

## Inclusión y exclusión en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Inclusão e exclusão nos sistemas educativos da União Europeia.

Inclusion and Exclusion in the Educational Systems of the European Union.

Giovanna Campani y Tiziana Chiappelli  
Universidad de Florencia. Italia  
campani@unifi.it - tiziana.chiappelli@gmail.com

35

### / RESUMEN /

El artículo presenta la aproximación y algunos resultados importantes del “INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)”<sup>1</sup> Proyecto, financiado por el Sexto Programa Marco de la Comisión Europea y coordinado por un centro de investigación español (CREA de la Universidad de Barcelona) (los principales investigadores son Ramón Flecha y Marta Soler), y desarrolla, al mismo tiempo, algunas consideraciones generales acerca de las tendencias actuales en los procesos de educación en la Unión Europea. Sin ignorar el hecho que la escuela puede reproducir desigualdades sociales, la aproximación del proyecto Included claramente se enfocó en el rol de la educación en prevenir la exclusión. Con esta perspectiva, la tarea de los investigadores es la de identificar los componentes y las estrategias que pudieran favorecer el éxito en la escuela para todos los niños: esto puede ser hecho a través del análisis de prácticas exitosas y de los obstáculos que ponen en juicio su implementación. Además, se debe prestar atención a aquellos grupos sociales que se encuentran en el más alto riesgo de sufrir por discriminación y exclusión educativa, como mujeres y niñas, inmigrantes, minorías religiosas y culturales, personas con discapacidad. Empezando desde estas premisas, el proyecto INCLUDE-ED ha desarrollado múltiples niveles de investigación: análisis literario, análisis de políticas, encuestas cuantitativas y trabajo de campo. La importancia de la dimensión política claramente apareció durante todo el proyecto, como la clara necesidad de reorientar las políticas existentes, las cuales, especialmente en este tiempo de crisis, sacrifican el bien estar de los niños europeos a lógicas estrictamente económicas y monetarias. Entre las principales recomendaciones del proyecto Included está la relevancia de garanti-

<sup>1</sup> Ver <http://www.ub.edu/includ-ed/>

zar que las opiniones de los grupos más vulnerables deberán ser incluidas en los procesos de toma de decisión, cosa que lleva al asunto de las políticas que los afectan, y de la importancia de su participación activa en todos los procesos de la educación.

PALABRAS CLAVES: educación; inclusión; cohesión social.

### // RESUMO //

Este artigo apresenta a abordagem e um conjunto importante de resultados do projeto "INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e a coesão social na Europa a partir da educação (2006-2011)", financiado pelo 6º Programa-Quadro da Comissão Europeia e coordenado por um centro de investigação espanhol (CREA, da Universidade de Barcelona; os investigadores principais são Ramón Flecha e Marta Soler), desenvolvendo ao mesmo tempo algumas considerações gerais acerca das tendências atuais dos processos educativos na União Europeia. Sem ignorar o facto de que a escola pode reproduzir as desigualdades sociais, a abordagem do projecto INCLUD-ED focou-se claramente no potencial da educação para prevenir a exclusão. Neste sentido, a tarefa dos investigadores é identificar os fatores e as estratégias que poderão favorecer o sucesso da escola para todas as crianças: isto pode fazer-se através da análise de práticas com êxito e dos obstáculos que se colocam à sua implementação. Além do mais, deve prestar-se atenção aos grupos sociais que estão em maior risco de sofrer de discriminação e exclusão educativa, como mulheres e raparigas, imigrantes, minorias religiosas e culturais, pessoas com incapacidades. Com base nestas premissas, o projeto INCLUD-ED desenvolveu múltiplos níveis de investigação: análise de literatura, análise de políticas, inquéritos quantitativos e trabalho de campo. A importância da dimensão política surgiu com nitidez durante todo o projeto, através da clara necessidade de re-orientar as políticas existentes – políticas que, especialmente nestes tempos de crise, sacrificam o bem-estar das crianças europeias a lógicas estritamente económicas e monetárias. Entre as principais recomendações do projeto conta-se a relevância de garantir que as opiniões dos grupos mais vulneráveis sejam incluídas nos processos de tomada de decisão, o que nos conduz à questão das políticas que os afetam e da importância da sua participação ativa em todos os processos educativos.

36

PALAVRAS CHAVE: educação; inclusão; coesão social.

