

CARMEN FERRETE SARRIA
Universitat Jaume I, Castelló

El reto de las asignaturas de filosofía: hacia una igualdad en los resultados

(The Challenge of Philosophy Subjects: Towards Equality of Results)

Recibido: 18/11/16. Aceptado: 18/4/17

Resumen: El objetivo es presentar una propuesta didáctica que permite que los centros educativos sirvan como instrumentos de cohesión social y como lugares de posibilidad de transformación social y educativa. El texto está estructurado en tres partes. En primer lugar, se reconoce la necesidad de las propuestas innovadoras y se alerta del riesgo que pueden conllevar al perpetuar un sistema de desigualdad. A continuación, se propone un cambio en la cultura organizativa de los centros educativos de la mano de las Comunidades de Aprendizaje; tras analizar sus fundamentos, se exponen tres de las acciones didácticas que pretenden lograr la igualdad en los resultados. Finalmente, se repasan las ventajas y desventajas y se presentan las conclusiones.

Abstract: The paper aims to present a didactic proposal which enables educational centres to serve as mechanisms of social cohesion and as places where social and educational transformation is possible. The text is structured in three parts. After acknowledging the need for innovative proposals, I point out the risk of perpetuating a system of inequality that they can entail. Next, I propose a change in the organisational culture of schools brought about by Learning Communities—I analyse its bases and present three didactic actions that aim to achieve equality of outcomes. Finally, I comment on the advantages and disadvantages of this proposal.

Palabras clave: filosofía, aprendizaje dialógico, democracia, comunidades de aprendizaje, igualdad de oportunidades.

Keywords: philosophy, dialogic learning, democracy, learning communities, equal opportunities.

INTRODUCCIÓN

ESTAS PÁGINAS constituyen una reflexión de más de dos décadas innovando en las asignaturas de filosofía en la enseñanza secundaria (Filosofía, Historia de la Filosofía, Ética, Psicología, Valores Éticos, etc.). Una experiencia personal que pasa por la puesta en práctica de diferentes metodologías innovadoras y reconoce su importancia y las sigue utilizando. Pero que ha descubierto recientemente que las Comunidades de Aprendizaje, y en concreto algunas de sus acciones formativas, producen lo que realmente buscaba desde mis inicios como docente: estudiantes que aprenden solos, que enseñan entre iguales, que trabajan conjuntamente con otras personas no iguales. Metodologías inclusivas que no solo se centran en los objetivos iniciales, en el proceso, sino especialmente en lograr la igualdad de los resultados, o dicho de otro modo, en lograr el éxito de todo el alumnado, que se titulen, que obtengan los máximos resultados de los que sean capaces.

El punto de partida incide en el compromiso de la Escuela Pública con la misión universalizadora de educar a todo ser humano. Se defenderá que el gran reto de la educación es lograr una educación realmente inclusiva, una educación comprometida con la justicia y la igualdad. El texto se ha estructurado en tres partes.

I. DIDÁCTICAS QUE FOMENTAN UNA SOCIEDAD CIVIL MÁS FUERTE, ¿PERO MÁS IGUALITARIA?

1.1 Metodologías activas y complejas en Filosofía

El intento de ser coherente entre mis convicciones y mi forma de enseñar, me ha llevado a potenciar diferentes metodologías interactivas y cooperativas. Las más fructíferas y que sigo practicando en el aula: trabajo por proyecto, puzle de Aronson, webquest, juego de Vries, secuencias didácticas, técnicas cooperativas, tutorías entre iguales, trabajo por tareas y el debate de todas las formas que se me ocurren a dos bandas, a tres bandas, de tipo pecera, etc.

Dicho esto a modo de carta de credenciales, concluir que la experiencia muestra que en primer lugar son mucho más efectivas las propuestas inno-

vadoras que las metodologías tradicionales porque, practicadas con mayor o menor asiduidad, fomentan el aprendizaje, la motivación, los valores éticos y democráticos, porque logran pasar de una información transmitida de modo unidireccional a un saber aprehendido, significativo, contextualizado y, en ocasiones, construido conjuntamente (FULLAN 2002). Por tanto, existen experiencias innovadoras, muchas y buenas, solo hay que ponerlas en práctica.

No obstante, y esa sería la segunda conclusión, alertar que no están exentas de peligro. En algunos casos, su utilización como novedades no deja de ser mera transmisión diferente de la información, sin embargo educar en el siglo XXI debe consistir en un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje donde los discentes aprenden no solo del docente, sino también de sus compañeros/as y con sus compañeras/os, y enseñan no solo a otros estudiantes, sino también a su profesorado.

Parte de estos procesos innovadores tienen como protagonista a las nuevas tecnologías, muy necesarias por supuesto, pero que no lo solucionan todo. Expertos en educación defienden que un docente de alta calidad sin tecnología es más efectivo que uno de baja calidad con acceso a la tecnología (WISE 2015). Pues los cambios metodológicos pueden ser cosméticos y no éticos. Pueden tener el noble fin de no aburrir al alumnado, que sea más interesante la transmisión de conocimientos, pero seguirá siendo transmisión y no un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje, que necesita complementarse con otras metodologías para completar el acto educativo. Es una cuestión ética, de justicia social.

Pero tampoco se trata de demonizar las prácticas innovadoras, son necesarias, sino situarlas en su justa medida: en muchas ocasiones inciden en el cómo y no en el porqué, en el medio, pero no en la finalidad. A mi juicio, la clave está en cómo se construye el conocimiento. No se trata de hacer lo mismo, pero mejor... sino hacer diferente. Por ello, la propuesta incide en la cultura de cambio: cambiar la cultura docente, cambiar la cultura de aprendizaje.

