía crítica

Frente a esta transformación social aparecían dos maneras de mirar, entender y llevar a la práctica la educación: por un lado aparecían aquellas teorías que afirmaban, sin analizar la sociedad, que se tenía que continuar adaptando la educación a la sociedad, como son las teorías de la reproducción y, por otro lado, surgían aquellas teorías que sí analizaban la sociedad y estudiaban cómo se podrían superar las desigualdades sociales, como es el caso de la teoría de la pedagogía crítica.

Seguidamente se desarrollan más detenidamente ambas formas de ver y comprender la educación:

1.2.1. Pedagogía del modelo de la reproducción

Entre la década de los años 60 y 70 empezaron a surgir las teorías de la reproducción, las cuales entendían que los centros educativos perpetuaban las desigualdades y el orden social existente (Baudelot y Establet, 1976; Jencks et al., 1972). Esto llevó a que autores como Althursser (1970), Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1985), entre otros, afirmaran que la escuela era un mero aparato de reproducción. Bane y Jenck (1972) incluso escribieron un artículo bajo el título “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” en el que

concluían que los centros tenían poca repercusión sobre el alumnado y por ello las reformas educativas no tienen impacto en las desigualdades sociales (Bane y Jenks, 1972, p. 42). Este modelo se caracterizaba por entender que la educación estaba limitada a la escuela y no entraba a analizar la práctica de los centros educativos, pero sí que se estudiaban sus efectos en la estructura social.

En la actualidad se observa que sus pesquisas estaban limitadas principalmente por eludir la capacidad de las personas a transformar la realidad. Esta obviedad les llevó a no hablar jamás sobre los cambios educativos que estos producían. De esta manera, los autores del modelo de reproducción consideraron que los centros educativos acababan determinando al alumnado.

A pesar de sus limitaciones, las teorías de la reproducción ayudaron a evidenciar que los centros educativos tienen un carácter político y que por lo tanto no son neutrales a la hora de impartir la educación. No obstante, no llegaron a solucionar el problema educativo y, por consiguiente, a ofrecer el derecho de la calidad educativa.

1.2.2. Pedagogía crítica

Paralelamente, en los años 70 empezaron a surgir otras perspectivas críticas que si que reconocían el carácter transformador de los centros educativos y, por lo tanto, su capacidad para contribuir a la igualdad, a la democracia y a la justicia social. Autores como Freire (1970), Macedo (1989), Willis (1988), Bernstein (1990), Apple (1997), Giroux (1997), Kincheloe y Steinberg (1998), entre otros, empezaron a denunciar las relaciones de poder que se establecían dentro de los centros educativos y a definir los elementos que potencian la democracia y la justicia social.

Se exponen, a continuación, los elementos más relevantes en la pedagogía crítica que han influido en el derecho real de la educación:

Dialogicidad

Freire fue el autor principal y sus contribuciones, tanto teóricas como prácticas, fueron esenciales en el desarrollo de la pedagogía crítica. A lo largo de todas sus obras defendió el derecho a recibir una educación igualitaria, la cual estaba formada por la igualdad de la diferencia y a la no discriminación por edad, género, cultura o clase social.

Freire (1970) elaboró la Teoría de la Acción Dialógica la cual daba el protagonismo a la intersubjetividad, es decir, al diálogo entre todas las personas. Esta concepción permitía superar algunas limitaciones de antiguas teorías en la relación entre alumnado y profesorado, al mismo tiempo que posibilitaba la transformación de la realidad educativa a través de la acción coordinada y dialogada. De tal modo Freire (1997) define la dialogicidad como "...una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador" (p. 100), apuntando así que el diálogo es una herramienta elemental en aquella práctica educativa que quiere fomentar la democracia.

