



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Investigación con impacto social: educación de éxito

Nataly Buslón Valdez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

INVESTIGACIÓN CON IMPACTO SOCIAL: EDUCACIÓN DE ÉXITO

Nataly Buslón Valdez

Directores:

Dr. Ramón Flecha García

Dra. Marta Soler Gallart

Tutora:

Dra. Marta Soler Gallart

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA

Barcelona, 2017

La presente investigación fue financiada por el Ministerio de Educación del Gobierno de España bajo el Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU).

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis sintetiza una línea de investigación que se desarrolla en CREA de transformación y creación social.

El trabajo colectivo y los años de investigación del grupo académico, han permitido la elaboración de esta tesis.

Particularmente, este documento tiene como objetivo colaborar con la tarea de impacto social de la Sociología y así aportar herramientas para lograr una sociedad más equitativa e igualitaria.

Muchas gracias a mi madre y mi padre por estar siempre, más allá de cualquier distancia. Por todo su amor, energía y apoyo absoluto. Nada sería posible sin ustedes.

Agradezco a mis compañeros y compañeras de CREA, por enseñarme y guiarme en todo este proceso de aprendizaje.

Agradezco a mi familia, amigas y amigos que me han acompañado en la vida, por los momentos de diversión, alegría y solidaridad.

Reconocimiento a todas las personas que formaron parte de este trabajo, no hubiera sido posible, sin su apoyo y dedicación.

Muchas gracias a Ramón y Marta, María, Esther, Adriana por su conocimiento, ayuda, inspiración y tiempo. Por su compromiso en la investigación para la transformación social.

Gracias Alen por ser tan especial, el mejor hermano del mundo. Gracias Pierre por tu amor y alegría, por demostrarme que los sueños se hacen realidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
FASES DE INVESTIGACIÓN	15
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA.....	22
1.1 METODOLOGÍA COMUNICATIVA.....	22
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	27
1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	27
1.4 FUENTES DE INFORMACIÓN.....	28
ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	30
ANÁLISIS ENTREVISTAS SEMI- ESTRUCTURADAS.....	35
CAPÍTULO 2. CIENCIAS SOCIALES DE IMPACTO	38
2.1 CIENCIAS SOCIALES AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD	38
2.2 COMUNIDAD CIENTÍFICA Y RESPONSABILIDAD ÉTICA	41
2.3 INVESTIGACIÓN CON IMPACTO.....	50
2.4. SOCIOLOGÍA DIALÓGICA.....	60
2.5 SOCIOLOGIA PÚBLICA Y DE CREACIÓN SOCIAL	62
RESUMEN CIENCIAS SOCIALES DE IMPACTO.....	65
CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	68
3.1 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.....	68
3.2 TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN.....	71
3.3 COLEMAN – JENCKS – TEORÍA DE LA CORRESPONDENCIA	75
3.4 EVIDENCIA CIENTÍFICA – BLACK RESPONSE.....	83
3.5 TEORÍAS DE LA TRANSFORMACIÓN.....	87
3.6 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y CAMBIO EDUCATIVO.....	99
RESUMEN INVESTIGACIÓN SOCIAL EDUCATIVA.....	101

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN CONTEXTO MUNDIAL	106
4.1 EDUCACIÓN DERECHOS HUMANOS.....	106
4.2 EDUCACIÓN EN CIFRAS.....	108
4.3 EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	110
4.4 CALIDAD EDUCATIVA. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.	116
RESUMEN EDUCACIÓN DERECHO HUMANO	121
CAPÍTULO 5: EDUCACIÓN DE ÉXITO	124
5.1 INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CON IMPACTO SOCIAL	124
5.2 PROYECTO INCLUD-ED	125
5.3 ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO	132
ACTUACIONES DE IMPACTO EN LA ESCUELA Y EN TIEMPO EXTRA-ESCOLAR.	133
ACTUACIONES EN PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y COMUNIDAD.....	148
5.4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	163
RESUMEN EDUCACIÓN DE ÉXITO	172
CAPÍTULO 6: EDUCACIÓN CON BASES CIENTÍFICAS	176
6.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BASES CIENTÍFICAS.....	176
6.2. MEJORAS DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	180
6.3. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO /PROFESIONAL DEL ÁMBITO EDUCATIVO.....	185
6.4. DIFERENCIAS AEE CON OTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	188
RESUMEN EDUCACIÓN CON BASES CIENTÍFICAS	192
CONCLUSIONES	196
RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A FUTURO	207
BIBLIOGRAFÍA	210