La propuesta se denomina Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA), constituye un modo de trabajar el currículo a lo largo del curso (no un modo de trabajar temporal) que atiende a intereses tanto de los discentes como de los docentes, fundamentado en un modelo constructivista del aprendizaje, logra aprendizajes significativos, promueve la educación en valores y la inteligencia emocional.

En definitiva, lo valioso de las diferentes innovaciones, a diferencia de la metodología tradicional, es que no pretenden educar de idéntico modo a estudiantes diferentes. Y eso ahonda en la garantía de la igualdad de oportunidades. Pero, como se ha afirmado más arriba, la práctica pedagógica innovadora de por sí no conlleva a la igualdad de resultados.

1.2 Igualdad de resultados, igualdad de diferencias

La idea que se defenderá en este apartado es que el problema, a mi juicio, está en que se realizan cambios metodológicos, pero la organización escolar sigue aislada del contexto social y de la comunidad. De ahí que la propuesta incida en la expectativa de que todos los/las estudiantes consigan los mejores resultados académicos esperables y así disminuir al máximo el fracaso escolar (no lograr la titulación en Educación Secundaria) y el abandono escolar (no continuar con los estudios no obligatorios como Bachillerato o Formación Profesional) (MARCHESI 2003, 8).

Uno de los valores que ha de orientar la sociedad democrática es la igualdad en todos los ámbitos de la vida social. En el terreno educativo fue un gran avance la formación básica y la educación secundaria obligatoria. En España han pasado apenas unas décadas, y la realidad es que tal igualdad no se produce en los centros educativos. Y es que la institución educativa por sí misma no funciona como un mecanismo para el desarrollo social democrático e igualitario.

El Informe Mckinsey de 2007 contesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados? Estudió 25 sistemas educativos en todo el mundo, incluidos 10 de mejor desempeño. Analizaron qué tenían en común y qué herramientas empleaban para mejorar los resultados de sus alumnos. Las conclusiones del estudio se centran en estos tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todo el estudiantado.

Aunque las dos primeras son indispensables, su desarrollo no depende de nosotros. Solo recordar al respecto la ya famosa tesis del informe: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. El propósito ahora es centrarse en la tercera afirmación: que el alto desempeño requiere el éxito de todos los estudiantes, la insistencia en mantener altas expectativas de todo el alumnado y garantizando que todos tengan acceso a una excelente educación, poniendo todos los recursos necesarios para que no aumente la brecha de los ritmos de aprendizaje entre unos y otros. Desde mi punto de vista, no tiene sentido separar por niveles, sino procurar que esos niveles no se den desde el principio. De este modo, en países que tenemos como referencia, como Finlandia, una buena parte de los recursos se centran en que nadie quede atrás (JAKKU-SHIVONEN 2011). Tratan de atajar el problema desde sus inicios.

Y es que la igualdad en el ámbito educativo no se consigue solo proponiéndose como objetivo que el alumnado tenga las mismas oportunidades.

Estudios llevan décadas mostrando que el bajo nivel escolar está estrechamente relacionado con la desventaja social, en concreto con los siguientes factores predictivos: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social (MARCHESI 2000, 136). Y como diría Adela Cortina, el abismo comienza siendo de rendimiento académico y termina siendo de acceso al mundo laboral, a la sociedad de la información, pero también en la dimensión de ciudadanía política, social y económica (CORTINA 2007).

Pero destacar además otros dos factores. El primero alude al factor de la familia, pues el ambiente familiar y su compromiso con la escuela tienen una importante repercusión en el progreso educativo del alumnado. Y, el segundo, al propio funcionamiento del sistema educativo, pues no todas las prácticas pedagógicas posibilitan una acción transformadora como he analizado en el apartado anterior. Lo que nos lleva directamente a la propuesta centrada en dos ideas.

La primera idea es que el objetivo de la educación inclusiva es demasiado ambicioso para que la institución educativa pueda alcanzarlo sin ayuda de otros recursos humanos, por ello se solicita la colaboración de toda la sociedad. Es necesario superar lo que se denomina síndrome de Atlas del profesorado; no tenemos toda la responsabilidad para lograr los objetivos de la institución educativa. Así, tiene razón el proverbio africano que afirma que educa la tribu. La idea es que la acción comunitaria es necesaria para lograr resultados satisfactorios para todos los estudiantes. Y eso implica la colaboración de las familias, no solo fuera del centro, sino también dentro (GUTMANN 2001). Desde este punto de vista, ya no tienen sentido las quejas de “que no se esfuerzan”, “que están desperdiciando las oportunidades”. Cuando se ha perdido el tren, no hay suficiente motivación para tratar de estar al mismo nivel de los demás estudiantes. De lo que se trata es de redistribuir los recursos para que *nadie* quede excluido de las competencias fundamentales en la sociedad actual de la información y comunicación, que a día de hoy se ha concretado en las competencias básicas de la Educación Secundaria (lingüística, digital, matemática-científico-tecnológica, artístico-cultural, social-cívica, aprender a aprender, iniciativa-emprededuría). Así pues la inclusión de toda población excluida tiene que ser una tarea comunitaria.

La segunda idea exige que para combatir las situaciones de desigualdad tengamos unas altas expectativas puestas en *todos* los y las estudiantes, sin este presupuesto la transformación no es posible (FLECHA y PUIGVERT 2002). Los grupos en riesgo de exclusión social perpetuarán su estatus, si no nos proponemos como objetivo darles la mejor educación posible, es decir, esperar lo

mismo que de los demás. Detrás también está el presupuesto del efecto Pigmalión o la teoría de profecía auto-cumplida. Aquellas expectativas que tengamos acerca de un estudiante o de un grupo de estudiante influyen en el hecho educativo de tal modo que la expectativa se cumple con el paso del tiempo. El efecto puede ser positivo o negativo, y se hace más evidente en las aulas cuando se separa por niveles, o dentro de las aulas cuando tenemos creencias que limitan las capacidades de cierto tipo de alumnado.

