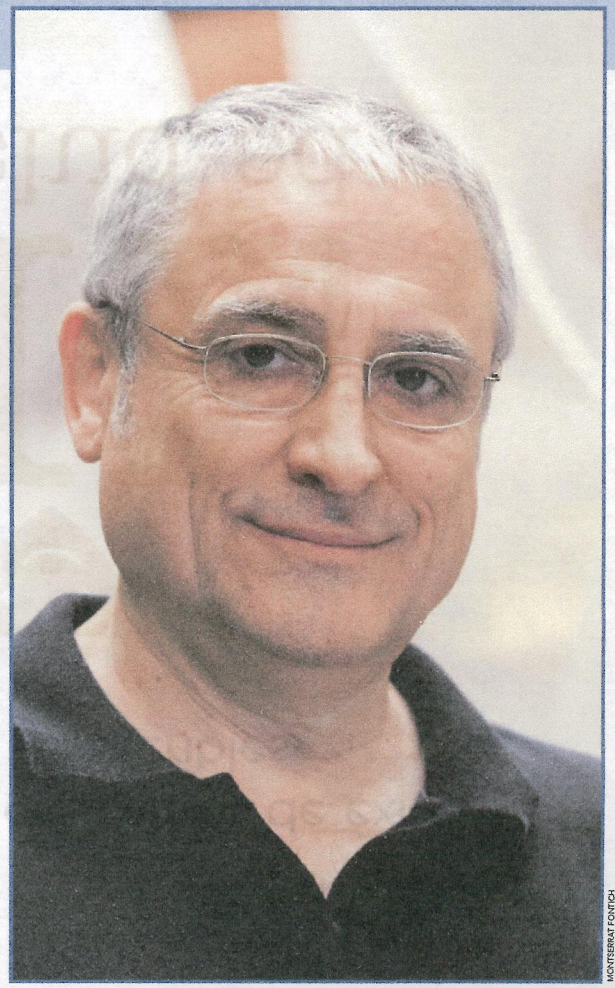
Ramón Flecha

"La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad"



MONTSERRAT FONTICH

Al frente del proyecto INCLUD-ED, Ramón Flecha ha dedicado los últimos cinco años a investigar prácticas educativas de todo el mundo que contribuyen a superar las desigualdades. Ni agrupaciones flexibles ni adaptaciones curriculares ni aulas de acogida figuran en esa lista. Es más, casi todo lo que se ha hecho en España en nombre de la atención a la diversidad ha servido para disculpar y legitimar la desigualdad, asegura este sociólogo que lleva tiempo implantando esas actuaciones de éxito a través de las comunidades de aprendizaje.

JUDITH CASALS
Periodista.

Siempre dice que las escuelas deberían ser como los hospitales, porque estos aplican los tratamientos que se sabe que dan resultados. ¿No se hace en educación?
A España no ha llegado la investigación científica en educación, sino que ha sido sustituida por ocurrentes que hacen negocio con sus ocurrencias. A alguien se le ocurre, por ejemplo, que hay que aplicar el aprendizaje significativo de Ausubel, y aunque sea una concepción del aprendizaje que nunca se ha fomentado en ninguna universidad de prestigio del mundo, que no está avalada científicamente, se convierte en dogma en España. Pero esas ocurrencias, en las que se han basado reformas educativas y la formación del profesorado, y que desgraciadamente gran parte de profesionales siguen, no se basan en evidencias científicas, no están avaladas por la comunidad científica internacional.

¿A qué se refiere cuando habla de comunidad científica internacional?
Me refiero a tres fuentes. La primera, la Comisión Europea y su Programa Marco de Investigación. La segunda, las revistas científicas de educación, como la de Harvard. Y la tercera, las mejores universidades del mundo, como la de Harvard o Wisconsin.

En ese Programa Marco se integra el proyecto INCLUD-ED, en el que ha investigado en las prácticas educativas que contribuyen a superar las desigualdades y lograr la inclusión. ¿Cuáles son?
Hay muchas, pero una de las más eficaces son los grupos interactivos. De todas las formas de organización del aula que se conocen en el mundo, es la que da los mejores resultados en cualquier tipo de contexto. No hay ninguna otra que se le pueda comparar.