Modelo de la resistencia

Apple (1970), de naturaleza radicalmente contraria a las teorías de la reproducción, demostró cómo las personas tenían una acción de resistencia al sistema. Concretamente, sus estudios evidenciaron cómo las luchas de las personas trabajadoras, mujeres, negros/as, pobres, etc. ejercían continuamente una acción de resistencia. Es por ello que Apple (1997) se centró en investigar las resistencias que había en los centros educativos,

con el fin de identificar cuales favorecían a la superación de las desigualdades sociales y a lograr alcanzar el éxito escolar. Durante sus pesquisas se dio cuenta de que “...en ninguno de los casos el ímpetu provino sólo de arriba. Por el contrario, movimientos desde abajo (en los grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales y otros) proporcionaron la fuerza directora del cambio” (Apple, 1997, p. 49). Es a partir de ello que concibe que las personas resisten al sistema y tienen la capacidad de transformar la realidad. Asimismo, con el fin de potenciar el éxito educativo de todo el alumnado, Apple y Beane (2005) propusieron un currículum democrático, donde el profesorado, familiares, alumnado y otros profesionales de la educación, colaboran con la finalidad de evitar los sesgos sociales que aparecerían en los centros.

Profesionales críticos

Giroux (1992), activista intelectual, señalaba que la escuela es más que un producto de la sociedad, ya que se trata de un elemento esencial en la democracia. Asimismo, propuso la necesidad de que las personas educadoras críticas ejercieran de intelectuales transformadoras. Un ejercicio intelectual que está comprometido con la justicia, “... un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1992, p. 77). Esta posición reafirma lo que ya habían anunciado otros autores anteriores, que la educación no es neutra y que la educación necesita posicionarse a favor de la justicia y la democracia.

Lectura de la palabra y lectura de la realidad

Posteriormente, ya en los años 80, Macedo y Freire (1989) observaron que el aprendizaje de la lectoescritura iba más allá de la capacidad de saber leer y escribir, ya que permitían además comprender el mundo e intervenir en él. Más adelante, Macedo (2006), centrado en sus estudios del lenguaje, descifraba en los contenidos escolares americanos lo que más tarde pasaría a llamar pedagogía venenosa, es decir, que los contenidos educativos que se proporcionaban estaban cargados de reproducciones de valores y prácticas que fomentaban y perpetuaban el orden social dominante. Es por ello que propone, junto a Chomsky (2000), la necesidad de que la escuela se adecue a la sociedad actual. Por este motivo se propone la reorientación pedagógica y la práctica hacia la democracia y la justicia social.

Empoderamiento

Otra de las contribuciones de la pedagogía crítica la realizaron Kincheloe y Steinberg (1998), quienes al ser conscientes del poder desigualitario que ejerce el sistema en los individuos y la capacidad que estos tienen de actuar, crean el concepto de empoderamiento, para mostrar como las personas van tomando conciencia del significado del poder (Kincheloe y Steinberg, 1998). Concretamente, los autores apuntan como los docentes contribuyen al empoderamiento del alumnado, ya que despiertan “... su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado” (Kincheloe y Steinberg, 1998, p. 228).

Aprendizaje dialógico

Desde la perspectiva del aprendizaje se desarrolló la Teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha y Soler, 2013), la cual entiende que las personas aprenden a través de las interacciones que establecen con otras personas. Es por ello que esta teoría es aplicable a cualquier situación educativa.

El Aprendizaje Dialógico se concreta a través de siete principios: “diálogo igualitario”, que se lleva a cabo entre las personas y cuyas aportaciones son valoradas en función de los argumentos de validez y no del poder; “inteligencia cultural” ,que incorpora la inteligencia académica y práctica; “transformación”, entendida como la finalidad de las acciones educativas; “dimensión instrumental”, a partir de la cual se enseña que en toda acción educativa deben enseñarse aquellos conocimientos instrumentales necesarios para vivir en la sociedad actual; “creación de sentido”, a partir del cual las actividades han de superar la pérdida de sentido que en la actualidad tiene el alumnado; “solidaridad”, como uno de los valores en los que ha de basarse cualquier práctica democrática; y, por último, “igualdad de las diferencias”, a partir del cual se valora positivamente la diversidad cultural y se concibe junto al valor de la igualdad. En la actualidad esta teoría es el marco teórico de muchas prácticas educativas, entre las que destacan las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