Así, el valor diferencial con respecto a otras propuestas o metodologías no es que potencie la inclusión, sino que ese es su objetivo principal. Superar desigualdades educativas mientras se facilita a todos ellos las habilidades y capacidades dialógicas tan necesarias en la actual sociedad de la información. Con lo que se conseguiría a corto plazo disminuir el fracaso escolar y el abandono escolar, y a largo plazo aportar a la población tradicionalmente excluida destrezas para estar a la altura de los tiempos y cambios que están por venir. Destrezas que son valoradas socialmente y que hay quien nunca las podrá obtener si no es en los centros educativos (es decir, además de tener conocimientos, tener la posibilidad de generar nuevos conocimientos).

Tradicionalmente, la educación buscaba la igualdad democrática ofreciendo la igualdad de oportunidades (todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de adquirir unos conocimientos mínimos para poder titular), sin embargo el resultado final es que muchos se quedaban en el camino porque no llegaban a esos mínimos. Para compensar a los estudiantes que no pueden, o a los que les cuesta más, el sistema educativo ofrece lo que se denominan “medidas de atención a la diversidad” (refuerzo, compensatoria, PDC o itinerarios aplicados). En esta disyuntiva de *o logro de la igualdad o respeto a la diversidad*, se trataría de apostar por *la igualdad de diferencias*.

Me explico: ni *respeto a la diversidad*, porque las llamadas “medidas de atención a la diversidad curricular” no logran corregir las diferencias, al contrario se perpetúan las diferencias académicas (que, como se ha señalado, son diferencias sociales, culturales, etc.), ni *logro de la igualdad*, porque ofrecer un mismo modelo educativo para todo el alumnado tampoco respeta la diversidad, más bien la margina con el paso del tiempo al no poder adecuarse al nivel exigido. Sin embargo la apuesta por *la igualdad de diferencias* consiste en no compensar las diferencias, porque no se trata de actuar en los estudiantes con carencias, sino de modificar el contexto, mejorar las condiciones, buscar apoyos para que tengan la misma educación, para exigirles lo mismo que se les exige a los demás (ELBOJ y OLIVER 2003).

La idea de fondo es lo que Pablo Freire llamaba *la unidad en la diversidad* (FREIRE 1992A; 1997), donde la diversidad no es el fin, sino el medio para llegar a la igualdad, nunca entendida como homogeneidad. Utilizar la diversidad

en las aulas para superar la discriminación, ni aislarla, ni marginarla, porque la educación es posibilidad. Aunque reconociendo que la educación no lo puede todo, pero sí más de lo que actualmente ofrece (FREIRE 1992B, 51).

En definitiva, se fomenta una educación de calidad cuando se apoyan, desarrollan y potencian las funciones y las capacidades de las personas. Porque la educación es un ejemplo de cómo además de permitir vivir bien (más eficiente en la producción de bienes, más eficaz para conseguir logros) aumenta también las posibilidades de “ser más humano” de “tener una vida más digna”, es decir, aumentar las propias capacidades humanas, tener un mayor control sus propias vidas (SEN 1993, 55).

Que no es un sueño, sino una realidad, da fe el proyecto INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011). Proyecto que tiene por objetivo analizar estrategias educativas que ayuden a superar desigualdades sociales y que fomentan, por ello, la cohesión social. Se trata de una investigación sobre educación desarrollada en Europa que concluyó que sí existen evidencias científicas de que determinadas actuaciones de éxito (como los grupos interactivos, las tertulias literarias, entre otras, que luego se analizan más detenidamente), logran mejores resultados educativos que cuando el resto de la comunidad no educativa participa en tales actuaciones. Se trata de evidencias científicas porque están sólidamente fundamentadas al nivel pedagógico y filosófico, porque existen datos cuantitativos y cualitativos, tanto de la mejora académica como de la convivencia escolar. Los diferentes proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Unión Europea que conforman las bases científicas de este Programa Marco pueden consultarse en la página web comunidadesdeaprendizaje.net, así como los estudios teóricos y prácticos (apartado publicaciones).

Para finalizar este apartado, una cita de Flecha que resume el espíritu de la propuesta y que alude al compromiso responsable del docente en la sociedad: “Lo que necesitamos para la mejora de la educación en la sociedad de la información no son buenas intenciones sino compromiso con los efectos de lo que hacemos” (FLECHA 2009, 165).

2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA

2.1 *Fundamentos teóricos*

La propuesta innovadora que se presenta tiene nombre y fecha de nacimiento. El nombre es Comunidades de Aprendizaje y, la fecha de nacimiento, finales del siglo XX. En España, el lugar de nacimiento se sitúa en Barcelona,

donde desde la década de los 80 se investiga en desarrollar diferentes formas de entender la educación en zonas no privilegiadas. En la Universidad de Barcelona se investiga desde entonces en el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), impulsado por el alma *pater* de Ramón Flecha. En noviembre de 1999 tienen lugar las I Jornadas Educativas de CREA con el título de *Cambio Educativo y Social. Teorías y prácticas que superan desigualdades*.

Se podría definir como un proyecto de transformación de aulas y centros educativos con el objetivo principal de modificar la práctica educativa para lograr una efectiva igualdad. Pero además se consigue disminuir el fracaso escolar, los conflictos en los centros educativos, ofrecer una educación de calidad, entre otros.

Estas páginas se centrarán exclusivamente en las CA referidas al aula pero señalar que también existen las referidas al centro educativo, a una ciudad o región, o aquellas que trabajan en un entorno virtual. Las cuatro modalidades tienen en común la construcción de un conocimiento en el que grupos de personas de diferentes experiencias y conocimientos aprenden participando en actividades que son culturalmente relevantes.