### /// ABSTRACT ///

The paper presents the approach and some important results " INCLUD- ED : Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011) "Project funded by the Sixth Framework Programme of the European Commission and coordinated by a central Spanish research (CREA , University of Barcelona) (being both Ramón Flecha and Marta Soler its principal researchers) , and develops at the same time, some general considerations about the current trends in educational processes in the European Union. Without ignoring the fact that the school can reproduce social inequalities, the approach to Included is clearly focused on the role of education in preventing exclusion. With this perspective, the task of researchers is to identify the components and strategies that could promote school success for all children: this can be done through through the analysis of successful practices and the obstacles that hinder their implementation. Also, attention

should be paid to those social groups who are at the highest risk of educational exclusion and discrimination, as women and girls, immigrants, religious and cultural minorities, people with disabilities. From these assumptions, the INCLUDE -ED Project has developed multiple levels of research: literary analysis, policy analysis, quantitative surveys and fieldwork. The importance of the political dimension clearly appeared throughout the project, as a clear need to change the existing policies, which, especially in this time of crisis, postpone the well-being of European children due strictly to economic and monetary reasons. One of the main recommendations of this project is the relevance to ensure that the views of vulnerable groups should be included in the decision-making processes, which leads to the issue of policies that affect them, and the importance of their active participation in all processes of education.

KEYWORDS: education; inclusion; social cohesion.



## 1. EXCLUSIÓN, REPRODUCCIÓN Y ENTIDAD EN EDUCACIÓN

Es comúnmente admitido que, hoy en día, mayor acceso a la educación es un asunto clave para ayudar a promover inclusión y participación en diferentes áreas sociales. En el opuesto, la exclusión educativa es hoy día uno de los pasos iniciales hacia la exclusión social, lo que implica la privación en el acceso a recursos, el uso de las instituciones públicas y la disponibilidad de redes personales, como oportunidades y derechos sociales denegados a individuos o grupos en particular (Avramov, 2002)<sup>2</sup>. Diferentes perspectivas teóricas han estudiado a la exclusión educativa en conexión a procesos de exclusión social.

Ya en los setentas, las teorías de reproducción contribuyeron en gran medida al análisis de las desigualdades, en particular observando cómo las escuelas reflejan grandes desigualdades sociales en diferentes áreas de la sociedad, como ser el empleo, vivienda, salud, y participación política. Baudelot y Establet (1971) argumentaron que las escuelas involucran una doble red (*deux réseaux*) que contribuyen a reproducir la estratificación existente del mercado laboral. Bowles y Gintis (1976) también afirmaron que hay un principio de correspondencia entre las actitudes que desarrollamos en las escuelas y en las compañías.

El trabajo reproductorista contribuyó al análisis de los sistemas educativos y de las prácticas que llevan a la exclusión, pero, sin negar su importancia, otras teorías cuestionaron un acercamiento estrictamente reproductorista, como los que explican la sociedad como una interacción entre sistemas y agentes, señalando la capacidad de los agentes para actuar sobre las tendencias reproductoristas de la

---

<sup>2</sup> Para todas las referencias teóricas del Proyecto INCLUD-ed citado en el artículo, por favor ver CREA. (2009). Working Papers: Case Studies de proyectos locales en Europa. 3rd Round- España disponible en <http://www.ub.edu/includ-ed/>

sociedad. Habermas las llama concepciones duales de la sociedad. Habermas distingue entre sistema y mundo-de-vida (1984), Giddens entre estructura y entidad humana (1984), Beck analiza la emergencia de las subpolíticas en sociedades en riesgo (1986) y Touraine discute el rol de la subjetividad (1997). Además, Butler ha elaborado sobre el rol de la mujer en el proceso de transformación social, y Searle en las consecuencias de los actos de discurso de las personas (1970). Todas estas teorías argumentan que en la sociedad hay agentes sociales en adición a estructuras, quienes no solo reproducen la existente estratificación social sino que también transforman su contexto y situación. Esta aproximación puede ser usada también para analizar procesos educativos. Por ejemplo, Willis (1981) entiende las escuelas como sitios e instrumentos en los cuales se juegan/actúan respuestas culturales a condiciones materiales. De acuerdo a él, es desde estas formas culturales que emergen las estrategias efectivas para cambio social. Apple (1995) analiza y describe las bases y operaciones de lo que él llama escuelas democráticas en EEUU, señalando sus potenciales para convertirse en sitios para sobreponerse a las desigualdades sociales. Giroux (1988) argumenta que la educación necesita reconocer el rol de los profesores como intelectuales, como catalistas para el cambio.

De acuerdo al marco teórico desarrollado por el proyecto Includ-ed, la articulación entre un enfoque de reproducción y uno orientado a la entidad/agencia ofrece los instrumentos analíticos más adecuados para desarrollar herramientas efectivas para promover la inclusión educativa. En las bases de esta articulación, el proyecto Includ-ed ha observado, por un lado a los factores estructurales que pueden producir exclusión y, por el otro, a la entidad de grupos que pueden promover inclusión.