En resumen, la pedagogía crítica se caracteriza por reivindicar el papel del alumnado, el diálogo intersubjetivo y de la transformación; además de poner énfasis en el estudio de las relaciones de poder y su transmisión en la sociedad así como su transformación. Asimismo, se mira a la educación como posibilitadora de cambio de la realidad social y el aprendizaje como un proceso basado en la interacción comunicativa, mientras que el profesional de la educación actúa como un facilitador del diálogo. Es por ello que desde la Pedagogía Crítica se aboga por potenciar situaciones donde se establezcan diálogo intersubjetivo y condiciones democráticas así como que potencien el éxito educativo.

2. Método

Este estudio se ha desarrollado bajo la perspectiva de la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) a través de la cual se contribuye a la superación de desigualdades sociales. Una de las bases principales de esta metodología es el propio objetivo de la misma, esto es, identificar cuáles son los factores que reproducen las desigualdades sociales, y cuáles en cambio favorecen la inclusión social, o el avance de una determinada materia.

Para elaborar la presente investigación se ha realizado en primer lugar una revisión de la literatura científica sobre los cambios generados en la sociedad y las aportaciones realizadas por la teoría crítica a lo largo de la historia, especialmente aquellas que han tenido consecuencias en la realidad y que han contribuido al derecho real de la educación. En segundo lugar, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura sobre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y se han analizado desde la pedagogía crítica, con la finalidad de observar si contribuyen o no al derecho real a la educación.

La información para este estudio se ha recogido a partir de aquellos libros más relevantes a nivel internacional sobre la pedagogía crítica y los artículos indexados en la base de datos del ISI Web of Science, priorizando aquellos que estuvieran incluidos en revistas del Índice *Journal Citation Report*. De esta forma, se han recogido más de 100 documentos científicos. A su vez, se han analizado y tomado en consideración las contribuciones realizadas en la investigación INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (INCLUD-ED, 2006-2011), Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea.

Para el análisis de la literatura científica recogida se han seguido las orientaciones de la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Por lo tanto, se han identificado, por un lado, los factores que reproducen las desigualdades sociales y, por otro lado, los que las transforman. En este caso, el factor exclusor se ha definido como aquellos elementos que no posibilitan el derecho real a la educación, mientras que el factor transformador corresponde con aquellos que sí posibilitan ese derecho. Este análisis exploratorio ha permitido hacer una revisión de las aportaciones, tanto teóricas como prácticas, de la pedagogía crítica y observar cómo las AEE contribuyen al derecho real de la educación.

3. Resultados

En la Sociedad de la Información es necesario y decisivo que la educación que se ofrezca en los centros educativos proporcione tanto igualdad de oportunidades como igualdad de resultados. De esta forma, no se trata únicamente de evitar que los niños y niñas suspendan o que no abandonen los estudios, sino de garantizar que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, impulsando de esta forma la aceleración del aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, tal y como se requiere en la actual sociedad.

A partir de la investigación INCLUD-ED (2006-2011), donde se analizaron las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promover la cohesión social, diversos centros comenzaron a aplicar las AEE. Dichas AEE, cimentadas en aportaciones de la Pedagogía Crítica, están conformadas por las aquellas prácticas educativas que obtienen los mejores resultados en diferentes contextos, además de influenciar positivamente en el desarrollo de los valores, las emociones y los sentimientos del alumnado (Flecha y Soler, 2013). Actualmente, existen más de 400 centros educativos en diferentes puntos del mundo (España, Inglaterra y en diversos países de Latinoamérica) que están llevando a la práctica las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

A continuación se explican las principales AEE que están llevando en la actualidad los centros educativos a nivel mundial y los efectos que están produciendo:

3.1. Grupos interactivos

Bruner (2000) señala que las interacciones entre los niños y niñas son primordiales en el aumento del aprendizaje y en la construcción de significados. Es por ello que se vuelve esencial impulsar interacciones diversas en el aula con el fin de aumentar los aprendizajes. Los grupos interactivos son un ejemplo de ello. Para ello, se divide la clases en pequeños grupos heterogéneos, y se introducen en el aula más personas adultas, con la función de dinamización del grupo y potenciación de las interacciones.