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Revistas Web of Science indexadas al Journal Citation Reports

Tabla 2. Análisis Teórico Investigación

Tabla 3. Entrevistas Semiestructuradas

Tabla 4. Análisis entrevistas semiestructuradas

Tabla 5. Criterios de Impacto Social. IMPACT-EV

Tabla 6. Distribución por región. Población fuera del sistema educativo. 2014

Tabla 7. Informe PISA 2015. Países/economías rendimiento educativo

Tabla 8. Success Stories. Impacto Científico

Tabla 9. Success Stories. Impacto Político

Tabla 10. Success Stories. Impacto Social

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos Unión Europea 2020

Figura 2. IMPACT-EV: Impacto de la investigación en SSH

Figura 3. Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

Figura 4. Evolución citas Web of Science. Informe Coleman

Figura 5. Sociología de la Educación

Figura 6. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas

Figura 7. Niños- niñas. Adolescentes. Escuelas. 2000-2014

Figura 8. Rendimiento. Gasto acumulado en educación

Figura 9. Rendimiento. Gasto acumulado en educación

Figura 10. Promedio del rendimiento en lectura

Figura 11. Educación Contexto Mundial

Figura 12. Resultados Comunidad de Aprendizaje. La Paz

Figura 13. Comunidades de Aprendizaje – AEE. América Latina.

Figura 14. AEE Proyecto INCLUD-ED

Figura 15. Educación con bases científicas.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

Defensor de los Derechos Humanos, Nelson Mandela, premio Nobel de la Paz, proclamaba la educación como la herramienta más poderosa para cambio social. Esta frase es reflejo de mi existencia. La educación en mi hogar ha sido el motor de transformación, la vía de mejora social, cultural y económica. Fue así que desde mi infancia, me enseñaron que el camino a la liberación y a la realización personal y profesional, se orientaba a la capacitación académica como bien personal, que nunca nadie podría quitarme.

Durante mi vida, aprendí que la educación pública, laica e obligatoria, era un privilegio y un orgullo nacional en mi país. Es importante remarcar que en Uruguay la educación es totalmente gratuita, sin matrícula, tasas ni ninguna prueba de admisión. Mi trayectoria educativa fue siempre en instituciones públicas, a las que mis padres hacían con gran relevancia y agradecimiento, ya que fruto de su esfuerzo y de las posibilidades concedidas por el sistema educativo, pudieron obtener sus títulos profesionales y así superar las barreras de desigualdad socioeconómica.

El recorrido en primaria y secundaria no fue fácil. Me aproximé a personas de todos los niveles económicos y sociales, viendo como muchas veces por falta de apoyo docente, la poca participación familiar y las bajas expectativas de la comunidad y del sistema educativo, entre otras acciones, no se lograba el éxito educativo pese al esfuerzo y las ganas que había de prosperar del alumnado.

“Triste época la nuestra. Es más fácil desintegrar un átomo que superar un prejuicio”

Albert Einstein

Los prejuicios son un grave problema en la sociedad de hoy. Las barreras e imposiciones sociales siempre los percibí como el obstáculo más difícil de superar. Es que además de las duras realidades que niños y niñas deben enfrentar, en el sistema educativo nos encontramos con conceptos, ideas, ocurrencias, mitos que nos determinan a pensar que no podemos mejorar, no podemos aprender un idioma, no somos buenos en un área o simplemente, no existen las circunstancias en nuestras vidas para poder avanzar. En este sentido, lo experimenté y conocí un sector del profesorado, que no orientaba hacia el progreso, manifestando bajas perspectivas en la educación del alumnado, bloqueando por momentos las posibilidades de mejora. Sin embargo, como plantea Freire, somos seres de transformación no de adaptación, por lo que tenemos las condiciones para cambiar nuestra realidad (Freire, 1976). Por esta razón me pregunto, cuantos habrán sufrido las circunstancias que por pertenecer a un determinado nivel socioeconómico o proceder de un grupo social vulnerable, o por no poseer una familia académica, tuvieron argumentos para no seguir superándose.