Se trata de una propuesta totalmente diseñada, experimentada y fundamentada:

a) El diseño se rige por lo que se denominan los siete principios del Aprendizaje Dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. O más en concreto en el diseño de cómo lograr una Comunidad de Aprendizaje, un largo proceso de trabajo previo a la puesta en marcha de ocho fases: sensibilización, sueño, toma de decisión, selección de priorización, planificación, investigación, formación y evaluación.

b) Propuesta experimentada, pues se trata de un proyecto que allá donde se ha aplicado ha logrado una transformación no solo del centro educativo, sino también del entorno. El caso más antiguo data de 1994 (una escuela de primaria del País Vasco) y cuenta actualmente con más de 120 Comunidades de Aprendizaje.

c) Y propuesta fundamentada tanto científicamente como filosóficamente. Tiene más de tres décadas de investigación, está acreditada por diferentes áreas de conocimiento y avalada por la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (IncluD-ed), cuya función principal es fomentar un modelo de educación inclusiva, eliminando activamente las barreras de todo tipo. No se trata de un proyecto utópico, aunque una de sus páginas web se denomine *utopiadream*, sino un proyecto realizado con éxito en multitud de centros de diferentes lugares del mundo.

Los fundamentos teóricos remiten tanto a la filosofía dialógica de Habermas como a la pedagogía crítica derivada de sus presupuestos.

Por una parte, se fundamenta en una concepción dialógica del conocimiento (HABERMAS 2001) como mecanismo para la inclusión social. El punto de partida es la concepción del ser humano entendido como ser social que construye su identidad en interacción social (MEAD 1982) La idea es que el desarrollo cognitivo depende de las interacciones sociales, la mente humana se desarrolla solo a través de la experiencia social. Como dijera Mead, somos lo que somos por el proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. A través de las relaciones sociales construimos nuestra identidad personal, pero también nuestro pensamiento y la creencia sobre nuestras capacidades de aprendizaje e inteligencia. Decía Habermas (2000, 30): “Hacen falta instituciones que hagan esperable socialmente en determinados lugares una forma discursiva de la voluntad para determinados temas y procesos de socialización en los que se adquiera las disposiciones y capacidades necesarias”. Pues bien, el papel de los centros educativos, entonces, es clave a la hora de superar las desigualdades y de proporcionar habilidades democráticas: diálogo, crítica, reflexión, participación, construcción conjunta.

Y por otra parte la Pedagogía crítica que tiene por objetivo superar las desigualdades sociales. Teóricos como Freire, Giroux, Kincheloe, Flecha, entre otros, denunciaron que los centros educativos son un mecanismo de reproducción de las desigualdades y del *statu quo*. Si el aprendizaje está mediado por el lenguaje y todos estamos dotados genéticamente para el lenguaje, todos tienen capacidades para alcanzar buenos resultados (titular en estudios secundarios y mayor posibilidad de continuar estudiando) (AUBERT *et al.* 2008). Y bajo el convencimiento de que todos los estudiantes tienen capacidades para aprender y desarrollar habilidades dialógicas en contextos sociales, inciden en fomentar las interacciones en el aula porque aprendemos prácticamente todo en nuestra vida a través del diálogo; por eso la pedagogía debe ser necesariamente interactiva e intersubjetiva. Solo a través de un diálogo igualitario podremos transformar nuestras relaciones y nuestro entorno (BRUNER 1997). Por ello es imprescindible realizar acciones en el centro y en el aula que desarrollen estas capacidades, promover espacios donde se produzcan acciones transformadoras y, al contrario, disminuir aquellas que incrementan la desigualdad escolar y social.

El escenario de la propuesta surge en el contexto de lo que se denomina la sociedad de la información (CASTELLS 2000). Sociedad que no hace referencia a un *modo* de producción, pues seguimos instalados en el sistema capitalista (esquema de beneficio, inversión y competitividad), sino en el *proceso* de producción, donde ahora la materia prima es la información y el procesamiento de la información es la base del sistema económico (FLECHA 1999, 14). De este modo, aquellas personas que carezcan de las habilidades o de los

conocimientos necesarios en esta sociedad de la información quedarán marginadas, excluidas. Por eso, la educación ha de permitir tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información (FLECHA 1999, 16). Actualmente la educación está más centrada en transmitir, recopilar y almacenar la información, que en saber qué hacer con la información. La tesis es que en la sociedad de la información el aprendizaje necesariamente tiene que ser dialógico o no será posible rescatar a las personas en riesgo de exclusión social.

2.2 *Prácticas inclusivas en las clases de Filosofía*

Son tres las prácticas inclusivas que se presentan como prácticas innovadoras en el área de Filosofía. Prácticas inclusivas que, por una parte, huyen de las medidas de atención a la diversidad curricular que el tiempo ha mostrado que no sirven para mejorar al estudiante atendido con estas medidas y que, por otra parte, obliga a incluir la diversidad curricular con el fin de mejorar ese desnivel curricular, sin perjudicar al alumnado más aventajado.

Dentro de la terminología de las CA se llaman también *Actuaciones de éxito* porque se trata de experiencias reales que potencian procesos comunicativos e interactivos al trabajar el hábito de participar y de convivir mediante el trabajo en equipo. La diferencia con otras formas de organizar el aula son especialmente dos:

1) Las personas participantes: alumnado y voluntariado (personas de la comunidad educativa, familia) son corresponsables del proceso de aprendizaje.