Diferentes investigaciones detectan que los grupos interactivos mejoran los resultados académicos en diferentes campos como en las lenguas o en las matemáticas (García-Carrión y Díez, 2005; Padrós y Zepa, 2010). No obstante, esta actuación está también incidiendo positivamente en otros aspectos, tales como los aspectos sociales y relacionales. Valls y Kyriakides (2013) apuntan que cuando se realizan grupos interactivos, el alumnado logra evitar la segregación, aumentar la competitividad de todo el grupo y desarrollar valores positivos, emociones y sentimientos como la amistad (Elboj y Niemelä, 2010).

3.2. Tertulias literarias dialógicas

La lectura es una pieza esencial en el éxito de todo el alumnado en la sociedad actual (Street, 1995). Asimismo el acto de leer implica leer el texto, al mismo tiempo que se lee el contexto (Freire y Macedo, 1989). A través de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) se posibilita que el alumnado disfrute de las mejores obras de la humanidad, al mismo tiempo que dialogan y reflexionan sobre los problemas sociales que se reflejan en los libros, tales como el amor, la amistad, la justicia, entre otros, potenciando así el diálogo intersubjetivo que Freire (1970) destacó en su Teoría de la Acción Dialógica. Esto no solamente lleva al alumnado a un mejor aprendizaje de lectura, a conocer más palabras y un mayor desarrollo de la cultura, sino también a ser críticos con la sociedad que les rodea. Así que “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica del texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire, 1989, p. 51).

Diversas investigaciones señalan que esta actividad está contribuyendo a la aceleración de los aprendizajes, así como al aumento de las experiencias de lectura y al desarrollo de la reflexión y el diálogo a través de las diferentes interpretaciones que derivan del libro (Valls, Soler y Flecha, 2008), al mismo que tiempo que permite al alumnado compartir sentimientos con sus compañeros y compañeras (Pulido y Zepa, 2010).

3.3. Formación de familiares

Las interacciones del alumnado con diferentes personas que estén implicadas en su educación tienen un impacto positivo en su rendimiento educativo (INCLUD-ED, 2006-2011). Esto pone en cuestión la idea que señala que los resultados académicos de los menores dependen del nivel educativo de los familiares. Por esta cuestión, la AEE Formación de familiares parte de la idea de que es importante fomentar la educación permanente, y que ésta debe tener en cuenta las demandas y necesidades de las familias y la comunidad (Sánchez, 1999). Autoras como De Botton, Girbés, Ruiz y Tellado (2014) demuestran como las Tertulias Literarias Dialógicas que se realizan en el marco de la formación de las familias están potenciando el aprendizaje de las personas adultas al mismo tiempo que están contribuyendo a transformar sus hogares.

3.4. Participación educativa de la comunidad

Esta AEE consiste en implicar a los familiares y miembros de la comunidad en las actividades que se están realizando en el centro educativo, tanto dentro como fuera del horario escolar. Así, al mismo tiempo que participan activamente tanto en la vida escolar como en la toma de las decisiones educativas esenciales para sus menores, están representados en los órganos de toma de decisiones, lo cual contribuye a fomentar la colaboración de toda la comunidad para transformar la realidad, tal y como señalaban Apple y Beane (2005).

Este tipo de participación, denominado participación democrática (INCLUD-ED, 2006, 2011; Martínez y Niemelä, 2010), ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Díez, Gatt y Racionero, 2011). Esta forma de participación educativa de la comunidad se traduce en dos dimensiones: la extensión del tiempo de aprendizaje y las comisiones mixtas de trabajo.