¿En qué consiste?
Cuando un profesor tiene a treinta niños y niñas en un aula y dice que no puede con todos, lo que se acostumbra a hacer es enviar a quienes tienen más dificultades a otro profesor novato. Los grupos interactivos son todo lo contrario. Ese profesor novato se queda con el profesor experto en el aula, donde también entran una madre, un voluntario joven y un profesor retirado. Ya son cinco personas adultas, que organizan a esos treinta niños y niñas en varios grupos heterogéneos. El profesor experto se queda como gestor de formación del aula, y las demás personas adultas están al cargo de un grupo, pero no ejerciendo de profesores con menos ratio, porque a veces esa madre o ese padre no conoce los contenidos que se están dando, sino dinamizando el aprendizaje de igual a igual entre los niños y niñas, con lo cual se aprende mucho mejor el contenido y se desarrolla muchísimo la inteligencia. Una de las ocurrencias que ha calado en España es que, si se mantienen juntos a todos los alumnos, los más avanzados se retrasan. Es mentira, porque en los grupos interactivos los más adelantados tienen que explicárselo a otros que tienen muchísima dificultad, y con eso desarrollan su inteligencia mucho más que cuando ellos lo entienden. Yo mismo, a los 10 años, tuve que ayudar a un niño con necesidades educativas especiales porque el profesor no tenía a nadie para sacarle del aula. Gracias a eso, él acabó una carrera universitaria y yo he dado charlas en Harvard. ¡Qué faena me hubieran hecho si me hubiesen quitado la compañía de ese niño, que es lo que se hace en España!

¿Tan mal se hace en España?
En España, el objetivo no ha sido conseguir los mejores resultados. Es más, con la LOGSE se dijo que lo importante no eran los resultados, sino los procesos, algo inaudito en la comunidad científica internacional. Y dado que el objetivo no ha sido conseguir buenos resultados, se han aplicado, por ejemplo, agrupaciones flexibles por niveles, segregación, aulas de adaptación curricular y de acogida fuera de las aulas regulares, e incluso en algunos sitios se han llegado a hacer institutos especiales para inmigrantes.

¿Cree que no se ha sabido atender la diversidad?
Creo que en atención a la diversidad ha habido profesionales muy entregados, a veces los más sensibles y más preparados, que han sido como un barco con muy buenos remeros, pero con un timonel que les lanzaba contra las rocas. La teoría, entre comillas, que ha habido aquí de la atención a la diversidad ha sido la atención a la desigualdad. Y señalo claramente la LOGSE, que es una de las peores leyes que se ha hecho en Europa y que consiguió, basándose en Ausubel y en el Vygotski apócrifo, que los contenidos y conceptos previos fueran la disculpa ideal para poner a cada uno en un sitio distinto y que atender la diversidad supusiera ofrecer clases de flamenco a los gitanos, pero no de inglés, con la creencia de que nunca podrán ser ingenieros. A esas poblaciones desfavorecidas se han entregado profesionales que han dedicado mucho tiempo, pero que les han dado tratamientos que empeoraban la enfermedad en vez de curarla. En realidad, la atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad, la ha disculpado. Se ha centrado fundamentalmente en separar, sacar del aula, poner en grupos de niveles bajos, adaptaciones individualizadas al margen del grupo... Todo eso ha sido nefasto.

La redistribución del alumnado inmigrante genera fracaso, despilfarro de recursos, racismo y voto xenófobo

¿Qué opina de la redistribución del alumnado inmigrante?
La comunidad científica internacional ha demostrado, desde los años sesenta, que genera fracaso, despilfarro de recursos, racismo y voto xenófobo.

¿Voto xenófobo?
En el año 1993, se consolidó en Cataluña y se extendió por toda España el famoso modelo Vic de redistribución de inmigrantes. El discurso era el siguiente: si hay demasiados inmigrantes, hay fracaso escolar y hay problemas de convivencia; se cierra la escuela, se envía a unos cuantos a cada una de las escuelas de los alrededores y ya lo tenemos solucionado. Ese era el modelo de redistribución, que luego se centró, ya no tanto en el cierre de escuelas, sino en la redistribución de la matrícula. Ya entonces dijimos que, cuando hubiera un partido de voto xenófobo en Cataluña, nacería en Vic. Poner una comunidad étnica al lado de un problema social, como el fracaso escolar, es crear racismo. Es lógico que las familias no quieran tener inmigrantes en sus escuelas si se les está diciendo que provocan fracaso. Además, no es verdad.