2) El aprendizaje dialógico centrado en garantizar y promover interacciones y comunicación entre diferentes edades, diferentes rendimientos escolares, diferentes intereses, diferentes etnias, etc. Porque mediante el diálogo podemos transformar el conocimiento, el entorno, en definitiva, la sociedad (AUBERT 2008).

a) Grupos interactivos (GI)

Esta actuación consiste en una organización del aula en grupos de entre 4-8 estudiantes, moderados por un voluntario/a, debiendo resolver entre todos ellos tareas que previamente el docente ha planificado. Es conveniente que estos pequeños espacios dialógicos permanezcan durante algunas sesiones juntas. Y lo más importante es que sean grupos heterogéneos porque el aprendizaje será a través de las interacciones con sus iguales. El principio de la *igualdad de diferencias* se respeta porque la heterogeneidad del grupo garantiza que los estudiantes menos aventajados académicamente trabajan lo mismo que los demás, pero en grupos más reducidos y con ayuda externa. Todos y todas conjuntamente han de tratar de lograr un mismo resultado en esa tarea propuesta.

El número de grupos depende de la ratio, entre 3 a 6 grupos, y por tanto de 3 a 6 voluntarios/as. Cada uno realiza una tarea en un tiempo limitado. Cuando finaliza el tiempo los estudiantes se mueven hacia otro espacio para resolver otra tarea, mientras que el voluntario/a permanece y así sucesivamente hasta que finaliza la sesión.

La tarea del voluntario/a no es explicar, ni corregir, ni ayudar, solo coordina la actividad (informar de lo que tienen que hacer y cómo hacerlo), y favorecer las interacciones (motivar a todo el alumnado a participar porque es más importante este objetivo que el que uno acabe pronto, pero solo), procura que no se copien, cuando alguien necesita ayuda potencia el pedir ayuda... hay que conseguir que ninguno/a se quede atrás. Al finalizar, recogen las actividades y finalmente cumplimentan la hoja de evaluación-observación donde se evalúa las interacciones, su calidad, su cantidad. Lo importante es que todos/as acaben el trabajo propuesto habiéndolo entendido. Si no se finalizan, se evalúa positivamente si los estudiantes han pedido ayuda o no, el cómo se explica al que no sabe.

Los estudiantes, tiene como objetivo principal lograr que *todo* el grupo participe en la resolución de la tarea, no finalizar la tarea en sí. Si se consigue, el logro es de todo el grupo. Siguiendo la teoría de Sen, porque lo que realmente importa no es lo que se logra, sino la capacidad de lograr algo que contiene la libertad de lograr ese algo (FERRETE 2011, 59; SEN 1993, 55). En este sentido, el factor tiempo es importante, porque en GI aprenden a realizar las tareas bajo presión, como en una prueba, como en la vida real. Se rentabiliza el tiempo de una forma increíble. Lo cierto es que los primeros días, cuando acaban la sesión, están exhaustos de tanto trabajar, pero a la vez contentos por todo lo que han conseguido conjuntamente.

El docente es siempre el responsable de todo lo que ocurre en el aula. Durante la dinámica no está en ninguno de los grupos, pero supervisa a todos. Planifica las actividades, organiza los grupos y co-evalúa el proceso final y las tareas o productos finales. Decide la frecuencia, que puede ser una vez por semana, quincena, o mes, como repaso de la asignatura. Aparentemente no hace nada más, porque están enseñando los propios estudiantes.

Realmente cualquier tipo de actividad podría realizarse con GI, porque lo importante no es el qué, sino el cómo, la forma de organizar el aula. En las asignaturas de filosofía, puede servir tanto para cuestiones sencillas, como realizar actividades del libro de texto o ejercicios de aplicación de lo aprendido en clase o para repasar los contenidos, como para cuestiones más complejas, por ejemplo para proyectos por grupos, debates sobre diferentes temas (al ser grupos pequeños todos y todas han de participar), para realizar webquest o miniquest para realizar un examen. Preparar redacciones, compartir disertaciones. Aprender a

interrogar planteando preguntas complejas. En definitiva, para crear ideas, no para consumirlas, como diría Pablo Freire.

El éxito de esta propuesta estriba en que el estudiante de menor rendimiento académico en esa asignatura aprende de un igual, es decir, aprende antes y mejor, y el más capacitado aprende enseñando. Ganan todos, porque nadie sabe todo, ni nadie lo ignora todo. Por partes.

Por una parte el estudiante de menor rendimiento académico aprende de un igual, es decir, aprende antes y mejor porque las oportunidades de corregir los errores, de plantear interrogantes o de ser motivado es mucho más alta que cuando enseña un docente en el aula (DURÁN 2014, 44). El grupo reducido facilita las posibilidades de comunicarse con más seguridad y más confianza. Al respecto, mencionar que una metodología muy efectiva, denominada tutoría entre iguales, en la que el estudiante más competente ayuda al menos competente, es una realidad efectiva. O, del mismo modo, recordar que la mediación entre iguales funciona mucho mejor que la mediación realizada por los adultos.

Las ventajas para los más aventajados son menos evidentes, pero no menos reales. Por recurrir a dos clásicos: decía Séneca que enseñar es aprender o, decía Comenius, quien enseña a otros aprende él mismo. Es un clásico también el cono de aprendizaje de William Glasser (pues se supone que el de Edgar Dale no es cierto) que muestra el hecho de que cuando los estudiantes enseñan a otros, o simplemente simulan que enseñan a otros, la retención es alrededor del 90% de lo que se ha aprendido. En esta línea existe la expresión “aprenseñar”, neologismo creado para incidir que la actividad de enseñar ofrece oportunidades de aprendizaje para el que la desarrolla. Durán nos recuerda que la actividad de aprender es común a muchas especies animales, mientras que la de enseñar es específicamente humana. La clave de enseñar no es transmitir lo que se sabe, porque entonces seguimos en el esquema de la educación tradicional, si acaso peor porque la transmite un estudiante. Sino que lo significativo está en el diálogo y la cooperación.