38

## **2. EL MITO DE LA SOCIEDAD DE CONOCIMIENTO Y LAS POLÍTICAS DE LA UNIÓN EUROPEA**

El estudio de factores estructurales ha considerado diferentes elementos, por un lado las especificidades de los sistemas educativos, concretamente en relación a las prácticas de seguimiento y transferencia, en el otro, cuatro áreas de la sociedad, empleo, vivienda, salud y participación política. Las intervenciones combinadas entre políticas de educación y otras políticas sociales también han sido consideradas. En materia de políticas, una particular e importante dimensión que ha sido analizada tuvo en cuenta la compleja interacción entre políticas europeas y nacionales. Considerando el crucial momento y el ambiguo rol de la UE en la formación de políticas nacionales en este periodo de crisis, nosotros nos enfocaremos especialmente en esta parte del proyecto.

Hay un aparente consenso entre los estados miembros de la UE y a nivel UE sobre la necesidad de promover la inclusión en educación con el fin de crear una exitosa “sociedad de conocimiento”: la inclusión en el mercado de trabajo y la parti-

cipación como ciudadanos en esta sociedad está cada vez más asociada con la posesión de habilidades intelectuales y recursos tecnológicos relacionados con éxitos escolares (Castells et al., 1999). La Comisión Europea también ha definido algunos parámetros sobre éxito escolar: merma del índice de deserción, educación secundaria completa, y participación en educación terciaria (Comisión Europea, Reporte Europeo sobre Calidad de Educación Escolar, 2001). La falla en alcanzar estos objetivos conduce a la exclusión educativa, entendida como la desventaja surgida desde la instrucción juzgada como cualitativamente o cuantitativamente inferior en comparación con lo que es considerado como necesario para triunfar en una sociedad en particular. La mayoría de las directivas europeas en los tópicos sobre educación e inclusión están enmarcadas dentro de la *Estrategia de Lisboa* (2000) que apuntan a convertir a Europa en una economía basada en el conocimiento y en la cohesión social. En orden para alcanzar esta meta, la educación juega un rol muy importante. Además, considerando el hecho de que hay ciertos grupos que están a un mayor riesgo de ser dejados al margen de este proceso de transformación, la Estrategia de Lisboa enfatiza la necesidad de promover cohesión social, prestando especial atención a la inclusión de colectividades específicas (como ser por ejemplo, minorías culturales, inmigrantes, personas con discapacidad, etc.). Doce años después de la Estrategia de Lisboa, está claro que, primero que nada, esta prioridad no ha sido transferida a los estados a través de medidas políticas específicas. Prácticamente, la sociedad de conocimiento ha permanecido como mito.

Hay un segundo aún más crucial aspecto: la crisis económica actual, la cual es tratada de acuerdo con directivas provenientes de la UE (o algunas instancias de la UE), está destruyendo completamente las oportunidades a generaciones de niños en Grecia, Portugal, España e Italia, reduciendo los objetivos de Lisboa a cenizas. Es de hecho una situación completamente esquizofrénica o hipócrita, como si, para usar términos bíblicos, la mano derecha no conoce lo que la mano izquierda podría hacer, o viceversa. Comencemos por el primer aspecto.

### **3. POLÍTICAS EUROPEAS SOBRE EDUCACIÓN VERSUS DECISIONES DE ESTADOS NACIONES**

Hubo un tiempo, bien analizado en el proyecto Includ-Ed, cuando los directivos políticos europeos creaban nuevos desafíos a los estados nacionales con respecto a sus soberanías, alentando la inclusión de grupos vulnerables, minorías étnicas y religiosas, prohibiendo la discriminación y promoviendo la aceptación de la diversidad. Los principios dispuestos por la Unión Europea eran a veces contradichos por los estados, introduciendo prácticas discriminatorias de facto. Dos ejemplos de esto -analizado en el proyecto Includ-ed- son la prohibición de símbolos religiosos en escuelas estatales de Francia y por otro lado, la implementación de prácticas segregacionales como ser el “seguimiento” en algunos sistemas educativos.

En 2004, la Asamblea Nacional Francesa aprobó la incorporación de un nuevo artículo en sus normas educativas (Art. L.141-5-1). Este artículo refiere a la prohibición del uso de cualquier símbolo ostensiblemente religioso en la educación pública obligatoria. Luego de que esta ley fuera aprobada, algunos estudiantes fueron obligados a elegir entre sus deseos de manifestar sus identidades y su educación. En otras palabras, el acceso a escuelas públicas no admitía un reconocimiento completo de la pluralidad que existe en la sociedad francesa. Un amplio rango de participantes interesados ha rechazado esta medida. Esta ley discrepa con algunas directivas y políticas europeas. La discriminación que ocurre en relación a las minorías culturales es abordada en la Directiva 2000/43/CE del 29 de Junio del año 2000 la que establece las bases para fundar un marco de trabajo que combata la discriminación por orígenes raciales o étnicos en la educación. También la Directiva 2000/78/CE del 27 de Noviembre del año 2000 hace específica referencia a la no discriminación en el mercado laboral ya sea basada en religión o creencias, entre otros asuntos. En el año 1995 la “*Resolución del Concejo y los representantes de los Gobiernos Miembros junta dentro del Concejo del 23 de Octubre del año 1995*” fue publicada, para responder a los problemas de racismo y xenofobia en el sistema educativo y así promover la integración de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Sin embargo, la decisión del estado miembro francés, discrepa con estas directivas ya que reduce las oportunidades de acceso a escuelas estatales para ciertos grupos.