¿Quién va a decidir las competencias de desarrollo de un niño más que su familia?

Quienes dicen esto se lo inventan, no pueden presentar ni un solo sitio del mundo donde la redistribución de los inmigrantes haya dado buenos resultados. Ni uno.

¿Qué le parece que haya centros, como sucede en el barrio del Raval de Barcelona, con un 90% de alumnado inmigrante?
Eso pasa en Harvard también. En las aulas de Harvard hay más diversidad cultural que en las aulas del Raval. La diversidad no es la causa del problema. De todas formas, estoy en contra de las escuelas gueto, porque donde hay gueto no hay diversidad. Pero existen cinco formas de salir de una escuela gueto, y la peor de todas, la más desterrada, es la redistribución.

¿Y la mejor?
Los proyectos imán. Lo que hacen los proyectos imán –las comunidades de aprendizaje lo son– es elevar el nivel de aprendizaje y mejorar la convivencia. De esta forma, quien no quería matricular a sus hijos en esos centros lo hace, y se logra salir del gueto.

Usted puso en marcha las comunidades de aprendizaje en España en 1995. ¿Cuáles son sus claves del éxito?
Solo dos. Una tiene que ver con los valores. El profesorado intentamos que todos nuestros hijos e hijas acaben como mínimo el Bachillerato y, si quieren, puedan ir a la universidad. El valor compartido en una comunidad de aprendizaje es que todos los niños y niñas tengan lo que queremos para nuestros hijos e hijas. La otra clave tiene que ver con las evidencias científicas de las que hablaba. Cuando un centro se

MONTSERRAT FONTICH

transforma en comunidad de aprendizaje se compromete a ir sustituyendo las actuaciones de fracaso por las que se ha demostrado que son de éxito, como los grupos interactivos o la formación de familiares.

¿Se forma a los familiares?
Sí. Otra de las ocurrencias que recorre España es que PISA dice –o dicen que dice– que el éxito del niño o niña depende de la titulación del padre o la madre. Es totalmente falso. De lo que depende es de los procesos formativos que están teniendo los padres y madres. Da igual que no tengan título o sean analfabetos. Iniciamos formación de familiares en el centro y logramos los mismos resultados que si tuvieran título. La formación de familiares es clave. Pero no me refiero a las escuelas de padres y madres; no es eso. Es formación de padres y madres, pero no en cualquier actividad, sino solo en unas cuantas actividades que son de éxito.

¿Por ejemplo?
Las tertulias literarias dialógicas, que transforman completamente el contexto de la lectura y de la escritura del centro, y con las que se consiguen unos resultados tremendos.

Usted ha dicho que estas tertulias son la mejor formación del profesorado.
Sí, es la mejor formación del profesorado que existe en el mundo. En ese caso, las llamamos tertulias pedagógicas dialógicas, porque en vez de leer un libro de literatura, se lee uno de pedagogía. Es una formación mucho más barata y mucho más eficaz que la formación que se recibe durante años en la universidad.

¿En qué más participan las familias de las comunidades de aprendizaje?
En todo. En uno de los dos encuentros celebrados en el Parlamento europeo sobre el proyecto INCLUD-ED, una investigadora italiana le preguntó a su homólogo finlandés extrañada: "¿Las familias participan en la elaboración de las competencias?". "¿Cómo que participan? Las deciden", le respondió. ¿Quién va a decidir las competencias de desarrollo de un niño más que su familia? Las familias tienen que intervenir en todo. Como dicen en Porto Alegre: desprivaticemos lo público. Las escuelas públicas no son del profesorado, son del público, de las familias, del vecindario. Y tienen que participar en todo y decidirlo todo.