Tres son los elementos que tienen lugar en el complejo proceso de enseñanza: la preparación (comportamiento pre-activo), la explicación (comportamiento interactivo) y la reflexión (comportamiento post-activo) (DURÁN 2014, 49). Respecto al primero, hay estudios realizados en los años 80 en los que se separaba a los estudiantes en dos grupos, los primeros estudiaban para pasar una prueba, los del segundo grupo se preparaban pensando que lo iban a enseñar, aunque realmente no lo hacían. Los resultados fueron más favorables para estos que para los del primer grupo. Lo hemos comprobado como docentes, seleccionar, organizar los elementos, hacer que un aprendizaje sea significativo son partes de este comportamiento pre-activo. Respecto

al segundo, explicar a los demás obliga a revisar y reformular la información y reflexionar sobre cómo esa información se ha convertido en conocimiento. Ordenamos y fijamos mejor el conocimiento. Se selecciona lo más relevante y se organiza en representaciones con sentido. Más allá de la explicación, se trata de interactuar con los demás, no de una tutoría entre iguales. Consiste en construir conjuntamente el conocimiento, formular preguntas y responder a las que nos formulan. Finalmente es siempre necesaria la etapa de la reflexión, en especial en las primeras sesiones, donde otra vez es fundamental la perspectiva del voluntariado. Cuando aprenden, con el tiempo, deben de realizarla ellos solos.

Pero las ventajas van más allá de la dimensión cognitiva (organizar los contenidos, relacionarlos con los intereses externos, mejor rendimiento académico de todo el estudiantado), se evitan problemas de convivencia, se mejora y motivación por la asignatura, se aprende también a estar, a ponerse en el lugar de los demás, se aumenta la autoestima, se crean vínculos fuertes, habilidades dialógicas, actitudes necesarias para la sociedad democrática y también cooperar, trabajar con los demás, una competencia imprescindible en la actual sociedad del conocimiento y el mundo laboral. Ahora bien, este proceso funciona si está bien planificado, no se produce de forma espontánea. Especialmente las primeras semanas hay que diseñar las tareas para que necesariamente tengan que co-responsabilizarse.

Para finalizar el apartado, únicamente recordar la importancia de la organización con el voluntariado. Su papel es fundamental, pero no sirve solo la buena voluntad. Hay requisitos como la voluntariedad, la confidencialidad, la firma de un contrato, la formación previa y permanente. Un calendario y horario para participar y un grupo de contacto de llamada a participar a última hora. Un coordinador de GI y, finalmente, conviene una reunión previa para informar de las tareas a realizar y reunión posterior para analizar la sesión y aportar ideas para mejorar. Y siempre destacar y agradecer la solidaridad del voluntariado con los estudiantes por participar en la transformación del centro educativo, por regalar su tiempo con el fin de mejorar el rendimiento académico de los mismos.

b) Tertulia literaria dialógica (TL), en nuestro caso tertulia filosófica dialógica (TF)

La lectura literaria dialógica consiste en el proceso de dar sentido colectivo a la lectura y comprensión de un texto. Una comprensión que se intensifica a través de la interacción con los demás participantes. Se trata de un espacio de reflexión y de discusión guiado por los mismos siete principios que los Grupos Interactivos. Conformada por sesiones con el libro en la mano,

leyendo, analizando críticamente y construyendo conjuntamente el significado de las lecturas. A este fenómeno, Rosenblatt lo denomina transacción, que a diferencia de la interacción (separación sujeto- objeto), alude a que cada elemento es parte de la situación total (ROSENBLATT 1982). La comprensión intersubjetiva enriquece el texto y enriquece a los participantes. Especialmente cuando hay representantes de otros colectivos además de los estudiantes y docentes, y mejor si son de diferentes edades y culturas. Cuanta más diversidad, más enriquecedor.

El principio que subyace a esta técnica es que el conocimiento no solo está en los textos, sino que el conocimiento se adquiere también entre la interacción del texto y el lector. Es posible que en la primera sesión la timidez, la vergüenza, no permita muchas interacciones, pero el docente tiene que callar, dejar que fluyan las participaciones.

El funcionamiento es sencillo. En cada sesión se acuerda leer en casa las páginas de un texto o fragmento, obra completa o artículo. Cada participante lleva a la sesión una tesis o idea que le haya resultado significativa y por qué, y plantea interrogantes abiertos hacia el resto de los tertulianos. En la tertulia se comparten estas ideas y preguntas en un diálogo igualitario donde todas las propuestas son valiosas, todas las interpretaciones también, donde se respeta el turno de palabra, se aprende a escuchar y a defender mejor las propias opiniones. En las sesiones son muy importantes los roles de moderador/a, dinamizador/a y secretario/a. Una condición más, es preferible que la lectura de las TL sea de obras clásicas. Como dijera Italo Calvino, porque son aquellas obras que nunca terminan de decir lo que tienen que decir, porque no te dejan indiferente, porque te permiten definirte en relación con él o contra él (CALVINO 1995).

No es momento de destacar los valores de la lectura, pero sí de hacer la lectura en grupo. Al compartir las experiencias de lectura se potencia todo lo valioso de leer: aprender mejor, ser más sensible a las emociones de los demás, comprender los valores y las pasiones que orientan la vida humana, acercarse a los problemas filosóficos universales, en definitiva, disfrutar de la vida (MARCHESI 2009, 65). Pero además porque en la Filosofía es imprescindible establecer un diálogo no solo sobre el mundo sino también con el mundo (FREIRE 1984). Con una racionalidad comunicativa crear conjuntamente sentido del mundo, de la vida, en definitiva aprender a filosofar filosofando, como dijera Kant hace ya algún tiempo.