40

Hay otros aspectos en relación al reconocimiento de la diversidad cultural que están incluidos en las directivas europeas. Sin embargo, estas recomendaciones no son seguidas en todos los estados miembros. En 1997, por ejemplo, la Comisión Europea ya se refirió a los beneficios que tiene el aprendizaje del idioma nativo en relación a la integración de los estudiantes inmigrantes, ya que promovería un mejor conocimiento de la sociedad huésped (Comisión Europea, 1977). La directiva que fue derivada de esto la 77/486/CEE de Julio de 1977 obligaba a los estados miembros no solo a enseñar el idioma de instrucción sino así también el idioma nativo del país de origen. En 2005 el Parlamento Europeo insistió en este aspecto nuevamente y en la necesidad de medidas de apoyo para este proceso de aprendizaje (Parlamento Europeo, 2005).

El segundo ejemplo de las políticas que están en discordia con las recomendaciones europeas es la práctica segregacional de “seguimiento” que es llevada a cabo en numerosos países europeos. Algunos autores señalaron que la evaluación de los resultados académicos demuestra el hecho que, los sistemas educativos que utilizan la práctica de seguimiento temprano no se desempeñan mejor que los otros. De hecho, los resultados de los estudiantes que están en los grupos altos de seguimiento no mejoran, pero estas prácticas tienen un efecto negativo en los estudiantes que están en los grupos bajos. (Bradock et al, 1992; Hanushek et al., 2005). “*A través de*

*los cálculos estimados de las muestras restantes (disponibles por los autores), el hallazgo más llamativo es que en ningún caso los estudiantes ganan a expensa de otros; ambos estudiantes de alto y bajo éxito pierden”* (Hanushek et al., 2005: 13). Por contraste, el marco europeo trata de promover entre los diferentes países europeos, la necesidad de converger hacia un sistema educativo que sea más inclusivo en el cual la igualdad de oportunidades sea garantizada para todos, ya que esto genera mayor cohesión social (Comisión Europea, 2006).

Estas prácticas segregacionales tienen un fuerte impacto en los estudiantes con bajos niveles socio económicos y grupos vulnerables (OCDE, 2003). Es difícil alcanzar la igualdad mediante estas medidas educativas. A decir verdad, la Comisión Europea ha alertado sobre este hecho, creando una serie de indicadores con motivo de evaluar la calidad educativa de los sistemas educativos (Comisión Europea, 2000). Entonces, es importante mencionar que este asunto es altamente relevante en relación al futuro, especialmente con respecto al objetivo de contribuir a la mejora de los resultados educativos de los estudiantes y a reducir los niveles de deserción escolar y fallas escolares, especialmente para los estudiantes con SEN (decisión del Consejo, 2000). De hecho, puede considerarse que el alto nivel de falla escolar es un indicador de exclusión del sistema educativo. Esta es una situación que afecta varios estados miembro en la Unión Europea. En relación a este hecho, la Comisión Europea recomendó la necesidad de reducir este índice al 10% para el año 2010 (Comisión Europea, 2006). A fin de hacer esto, la Comisión ofrece una serie de criterios para alcanzar este objetivo como ser, por ejemplo, facilitar la transición de la escuela al trabajo, además de incrementar las oportunidades de acceso a la educación para los grupos menos privilegiados, integrándolos a la escuela y a las clases regulares (Comisión Europea, 2005).

41

Numerosas resoluciones y directivas europeas expresan la preocupación acerca la necesidad de reconocimiento igualitario de culturas diferentes dentro de las prácticas educativas. De esta manera, el acceso educativo para los hijos de los migrantes y la libertad de movimiento de los trabajadores inmigrantes no está enmarcada dentro de ninguna norma europea que sea vinculante/obligatoria para los estados nacionales. De acuerdo a algunos académicos, sin reglas europeas que promuevan el acceso educativo a los hijos de migrantes y la libertad de movimiento para los trabajadores, estas colectividades son potencialmente vulnerables a sufrir de exclusión educativa (Cullen, 1996; Lenaerts, 1994).