Un discípulo de Paulo Freire

Su compromiso para superar las desigualdades sociales le viene de lejos. "En Bilbao empezábamos muy pronto", explica Ramón Flecha, para justificar que, con solo 15 años, ya anduviera metido en un proyecto que pretendía llevar el teatro de la barraca a los barrios de chabolas de su ciudad natal. La gente quería teatro, pero sobre todo pedía alfabetización. "Así que nos quedamos a alfabetizar." Y él, que era un "pijo" que estudiaba en el Colegio de los Jesuitas pero que no podía "soportar" que a las personas de las chabolas no se les diera la oportunidad de aprender a leer y escribir, se implicó en ese proyecto que resultó "clave" en su vida, porque a partir de entonces empezó a leer sobre educación.

Aprendió a leer y a escribir en una academia de barrio, donde Paquita, una chica "sin ningún título", enseñaba a una cincuentena de niños y niñas de todas las edades. Ahí recibió, de los 3 a los 6 años, un aprendizaje instrumental "bestial" que considera determinante. "Después entré en los Jesuitas, con gente más rica, pero sabiendo más que ellos, gracias a la señorita Paquita." Flecha iba para empresario y "jamás" habría imaginado que acabaría dedicándose a la educación. Estudiaba en una escuela de negocios al tiempo que trabajaba en una multinacional. Pero también seguía participando en proyectos de transformación social y leyendo sobre educación. Y Paulo Freire le atrapó. A finales de los ochenta, cuando ya conocía de largo toda su aportación pedagógica, se hizo amigo personal de él y descubrió que era tal y como lo había imaginado: "Una persona con sentimientos, con realmente sentido de la solidaridad y plenamente consecuente con su teoría."

Por aquel entonces, Flecha ya llevaba quince años en Barcelona, donde creó la primera comunidad de aprendizaje en la Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí (Casals, 2004), el germen del proyecto que a partir de 1995 empezó a extender por toda España –también ha llegado a Brasil y Chile– de la mano del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA), que él mismo fundó.

Este catedrático de Sociología de la Universitat de Barcelona, doctor honoris causa por la Universidad de Timisoara e investigador principal del proyecto integrado INCLUD-ED (el primero y, de momento, único de la Comisión Europea dedicado a la educación), defiende: "Hay que vivirlo todo muy a tope". Quizás por eso dice abiertamente lo que piensa. Flecha habla alto y claro. De forma categórica y rotunda. Pero en un tono sosegado y apacible que, sin embargo, no quita contundencia ni convicción a sus palabras.

▶ **Casals, Judith (2004):** "Un lugar donde las personas se atreven a soñar", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, diciembre, pp. 80-85.

¿Tan determinante es la participación de las familias?
Si la participación se hace en actuaciones de éxito, es muy importante para el éxito. Si se hace en actuaciones de fracaso, provoca fracaso. Pero no se puede lograr el éxito sin la participación de las familias. Hoy todo el mundo está de acuerdo con eso: todo el mundo dice que la formación del padre y, sobre todo, de la madre influyen en el aprendizaje de los hijos. ¿Por qué? Porque el aprendizaje no depende de los conceptos ni de los conocimientos previos, nunca ha dependido de eso. El aprendizaje depende de las interacciones. El aprendizaje de todo –de las matemáticas, de las emociones, etc.– depende de con quién te relaciones.

¿Qué aporta ese aprendizaje dialógico respecto a otras estrategias de enseñanza y aprendizaje?
Solo una cosa, y es que lo que aprende un niño o una niña depende de los diálogos que tiene con todas las personas con quienes se relaciona: en clase con sus iguales y con el profesorado, en casa con sus familiares, a través de Internet con los amigos y amigas. Lo que el aprendizaje dialógico trata de cambiar son esos diálogos, del mismo modo que las concepciones de enseñanza y aprendizaje que hubo durante la sociedad industrial, antes de la actual sociedad de la información, pretendían cambiar las relaciones dentro de las aulas, entre el profesorado y alumnado, y definían metodologías en torno a esas relaciones. Pero el aprendizaje dialógico quiere cambiar todas las relaciones de los niños y niñas, y no solo las del aula.

¿Cómo?
Si, por ejemplo, abrimos la escuela a la participación de familiares en el aprendizaje, no solo estamos cambiando el aula porque entran en ella; también estamos cambiando el domicilio, porque entonces en casa se habla de otras cosas y se trabaja de otra manera. Esto es lo que decía Vygotski, pero no el Vygotski apócrifo que nos llegó aquí a través de gente que le seguía sin haberlo leído. El Vygotski apócrifo decía que había que adaptar el aprendizaje y el desarrollo al entorno. Falso, es al revés: ¡hay que transformar el entorno! ¿Y cómo vas a transformar el entorno si dejas a las familias en la puerta?