Destacar que en estas dos formas de organizar el aula (GR y TL) no se pierde autoridad del profesor, aunque sí poder. El poder pasa a los estudiantes y los docentes ganan en autoridad. El profesor deja de ser el protagonista en el aula, y cede el poder de construir conjuntamente. Si poder es la capacidad de hacer que las cosas ocurran, realmente el profesor no lo pierde en su totalidad,

porque sigue planificando las tareas, sigue marcando límites, sigue evaluando, sigue teniendo poder personal (por conocimiento, por edad) y poder institucional (por ser miembro de la organización educativa). Sin embargo, el término autoridad remite a la justificación o legitimidad de realizar esas funciones. En democracia, los gobiernos tienen poder, pero la Constitución la autoridad. En el pasado, el monarca era tanto la autoridad del Estado como el poder. Pero en las sociedades democráticas se separan las tareas y los ciudadanos ejercen su poder a través de sus representantes, mientras que la autoridad reside en la Constitución porque es la que crea las circunstancias en las que puede ser ejercido el poder (FINKEL 2008). De semejante modo sucede en el aula.

En el aula interactiva ocurre lo mismo, se da poder a los estudiantes, siempre desde el respeto a la legitimidad del docente que crea el escenario para que puedan ejercer el poder. Lo que ocurre en las sesiones de clase no es democracia, pero sí se trata de un conjunto de condiciones con las que se confía facilitar el camino hacia la democracia (FINKEL 2008, 200).

En esta propuesta, la finalidad no sería el logro de la democracia, sino que sus procedimientos dialógicos solo son el medio para lograr la inclusión. Porque la auténtica finalidad sigue siendo el aprendizaje, y qué duda cabe que aprenden más cuando sienten y viven que tienen control sobre su propia educación.

Y finalmente no nos olvidemos tampoco que la esencia de la educación no es el conocimiento, sino el acto de conocer. En este sentido las dos actuaciones señaladas constituyen dos herramientas muy poderosas en la organización del aula y de las sesiones.

c) Tertulia dialógica pedagógica (TDP)

Con esta actuación nos salimos del aula. Se trata de la modalidad CA en el centro educativo. Tienen el mismo formato que las TL y se respetan los mismos principios. Su objetivo es reflexionar sobre los fundamentos, finalidades, problemas de nuestra profesión entre iguales analizando fuentes teóricas más importantes a nivel internacional. En definitiva, “aprenseñar” entre iguales docentes. No se trata de una terapia o sesiones de catarsis, que también (al menos con fundamento), pero ese no es el objetivo.

El presupuesto es que nuestra profesión es una profesión de conocimiento y como tal requiere una actualización permanente, no solo de los contenidos propios de nuestras asignaturas, sino de nuevas metodologías, idiomas, TICs, etc. Por ello la formación no es responsabilidad única de la administración educativa, sino también nuestra. La propuesta es un tipo de autoformación a través de textos claves acerca del sentido de la profesión, de los fundamentos pedagógicos, del análisis de las prácticas educativas reales con la intencionalidad de caminar hacia otras más justas e igualitarias (FERRETE 2016).

La metodología consiste en generar conocimiento mediante el diálogo, analizar conjuntamente sobre textos que reflexionan sobre el hecho educativo. Pero un conocimiento con vistas a la aplicación. Ir de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría. Porque de lo que se trata en última instancia es mejorar la práctica educativa. Y los resultados son excelentes. Se deja a un lado la cultura de la queja, se sugieren propuestas de mejora, se inician programas de investigación-acción entre todos.

En definitiva un doble compromiso, tanto con nuestros compañeros/as, como con nuestra propia formación. Lo ideal es que participe todo el centro, pero lo curioso es que lo aprendido contagia luego los claustros, las sesiones de evaluación y los diálogos de la cantina. Porque es una realidad que los docentes de secundaria hemos aprendido mucho sobre nuestra disciplina, pero muy poco, demasiado poco sobre cómo educar en nuestra disciplina, en este caso en las asignaturas de Filosofía. Solo las promociones más recientes han tenido la oportunidad de aprender pedagogía de la disciplina en el Máster de Secundaria.

Se han revisado tres de las actuaciones, pero hay más: la formación de las familias, participación educativa de la comunidad, y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

3. LUCES Y SOMBRAS. CONCLUSIONES

Las ventajas se han ido desgranando a lo largo de las páginas anteriores: mientras se acelera el aprendizaje al permanecer en continua actividad y se incrementa la capacidad de atención, se disminuyen los problemas de disciplina y los abandonos escolares por la integración de los diferentes. Se fomentan los valores de solidaridad, respeto a la diversidad, trabajo en equipo, iniciativa, autonomía, autoestima. Y no menos importante, se mejora la perspectiva que las familias tienen del profesorado (observan a los estudiantes en el aula y se dan cuenta de lo complicado que es trabajar con ellos) cambiando así su valoración de la profesión docente.

Las desventajas conviene visibilizarlas también. Por parte del profesorado, existe una resistencia a redefinir los roles tradicionales en el aula. Un recelo a tener otras personas en el aula; dejar que el aula sea un santuario donde nadie pueda entrar es en el fondo un miedo a perder la autonomía. El estar a solas con tus estudiantes en un aula tiene la ventaja de permitir la creatividad individual y evitar los necesarios conflictos que se dan cuando se comparte el trabajo con otros profesionales o cuando las familias entran en el aula. Pero a la vez permite que sigan existiendo profesionales que no son profesionales, que no trabajan por el bien interno de la educación.

Por parte de las familias hay pocos inconvenientes y los que pueden darse se solucionan con formación, con normas claras, con contratos de confidencialidad, pues al principio algunos voluntarios no entienden siempre bien su papel en el aula.

Las mayores resistencias se dan por parte de la administración. Aunque es imprescindible el apoyo del equipo directivo, no es suficiente, pues el proceso requiere de permisos especiales. Hoy por hoy, en la Comunidad Valenciana, no hay problemas con la inspección educativa. De hecho, promueve cursos y congresos de sensibilización e introducción en estas dinámicas.