En primer lugar, en la extensión del tiempo de aprendizaje, la comunidad organiza ofertas formativas para todo el alumnado, basándose en las AEE (tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada donde realizar tareas escolares, etc.). En segundo lugar, aparecen las comisiones mixtas de trabajo, donde las familias y la comunidad colaboran con el personal docente en la organización del centro educativo. Estas comisiones mixtas de trabajo están formadas por toda la comunidad educativa (por profesorado, alumnado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación), y están dirigidas a llevar a cabo las transformaciones hacia las actuaciones de éxito que se ha planteado desarrollar el centro educativo.

3.5. Formación del profesorado en evidencias científicas

La formación permanente del profesorado en las bases científicas y en las evidencias avaladas por la comunidad científica internacional es imprescindible para mejorar la práctica educativa (Elboj y Oliver, 2003). De esta manera, se contribuye a que el profesorado ejerza como “intelectuales transformadores”, tal y como destacaba Giroux (1992).

Por ello, algunos centros están realizando las tertulias pedagógicas dialógicas, unos seminarios de formación que siguen el mismo formato de las tertulias literarias dialógicas, pero se basan en la lectura y discusión de las principales bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito, con obras tales como “La educación, puerta de la cultura” de Bruner, o la “Teoría de la Acción Comunicativa” de Habermas, entre otras.

3.6. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Esta AEE es fundamental en la prevención y resolución de conflictos que surjan dentro y fuera del centro educativo. El modelo de resolución de conflictos está basado en el diálogo, de tal modo que el protagonismo se centra en el consenso entre toda la comunidad educativa, especialmente por parte del alumnado, en relación a las normas de convivencia. Para ello, se sigue una ética procedimental que implica la participación de la comunidad en todo momento.

Diversas investigaciones (Padrós, 2014; Valls, Puigvert y Duque, 2008) señalan que la prevención de la violencia de género a través del modelo dialógico de prevención es primordial para mejorar la convivencia tanto dentro del aula, al nivel de la escuela y del contexto escolar en general. Como muestra un informe reciente de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2015), las escuelas donde se aplican AEE tienen mejor convivencia que los centros donde no se aplican. Específicamente, se señala que en las escuelas primarias donde se aplican AEE, mejoran la convivencia respecto a la media andaluza, concretamente en 3,54 puntos en las escuelas de primaria y en los institutos es de un 4,43 puntos.

4. Discusión y Conclusiones

La pedagogía crítica contempla el derecho real a la educación a través de la práctica de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), ya que concibe las dos dimensiones que lo integran, el derecho de asistencia y el derecho a obtener los mejores resultados. La primera implica que exista un derecho formal a la educación y, la segunda, contribuye a la superación de las desigualdades y a la justicia social. De esta forma, la pedagogía

crítica no solamente garantiza la igualdad de oportunidades, sino que también promueve la igualdad de resultados.

El cambio constante y vertiginoso al que está sometida la sociedad actualidad requiere que las teorías educativas y del aprendizaje estén orientadas a la finalidad de ofrecer una mejor realidad educativa para todos y todas. Es por ello que la práctica necesita estar en contacto permanente con la ciencia. Freire (1970) señala que "...todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción" (p. 161). Es por ello que la práctica de las AEE en los centros educativos y la teoría científica que las sustenta, como son las teorías críticas, se vuelven imprescindibles para la mejora educativa, ya que su conexión permite que haya compromiso por la calidad educativa y la justicia social.

Las AEE no sólo permiten que exista ese compromiso educativo, sino que están haciendo realidad muchas teorías críticas, con lo que están mejorando al mismo tiempo la vida de muchas personas. Así, estas prácticas permiten principalmente: la mejora de los aprendizajes instrumentales, la participación democrática, la mejora de la práctica educativa y la transformación tanto a nivel social como personal.