Sin embargo, se suele criticar la poca participación de las familias.
¿Qué participación se les ha ofrecido?, ¿y a qué hora?, ¿y quién lo ha decidido? Eso no es participación. Yo no puedo decidir quién y cómo tiene que participar, debemos decidirlo entre todos. En las comunidades de aprendizaje se decide conjuntamente. Familias que antes no participaban después participan muchísimo.

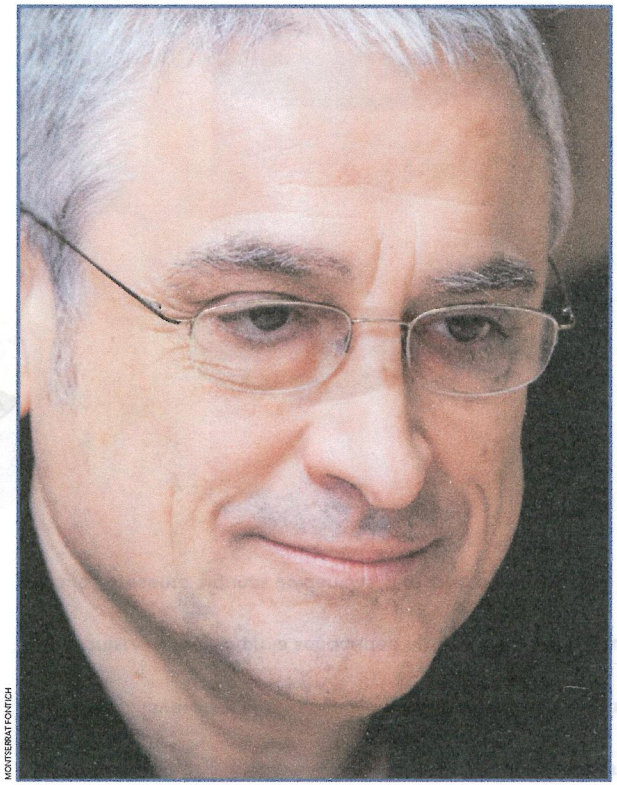
> La causa del fracaso escolar no es la presencia de inmigrantes, sino la ausencia de actuaciones de éxito

¿El profesorado acoge el proyecto con el mismo entusiasmo?
El profesorado, además de querer lo mejor para la educación de nuestro país, tiene otras implicaciones, otros intereses, unas necesidades laborales... Nos ha pasado varias veces: una madre ha votado sí a la comunidad de aprendizaje en la escuela de su hijo o hija y luego ha votado no en la que ella es profesora. Pero, cuando lo entiende bien, el profesorado también se entusiasma con el proyecto. Lo que pasa es que se ha estado formando durante treinta años en ocurrencias, ha aplicado muchas cosas que se le dijo que eran muy buenas y ha fracasado infinidad de veces y no ha obtenido resultados; es lógico que en principio oponga resistencia, porque piensa "Ya me vienen con otra más". En todo caso, la culpa no la tiene el profesorado. La culpa la tenemos las universidades, los formadores, no todos, sino los veinte o treinta catedráticos que han hecho negocio del fracaso escolar.

Por tanto, el profesorado no está preparado para ese cambio tan radical que supone una comunidad de aprendizaje.
Indudablemente, no, porque se le ha formado en lo contrario. Pero al profesorado del centro que decide transformarse en comunidad de aprendizaje se le da formación al respecto.