Para finalizar, señalar que además de tratarse de prácticas que mejoran el proceso de aprendizaje-enseñanza en nuestras clases de filosofía son potentes por:

a) El compromiso con la democracia. Cuando se fomentan las habilidades dialógicas, las participaciones activas, las indagaciones colectivas, la toma de decisiones, el desarrollo del carácter democrático mediante prácticas, se potencian los hábitos de conductas responsables, de tolerancia, de igualdad y se encamina a poner en práctica la moral postconvencional, se fomenta la democracia. Aunque es cierto que no es democracia lo que ocurre en el aula, se ponen los medios para caminar hacia la democracia. Y una forma muy poderosa es separando el poder de la autoridad y organizar los grupos para facilitar los procedimientos democráticos. Fuerte compromiso con la razón dialógica, la libertad, la democracia con la participación democrática de toda la comunidad.

b) Compromiso con la igualdad de resultados. Una vez que se ha desmascarado la ficción de la igualdad de oportunidades (porque el resultado después de décadas de igualdad de oportunidades y de medidas de atención a la diversidad curricular no ha mejorado el panorama educativo) y el mito del esfuerzo de los estudiantes (porque no es cierto que todo dependa de su interés y esfuerzo) es necesario intentar no colaborar con nuestra praxis profesional. Asumir como profesionales tareas de justicia global y dar oportunidades reales en el aula para ejercer la ciudadanía activa con la meta de lograr mejores resultados para todo el alumnado.

c) Compromiso ético con la calidad de la educación. Hablar de calidad de la educación es hablar de la calidad de vida (FREIRE 1992A, 55), por eso no nos puede dejar indiferentes tener expectativas altas de todos los estudiantes. Soñar en una educación mejor, por tanto en un mundo mejor. Porque esta praxis educativa pretende y consigue la transformación personal, y busca y espera conseguir la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. 1998, "Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información", *Aula de Innovación Educativa*, 72: 49-59.
- AUBERT, A. y GARCIA, C. 2001, "Interactividad en el aula", *Cuadernos de Pedagogía*, 301: 20-4.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO S. 2008, *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*, Barcelona: Hipatia Editorial.
- BAIN, K. 2005, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- BRUNER, J. 2000, *La educación, puerta de la cultura*, Barcelona: Paidós.
- CALVINO, I. 1995, *Por qué leer los clásicos*, Barcelona: Tusquets.
- CASTELLS, M. 2001, *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. 2007, *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Ediciones Nobel.
- CREA 2006-2011, *Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. FP6. European Commission.
- DÍEZ-PALOMAR, J. y FLECHA GARCÍA, R. (coords.) 2010, "Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24, 1).
- DURAN GISBERT, D. 2014, *Aprensenar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Madrid: Narcea.
- ELBOJ, C. y OLIVER, P. 2003, "Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 3: 91-103.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. 2002, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.
- FERRETE, C. 2010, *Ética ecológica como ética aplicada. Educación cívica y responsabilidad ecológica*, Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales.
- FERRETE, C. 2011, "Ética para el desarrollo: Fomentar capacidades para formar parte de la solución", *Éthique et économie/Ethics and Economics*, 8 (1).
- FERRETE, C. 2013, "Dimensión cívica de la gobernanza: praxis educativa cosmopolita", en E. GONZÁLEZ, *Ética y gobernanza: un cosmopolitismo para el siglo XXI*, Granada: Comares, 123-46.
- FERRETE, C. 2016, "La docencia en democracia. Compromiso ético del profesorado", *Quaderns digitals*, 82: 1-13.
- FINKEL, D. 2008, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

- FLECHA, R. 2009, "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje", *Cultura y Educación*, 21 (2): 157-69.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. 1999, "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en IMBERMÓN, F. (COORD.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graó, 13-28.
- FLECHA, R. 1997, *Compartiendo palabras*, Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. 2015, "Pedagogía crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2): 87-100.
- FLECHA GARCÍA, R. y PUIGVERT, L. 2002, "La comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa", *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1): 11-20.
- FREIRE, P. 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1992A, *Educación y política*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1992B, *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1997, *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. 2002, "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", *Profesorado, revista de currículum y formación profesional*, 6 (1-2).
- GÓMEZ, J. 2004, *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, Barcelona: El Roure.
- GUTMAN, A. 2001, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. 2000, *Aclaraciones a la Ética del Discurso*, Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. 2001, *Teoría de la acción comunicativa*, vols. I y II, Madrid: Taurus.
- IMBERMÓN, F. (COORD.) 1999, *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graó.
- JAKKU-SHIVONEN, T. y NIEMI, H. (eds.) 2011, *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid: Kaleida Forma.
- MARCHESI, A. 2000, "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 135-63.
- MARCHESI, A. 2003, *El fracaso escolar en España*, Madrid: Fundación Alternativas. [Documento de trabajo 11/2003]
- MARCHESI, A. 2009, "Palabras de bienvenida", en AA.VV., *La lectura en la sociedad de la información*, Madrid: Fundación Santillana.
- MEAD, G. H. 1982, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós.
- RACIONERO, S.; ORTEGA, S.; GARCÍA, R. y FLECHA, R. 2012, *Aprendiendo contigo*, Barcelona: Hipatia Editorial.
- ROSENBLATT, L. M. 1982, "The literary transaction: Evocation and response", *Theory Into practice*, XXI, 4: 268-77.

- SEN, A. 1993, "Capacidad y bienestar", en NUSSBAUM, M. y SEN. A. (comp.), *Calidad de vida*, México: FCE.
- VYGOTSKY, L. S. 1995, *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- WISE 2015, *Conectando la educación con el mundo real*. Disponible en https://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf (Fecha: 18/11/16)