La inclusión de las personas migrantes en los países anfitriones, abordan la importante cuestión de la ciudadanía pero también tienen en cuenta la coexistencia de diferentes identidades. La mayoría de la reseña literaria sobre inclusión y grupos vulnerables se ha enfocado principalmente en el impacto que la inmigración tiene en el concepto tradicional de ciudadanía (Castles y Davidson, 2000). Los autores indican el modo en el cual esta perspectiva no permite que se responda a las nuevas identidades que surgen. Hay ciertas minorías étnicas que son ciudadanos

formales pero no tienen acceso a una serie de derechos. Por otro lado otras colectividades como los inmigrantes permanentes tienen derechos y obligaciones pero no son formalmente considerados ciudadanos (Castles, 1994). La Comisión Europea no solo expresó su preocupación en relación a las minorías culturales y los migrantes en sistemas educativos, o de los estudiantes con bajos niveles socio económico. La Comisión indica también que un alto nivel de segregación puede ser observado entre los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales y discapacidades (Resolución del Consejo, 1990). En este sentido, la Comisión teóricamente apoya las ideas de integrar a los estudiantes con discapacidades dentro del sistema educativo regular, indicando que las escuelas especiales solo deberían llevar a cabo trabajo complementario (Comisión Europea, 1990).

#### 4. ¿QUÉ ES LO QUE QUEDA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UE EN ESTE TIEMPO DE CRISIS?

Nos podemos preguntar qué queda de estas recomendaciones, directivas y resoluciones, cuando leemos en una revista respetable, el Huffington Post<sup>3</sup>, un artículo como este<sup>4</sup>: “los cortes de presupuesto griego han hecho mella en los niños estudiantes *“Muchos estudiantes griegos están demasiado mal nutridos para ejercitarse en las clases de educación física, escribió Victoria Prekate, una maestra escolar de Atenas, en un e-mail a El Guardián. Ellos se marean cuando se tratan de ejercitar. En respuesta, escuelas y asociaciones de padres están recolectando comida para distribuirla a los niños que más la necesitan, de acuerdo a Prekate. Algunos padres griegos han abandonado a sus hijos porque ellos ya no pueden permitirse pagar para cuidar de ellos, reporta BBC News. Cientos de padres se acercaron a una entidad sin fines de lucro de Atenas para pedir si ellos pueden dejar a sus hijos allí, de acuerdo a la BBC. En Diciembre, un maestro de jardín de infantes encontró una nota a cerca de uno de sus estudiantes de 4 años: “Yo no vendré a buscar a Anna hoy porque no puedo pagar el cuidado de ella.... Por favor cuídenla muy bien. Perdón. Su madre.” Los chicos hambrientos no han sido capaces de mantener las apariencias. Un estudiante de 13 años se desmayo en la escuela en Creta en Diciembre, luego de que su familia no comió por dos días, de acuerdo a Athens News. Algunos alumnos griegos han sido diagnosticados con hambruna, y otros usan zapatos con agujeros, dijo el profesor Dimitris Margiolis de Atenas al medio de noticias griego NewsIt”.*

---

<sup>3</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Huffington\\_Post](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Huffington_Post)

<sup>4</sup> [http://www.huffingtonpost.com/2012/03/13/greek-debt-crisis-greek-children-hungry-exercise\\_n\\_1342868.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/03/13/greek-debt-crisis-greek-children-hungry-exercise_n_1342868.html)

O estos “relatos de solidaridad” reunidos por Jon Henley<sup>5</sup> en Atenas para el periódico El Guardián<sup>6</sup>: “Victoria Prekate, una maestra de secundaria de Atenas y psicóloga relata como sus colegas en escuelas en la capital estuvieron respondiendo. Ha sido un secreto común entre profesores de educación física de hace un tiempo que no deben esperar que los pupilos hagan educación física ya, porque muchos de ellos están mal nutridos y se marean. Ellos deben ser discretos, ya que estos niños desfavorecidos no desean ser expuestos a sus pares. En mi anterior escuela, los profesores se arreglaban entre ellos para darle a la cantina de la escuela algo de dinero, así la cantina podía darles algún refrigerio a los niños, sin avergonzarlos. Sin embargo, esto no fue suficiente. Hoy en día en muchas escuelas, son las asociaciones de padres las que se unen, recolectan comida y discretamente organizan para repartirla a aquellas familias de la escuela que están sufriendo. En cooperación con los maestros, ellos saben cuales chicos en la escuela tienen hambre y en necesidad de ayuda. Nuevamente, ellos tratan de hacerlo tan discretamente como sea posible.