El primer paso para convertirse en comunidad de aprendizaje es soñar la escuela que se quiere ser. ¿Cómo se hace y cómo se concreta?
Sobre la base de este valor: que todos los niños y niñas tengan lo que queremos para nuestros hijos e hijas. Las escuelas no están organizadas para eso, sino para dar más a los nuestros y menos a los otros. Entonces, soñamos una escuela muy diferente. Porque si no sueñas, como dicen en Harvard, no vas a cambiar la realidad. Mejorar la realidad sin sueños es imposible. Familiares, niños y niñas, vecinos y vecinas, profesorado... soñamos qué escuela queremos. A partir de ahí se despiertan ilusiones y, una vez logrado el entusiasmo, se escogen los trocitos de ese sueño que vamos a conseguir ese año. Son las prioridades, como, por ejemplo, reforzar la lectura y la escritura, lograr que todo el alumnado acabe Bachillerato, formar a los familiares... Para cada prioridad, se crea una comisión, que puede ser de profesorado, de familiares, de niños y niñas... Todo el mundo que tenga algo que aportar puede participar. Por eso la apertura de la escuela a la comunidad.

¿Qué resultados se consiguen?
De todo tipo, los que se miden con pruebas externas y los que no. Por un lado, el aprendizaje instrumental y en todas las materias; por el otro, la convivencia, que incluye valores y emociones. En todos tiene que haber una mejora todos los años. ¿De qué depende esa mejora? Solo de una cosa: del gra-



MONTSERRAT FONTICH

do de intensidad de aplicación de las actuaciones de éxito, no del contexto. Si haces grupos interactivos en un aula una hora a la semana, mejoras un poquito. Si los haces todos los días de la semana a todas horas, mejoras mucho más. Y si no se aprecia mejora, que en algunos casos sucede, hay que investigar qué se ha hecho mal, porque todos los años hay que mejorar. Un ejemplo es el CEIP Mare de Déu de Montserrat, de Terrassa, donde en cinco años aumentó del 17% al 85% el porcentaje de alumnado que alcanzaba las competencias básicas de lectura en las pruebas de la Generalitat. Y en el mismo periodo, la inmigración del centro creció del 12% al 46%, lo que demuestra que la causa del fracaso escolar no es la presencia de inmigrantes, sino la ausencia de actuaciones de éxito.

Las comunidades de aprendizaje también se proponen transformar su entorno. ¿En qué sentido?
La teoría de las comunidades de aprendizaje plantea que al sueño de escuela le acompañe un sueño de barrio. En principio, toda escuela que se transforma en comunidad de aprendizaje se abre al entorno y participa en su transformación. Lo que pasa es que hay algunas, pocas, que no solo quieren influir o colaborar, sino que dirigen la transformación del entorno. Eso ocurre frecuentemente en zonas muy difíciles, como en el caso del CEIP La Paz, de Albacete, ubicado en la zona más pobre y conflictiva de España. Lo que se está haciendo allí es espectacular. El CEIP Mare de Déu de Montserrat se encuentra en una zona de inmigración norteafricana y ha colaborado mucho con el ayuntamiento en el plan de entorno para transformar el barrio. Y desde hace dos años ha asumido un papel mucho más protagonista porque hay mucha desnutrición de los niños y niñas y se ha involucrado más de acuerdo con esta situación.

¿Quiere eso decir que todas las comunidades de aprendizaje están ubicadas en contextos desfavorecidos?
No, eso es un error que se produce por culpa nuestra. De los 120 centros que en toda España se han convertido en comunidad de aprendizaje los hay públicos, privados, concertados, religiosos, cooperativas, etc., de zonas de clase baja, clase media y clase alta. Lo que pasa es que, como es tan fácil hacerlo en estas últimas, ni lo consideramos un mérito ni hablamos demasiado de ello. Por eso nos critican, y con razón, que pueda entenderse que las comunidades de aprendizaje solo son para zonas desfavorecidas.

Las comunidades de aprendizaje empiezan con un sueño. ¿Cuál es el suyo?
¿El mío? Que todos los niños y niñas aprendan lo mismo que ha aprendido mi hija, que tengan posibilidades de hacerlo. Mi hija ha ido a la escuela pública, de un barrio obrero, pero ha acabado en Harvard.

para saber más

- **Flecha, Ramón (1997):** *Compartiendo palabras.* Barcelona: Paidós.
- **Flecha, Ramón y otros (2008):** *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia.
- **Flecha, Ramón y otros (2012):** *Aprendiendo contigo.* Barcelona: Hipatia.
- Portal del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje http://www.comunidadesdeaprendizaje.net
- Conclusiones y recomendaciones del proyecto INCLUD-ED http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88