Fue así que durante mi formación profesional en Uruguay, bajo las asignaturas de Economía y Educación del Posgrado de Economía año 2011, empecé a ver que el desarrollo social económico de un país, estaba intrínsecamente ligado con la educación. Sin embargo, las directrices estatales no están siempre orientadas en fomentar esta pieza clave para la población. Al iniciar mi Máster en Sociología en la Universidad de Barcelona año 2012, durante el primer semestre, me matriculé en Teoría Sociológica, con la ilusión de aprender como alinear el cambio y descubrí lo que estaba percibiendo, que las Ciencias Sociales no estaban respondiendo a las dificultades sociales. Aún más, de la lectura crítica de algunos autores reconocidos en el campo de la Sociología de la Educación, observé cómo sus contribuciones. En vez de buscar y generar oportunidades de transformación social a través de espacios educativos, alimentaban posturas intelectuales que bloqueaban movimientos sociales en proclamaba de mejoras e ilusión para superar las desigualdades. En esta línea, Bourdieu con su teoría de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 2001), Bowles y Gintis (Bowles & Gintis, 2002) con la teoría de la correspondencia reflejaban una estructura determinista del funcionamiento social. Fue en este momento que aprendí que ciertos informes e investigaciones como es el Informe Coleman (J. Coleman &

Hopkins, 1966) y trabajos de Jencks (Jencks et al., 1972) argumentaban que los cambios no eran posibles, porque todo era una cuestión hereditaria, un capital cultural que se pasaba de generación a generación, con escasa posibilidad de transformación.

Esta realidad me bloqueó, cómo era posible que no se pudiera mejorar, si mis padres eran el ejemplo, cómo era posible que no hubiera cambio, cuando en el mundo, Barack Obama, se convertía en el primer presidente negro de Estados Unidos, en un país que durante años sufrió las consecuencias del racismo y discriminación, por origen étnico cultural. La pregunta era clara ¿cómo se permite, que estas ideas se reproduzcan en el sistema educativo y social perjudicando a miles de niños y niñas, llevando al abandono y desilusión?.

En este sentido, afortunadamente durante el proceso encontré a excelentes académicos e intelectuales, implicados en la transformación y en las mejoras sociales, que con investigaciones inspiraban y ofrecían una alternativa de éxito para todos, quebrando las posturas reproductivistas en las cuales no encontraba una respuesta a mi motivación de cómo entender y fomentar el cambio social desde la educación. Fue durante el año de Master que conocí entonces las *Comunidades de Aprendizaje*, *Accelerated School*, *Success for All* y las teorías transformadoras de Freire (1970), Giroux (1990), Apple (1979), Bruner (1997), Flecha (1997), que hicieron entender la realidad posible con la que siempre viví. La realidad de mi día a día, que me permitía reconocer el gran logro de mi familia, que sin tener mis abuelos formación académica y provenir de origen humilde, pudieron superarse y esto era posible también para toda la sociedad.

Estas experiencias me llevaron a orientar mi investigación y trayectoria profesional al ámbito educativo, en búsqueda de un trabajo con impacto social. Mi interés se vio claramente dirigido hacia la búsqueda del camino que permitía orientar las *Ciencias Sociales y Humanidades (SSH)*¹ en la elaboración de contribuciones para la población, con la finalidad de aportar en iniciativas de cambio social. En base a teóricos de la

¹ SSH responde a las siglas en inglés de *Social Sciences and Humanities*. A partir de ahora en la tesis utilizaré estas siglas para referirme al conjunto de las Ciencias Sociales y las Humanidades, ya que es como se está utilizando en Europa para hablar de la investigación en estas áreas disciplinares.

transformación en SSH, inicié un período de descubrimiento y aprendizaje sobre el impacto social, la investigación científica, responsable de transformación y particularmente, comencé a analizar las *Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)*, que eran el claro ejemplo de la posibilidad de cambio.