*"Muchas familias, repentinamente sin trabajo, están conmocionadas y no hay a quien acudir. Los servicios sociales están colapsando. No son mendigos profesionales. Son personas comunes como tu y yo, repentinamente se quedaron sin nada. Yo conozco un área, donde las escuelas se han especializado en lo que recolectan: la 1er primaria recolecta arroz y legumbres, la 2da vegetales, la 3era carne y pollo etc”<sup>7</sup>.*

43

¿Ahora, por qué está sucediendo esto? Cada individuo europeo sabe ahora que el gobierno griego ha sido forzado a hacer profundos cortes de presupuesto a fin de recibir nuevos rescates financieros de parte de prestamistas internacionales. Su último corte de presupuesto -- \$4.31 billones en total -- recorta pensiones, gastos de sistema de salud, gastos en educación y gastos en defensa. Los cortes han profundizado la depresión en Grecia, donde La tasa de desempleo es del 21% y más de uno de cada dos jóvenes están desempleados. Grecia no es una excepción: aun en Italia menos estudiantes deciden continuar hacia la Universidad, se incrementan los desertores...

Estas medidas se decidieron a nivel de UE –sin tener ninguna consideración los grupos vulnerables. ¿Hay manera alguna de enviar algunos líderes de la corte de la UE, concretamente a Angela Merkel, el expresidente Sarkozy, etc....por la violación de los mismos principios de la Unión Europea? ¿Hay manera alguna de enviarlos frente a algún tribunal internacional? Los abogados europeos realmente democráticos y atentos a los derechos humanos deberán empezar a trabajar en esto eventualmente...

---

<sup>5</sup> Jon esta en Athens. Si tienes una historia para contar, conoces una persona con la que el debiera hablar o vives en un area que piensas que el debiera visitar, por favor contactate con el: jon.henley@guardian.co.uk, or @jonhenley (the hashtag for this venture is #EuroDebtTales)

<sup>6</sup> <http://www.guardian.co.uk/world/blog/2012/mar/13/greece-breadline-hungry-children-pe>

<sup>7</sup> Ibidem.

Considerando la gravedad de las cosas que están pasando en algunos de los estados miembro de la UE, no hay posibilidad de hablar de inclusión en educación o de inclusión social mientras tanto esas políticas y estos líderes (como Angela Merkel) estén en el poder. En este contexto, la referencia no puede ser otra que Paulo Freire y “una pedagogía que debe ser forjada con, no para, los oprimidos (sean individuales o pueblos) en la incesante lucha para recuperar su humanidad, señalando que la "Deshumanización, (que está ocurriendo ahora en Europa), aunque un hecho histórico concreto, no es un destino determinado sino el resultado de un orden injusto que engendra violencia en los opresores, que a su vez deshumaniza a los oprimidos” (Freire; 1993).

## 5. LA EXPERIENCIA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Paulo Freire insistió precisamente en la pedagogía dialéctica: experiencias pedagógicas positivas pueden ser producidas incluso en un contexto de opresión, como lo es ahora el caso en los países de la UE. La educación puede de hecho apoyar a los oprimidos en sus luchas hacia la liberación. Esta perspectiva puede ser hallada en parte en algunas de las exitosas prácticas educativas que el proyecto INCLUD-ED ha analizado como las Comunidades de Aprendizaje o las “Comunidades de Aprendizaje” en varias regiones españolas, especialmente en Cataluña y el País Vasco. La idea detrás de estas experiencias es que la participación comunitaria, la participación de la Administración educativa y el compromiso de los maestros (todos los maestros en la escuela deben estar de acuerdo en ser miembros activos de la Comunidad de Aprendizaje –consecuentemente algunas mutaciones pueden ser necesarias) tienen un impacto significativo en aras de derrotar la exclusión social. La transformación de una escuela en una Comunidad de Aprendizaje se lleva a cabo a través de un proceso dialéctico buscando las mejores soluciones para vencer la exclusión social<sup>8</sup>.

44

El concepto de las Comunidades de Aprendizaje no es nuevo y es el resultado de muchos años de investigación internacional en proyectos educativos para derrotar fallas escolares y problemas de conflicto en escuelas. Se pueden encontrar precedentes exitosos en EEUU y en Canadá. Un par de ejemplos son: el “Programa de Desarrollo Escolar” iniciado en 1968 en la Universidad de Yale, en colaboración con dos escuelas primarias de New Haven (dirigida a pupilos de temprana niñez hasta los 12 años de edad asistiendo a escuelas “problemáticas” ubicadas en centro urbanos); “Escuelas Aceleradas”, iniciado en 1986 bajo la dirección de Henry Levin (Universidad de Stanford); “éxito para Todos”, un proyecto iniciado en Baltimore en 1987 como parte de una colaboración entre la Universidad Johns Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore (el programa está extendido en escuelas

---

<sup>8</sup> Ver Contrato en Inclusion Dialectica (CID), Flecha, 2008 y Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002 en [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=63](http://utopiadream.info/ca/?page_id=63)

norteamericanas más de 2000). Todos estos programas comparten características en común: se enfocan en transformaciones sociales y culturales de la escuela y su comunidad, conseguidas a través de aprendizaje dialéctico<sup>9</sup>.