Los aprendizajes instrumentales, en primer lugar, están aumentando tras la aplicación de las AEE, tanto de los menores como de las personas adultas que participan, como por ejemplo los familiares, especialmente de aquellos colectivos más vulnerables (minorías étnicas, mujeres sin titulaciones, personas sin estudios básicos, etc.). La mejora de resultados siempre ha sido uno de los objetivos de la pedagogía crítica. Freire (1997) explica que toda persona tiene curiosidad epistemológica, es decir, una curiosidad que va más allá del sentido común. Así pues se vuelve imprescindible el papel de las personas educadoras y el voluntariado en despertar esta curiosidad del alumnado por estas verdades que eran ocultas para ellos y ellas. Hay que mencionar, además, que tras introducir estas actuaciones el alumnado también desarrolla valores positivos, emociones y sentimientos, los cuales son positivos para el desarrollo humano.

En segundo lugar, la actuación de la participación educativa de la comunidad está creando y posibilitando que las personas vivan una práctica educativa más democrática. Dicha participación implica una toma de conciencia de todos y todas en las acciones que se están realizando en la escuela y a la búsqueda de posibilidades de acción para transformar las dificultades. Apple y Beane (2005) apuntan que las escuelas democráticas son aquellas que trabajan por el bien común de todos y todas, además de estar marcadas por otorgar importancia tanto a la cooperación como a la colaboración. Al mismo tiempo que están comprometidas no solamente por crear un buen ambiente educativo, sino también por superar las desigualdades sociales. El análisis realizado permite afirmar que las AEE potencian la democracia real en la educación.

En tercer lugar, la realización de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas está posibilitando que muchos profesionales de la educación mejoren su práctica educativa. Gramsci (1935) realizó la distinción entre lo que él llama Intelectual orgánico e Intelectual conservador. Por su parte, Giroux (1988) señala que los profesionales de la educación han de ser intelectuales radicales con la finalidad de acercar el mundo académico al mundo cotidiano para que se promuevan habilidades políticas, morales y así cambiar la educación. Es por ello que señala que los profesionales de la educación han de ser educados como "... intelectuales transformadores capaces de afirmar y practicar la palabra de la libertad y la democracia" (Giroux, 1988, p. 159). Una postura que supera a

teorías y prácticas anteriores definidas por Freire (1970) como educación bancaria, en las que “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 79).

Por último, las AEE están logrando transformar tanto las vidas individuales como las colectivas. Dicha transformación social, colectiva y personal, es una de las metas primordiales de toda pedagogía crítica, ya que mejora la vida de todos y todas, pero en especial la de aquellos colectivos que se encuentran en una situación de riesgo social. Esto demuestra que el cambio educativo es posible, siempre que sea con ciencia y con la implicación de todos y todas.

En definitiva, tanto la teoría como la práctica de las AEE en aquellos centros educativos en los que se están llevando a cabo están contribuyendo a garantizar el derecho real a la educación de todos y todas, y, por consiguiente, están ofreciendo tanto igualdad de oportunidades como igualdad de resultados para todo el alumnado.

Referencias

- AGAEVE. (2015). *Estudio sobre conocimiento y difusión de prácticas educativas de éxito en centros reconocidos como “Comunidades de Aprendizaje”*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Althussser, L. (1970, Junio). Idéologie et appareils idéologiques d'état. *La Pensée*, 14, 3-21.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, R. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bane, M.J. y Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review of Education*, LV(38), 37-42.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie au système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. y Macedo, D. (2000). *Chomsky on miseducation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Consejo Europeo. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/>

- De Botton, L., Gurbés, S., Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- Díez, D., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de acción dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), 30-64
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García-Carrion, R. y Díez, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Giroux, A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínquilis*, 6, 33-47.
- Giroux, A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso*. Barcelona: Laia.
- Gramsci, A. (1935). *The Antonio Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. Nueva York: NYU Press.
- INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). *6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. Recuperado de <http://creaub.info/included/>
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: what americans are not allowed to know*. Denver, CO: Westview Press.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1998). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 916-922.
- Padrós, M. y Zepa, B. (2010). Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 91-99.

- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-357.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman.
- UNESCO (1960). *Declaración de los derechos humanos. Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es/>
- UNICEF (2015). *Calidad educativa*. Recuperado de <http://www.unicef.org/>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.