La Comisión Europea ha mostrado interés en la experiencia de las comunidades de aprendizaje que están citadas en el documento “*Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, El Concejo, El Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones*” Abordando la deserción escolar temprana: Una contribución clave para la Agenda Europa 2020, Bruselas, 31/1/3011 COM(2011) 18 final: “Las escuelas como 'comunidades de aprendizaje' coinciden en una visión común, valores básicos y objetivos de desarrollo escolar. Aumenta el compromiso de los pupilos, maestros, padres y otros participantes interesados y respalda la calidad escolar y el desarrollo. Las 'Comunidades de Aprendizaje' inspiran ambos a maestros y pupilos a buscar mejorar y a tomar posesión de sus propios procesos de aprendizaje. También crea condiciones favorables para reducir la deserción escolar y para ayudar a pupilos en riesgo de abandono”<sup>10</sup>.

El proyecto de investigación Included muestra que, en Cataluña y en el País Vasco, a través del Contrato de inclusión dialéctica (CID), algunas escuelas con un alto porcentaje de fracaso han sido transformadas en Comunidades de Aprendizaje y que, luego de esta transformación, los estudiantes tienen muy buenos resultados (incluyendo niños y estudiantes de grupos en riesgo como la Roma). La mejoría tuvo en cuenta el aprendizaje escolar de los estudiantes y también otros aspectos relacionados con la educación, como ser la convivencia. Una de las prácticas más interesantes de las Comunidades de Aprendizaje son los Grupos interactivos. El aula es organizada en grupos pequeños de estudiantes que son heterogéneos en términos de sus ritmos de nivel de aprendizaje, sexo, etnia, y condición social. Cualquier segregación de los estudiantes es eliminada mediante la incorporación de más adultos en el aula, incluyendo miembros familiares, voluntarios, y otros profesionales. De esta manera ningún niño Roma abandona el aula, de hecho, ellos incluso tienen la oportunidad de que sus madres, primos o abuelas por ejemplo, participen en el aula. Los adultos que son incorporados en el aula son puestos a cargo de ayudar a uno de los grupos, promoviendo así la interacción y el dialogo entre los niños y asegurando que ellos se ayuden unos a otros. De esta manera, no hay lugar para agrupamiento por nivel de aprendizaje o para sacar a los estudiantes con más dificultades del aula. Este es un tipo de organización del aula en la cual dos objetivos fundamentales son principalmente conseguidos: un aumento y una aceleración del aprendizaje instrumental, además de solidaridad. Diferentes actividades cortas y variadas, el dinamismo provisto por el cambio de grupos y la participación de otros adultos aumentan la motivación y el interés. La diversidad de actividades y, sobre

---

<sup>9</sup> Para una descripción de la implementación de las comunidades de aprendizaje y prácticas ver: <http://www.epasi.eu/CaseStudyES4.pdf>

<sup>10</sup> Ver [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf)

todo, de las interacciones, enriquece y mejora la calidad del aprendizaje para todos los niños<sup>11</sup>. En el País Vasco, las autoridades han mostrado interés por la extensión de las Comunidades de aprendizaje. “En el 18 y 19 de Febrero de 2008 una Conferencia para la extensión de las Comunidades de Aprendizaje se llevo a cabo en el Palacio Euskalduna, el más grande centro de conferencias en el País Vasco. Las Comunidades de Aprendizaje son una de las experiencias exitosas estudiadas en el Proyecto Includ-ed el cual contribuye hacia la reducción o la prevención de desigualdades y marginalización y la promoción de la inclusión social y la toma de poder. En la Conferencia, "Comunidades de Aprendizaje" fue presentada como un proyecto que va a cumplir las principales prioridades educativas en el País Vasco y el cual efectivamente une la escuela y la sociedad. Un plan que apunta a ampliar las Comunidades de Aprendizaje hacia todas las escuelas en Euskadi (País Vasco) fue presentado en esta conferencia, con motivo de “transformar el País Vasco en una gran Comunidad de Aprendizaje”. El proyecto Includ-ed provee las bases teóricas para este plan de ampliación y las prácticas exitosas empleadas en el proyecto de Comunidades de Aprendizajes proveen la evidencia empírica. La conferencia fue inaugurada por la Secretaria de Educación del País Vasco. Aproximadamente 1200 personas asistieron al evento, que incluyo diseñadores de políticas, administradores públicos, maestros y toda la comunidad educativa, incluyendo familiares de los estudiantes. Administradores educativos de las Comunidades Autónomas en cuales las Comunidades de Aprendizaje están ya siendo llevadas a cabo también asistieron a esta conferencia. Los principales oradores fueron expertos en educación reconocidos mundialmente, como ser Michael Apple (Universidad de Wisconsin-Madison, EEUU), John Comings (Universidad de Harvard, EEUU), Ramón Flecha, el principal investigador del proyecto Includ-ed (Universidad de Barcelona, España), Mikko Ojala, también del proyecto Includ-ed (Universidad de Helsinki, Finlandia), y otros expertos involucrados en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje quienes participaron y describieron sus experiencias exitosas”<sup>12</sup>.

46

Varios autores del equipo CREA describieron los resultados positivos de las comunidades de aprendizaje en ausentismo y abandono: citando Contrato en inclusión dialéctica de Aubert y Flecha Psicol., Soc., & Educ., Vol. 1, N° 1: “Los resultados hablan por sí mismos. *Uno del os principales problemas de la vieja escuela, el absentismo ha caído dramáticamente en los últimos tres años. Mientras que al inicio de la transformación, durante el periodo académico de 2006-2007, el absentismo aumento a 30% (60 estudiantes de escuela, en total), este declino hacia el fin de 2007-2008 a un 10% siendo, en el actual periodo de 2008-2009 un evento esporádico con un total de 4 estudiantes. Además, en el periodo de 2006-2007 dejaron la escuela 62 estudiantes mientras que en este periodo actual el abandono ha sido de*

---

<sup>11</sup> Ver <http://www.psyse.org/articulos/Garcia.pdf>

<sup>12</sup> <http://www.ub.edu/includ-ed/newsCBC.html> Ver tambien una muy interesante descripcion de las comunidades de aprendizaje: en Español, comunidades de aprendizaje: [http://wn.com/Ikas-komunitateak\\_Learning\\_Communities\\_Lekeitio\\_Basque\\_Country](http://wn.com/Ikas-komunitateak_Learning_Communities_Lekeitio_Basque_Country)

13. *Otra gran preocupación, el fracaso en la secundaria, ha sido uno de las mejoras más importantes que acompañan el cambio hacia un buen vivir y a una real participación de la comunidad. El éxito<sup>13</sup> de las Comunidades de Aprendizaje es especialmente evidente para la inclusión de los niños Roma”.*

## 6. CONCLUSIONES

En un contexto dramático caracterizado por el mensaje esquizofrénico de la Comisión Europea sobre educación, por las políticas opresivas en contra de toda la gente, implementadas por los estados-miembros de la UE (en el nombre de la UE), los asuntos de inclusión y exclusión asumen un carácter específico que trae de vuelta la idea de la educación como un instrumento de liberación de los oprimidos. Sin embargo, incluso en este contexto, las buenas prácticas como las comunidades de aprendizaje pueden aun dar voz a los vulnerables/oprimidos y promover la participación cívica necesaria para traer de regreso los derechos humanos y la conciencia humana en una Europa que olvida los horrores de su pasado y está lista para repetirlos nuevamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, y Flecha, R. (2009). Contract on Dialogic inclusión. *Psy. Soc. & Educ*, Vol 1, N° 1. Recuperado de: <http://www.psyse.org/articulos/Aubert.pdf>

Crea (2009). *Working Papers: Case Studies of local projects in Europe*. 3rd Round- Spain. Recuperado de: <http://www.ub.edu/includ-ed/>

Crespo, M. y Michelena, J. (1981). Streaming, Absenteeism, and Dropping-out. *Canadian Journal of Education. Revue canadienne de l'éducation*, 6(4), 40-55.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

European Parliament (2009). Resolution Educating the children of migrants (IN/2008/2328)P6\_TA(2009)0202<http://www.europarl.europa.eu/oeil/FindByProcnum.do?lang=en&procnum=INI/2008/2328> and:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+V0//EN>

Flecha, R. (2000). *Dialogic Learning overcoming educational and social barriers*, public lecture held at Harvard University, in Cambridge, Massachusetts.

Gamoran, A. (1989). Measuring Curriculum Differentiation. *American Journal of Education*, 97(2), 129-143.

INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance

---

<sup>13</sup> <http://www.psyse.org/articulos/Aubert.pdf>

in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale Univ. Press. Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.

INCLUD-ED. *Strategies for inclusión and social cohesión from education in Europe*. FP6 Integrated Project, Priority 7: Social Sciences and Humanities. European Commission (2006- 2011).

Soler, M. y Crea (s/f). With the proposed title *Educación Dialógica: La escuela en España Hoy*. Dialogic Education: Schools In Spain Today.