En este momento, con beneficio de mi beca doctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU), colaboré y asocié mi investigación junto al proyecto IMPACT-EV: *Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research (2014-2017)* financiado por el Programa Marco de la Unión Europea, orientado a analizar el impacto social, científico y político de proyectos europeos en Ciencias Sociales y Humanidades. Este proceso marcaría un punto de inflexión, un antes y después, sobre mi visión de la tarea profesional del investigador en la sociedad. La importancia de obtener un impacto a partir de los resultados del trabajo, para aportar herramientas útiles a la población.

Por esta razón, doy reconocimiento a los grandes profesionales que me han inspirado durante este proceso, por su humanismo y responsabilidad ética, que han aportado conocimiento, coherencia y valores. Es importante señalar a todas estas personas que impulsan las transformaciones del alumnado, todos los maestros, maestras que brindan confianza y apuesten a más, potencian su labor. Tal como marcaba Freire (1976) superando dificultades y convirtiendo en oportunidades situaciones cotidianas para obtener una vida mejor.

FASES DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación doctoral se determinó en tres instancias fundamentales. En primer lugar, al inicio del trabajo se realizó una exploración de las bases de datos e información sobre las SSH conjuntamente al trabajo con el proyecto IMPACT-EV, vinculado a mi beca FPU de formación doctoral, coordinado desde la Universidad de Barcelona. En esta instancia, durante el proceso de investigación se profundizó en los conocimientos sobre impacto social, político y científico adquiriendo capacidad de análisis de distintos proyectos de investigación en SSH, elaborando índices de impacto

en base a evidencias científicas. Así como también, participé en la capacitación en seminarios de tertulias literarias dialógicas en teoría social, analizando autores relevantes como Paulo Freire (1976), Amartya Sen (2000), Erik O. Wright (2010), Jürgen Habermas (1987), Pierre Bourdieu (2001), Erik Kandel (2007), entre otros referentes internacionales. Los debates científicos abiertos durante los seminarios, fueron de gran riqueza para el análisis de la tesis doctoral.

En segunda instancia, con el objetivo de adquirir una perspectiva internacional y ampliar mi visión de la relevancia educativa en el desarrollo y conocer ejemplos de escuelas transformadoras, realicé una estancia de tres meses en Columbia University, en el *Center for Benefit Cost Studies of Education (CBCSE)*. Durante este tiempo, tuve la oportunidad de aprender junto a uno de los expertos más conocidos a nivel internacional sobre Economía Educativa, el Profesor Henry Levin, creador de las *Accelerated School*, actor fundamental en el debate sobre el Informe Coleman. Paralelamente en coherencia a la línea de trabajo de la tesis, conjuntamente con el Prof. Ramón Flecha realizamos el artículo “*50 años Después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito si mejoran los resultados académicos*” publicado en la revista *International Journal of Sociology of Education*, incluida en la Web of Science.

Posteriormente, el trabajo generado en el centro de investigación CREA, *Center of Research on Excellence for All*, en la Universidad de Barcelona me otorgó la posibilidad de participar en distintos congresos internacionales y científicos, presentando comunicaciones en European Sociological Association (ESA), International Sociological Association (ISA), Education in the Americas: Knowledges and Perspectives (Columbia University) y en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) sobre educación, impacto y transformación social. La participación en estos espacios de debate científico me permitió ampliar vínculos y conocer otras visiones, ayudando en la reflexión de los clásicos y a responder desde la argumentación crítica alternativas de cambio. En este sentido, fue un honor haber podido hablar en el Congreso Encuentros Barcelona, con uno de los intelectuales más reconocidos de nuestra época, el sociólogo Alain Touraine fundador del *Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS)* en Francia. Resaltando su humanidad y la importancia otorgada al concepto fundamental de los Derechos Humanos necesario en

la sociedad, sobre las normas y leyes locales para el logro de mejoras sociales (Touraine, 2011). Esta razón, confirmó una vez más la visión de investigación en apoyo a la educación, Derecho Humano central para el desarrollo social.

De esta manera, mediante las distintas instancias de formación, pude adquirir los insumos académicos para la etapa de producción y redacción del trabajo teórico doctoral sobre Sociología de la Educación, focalizando sobre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y el análisis del impacto social de la investigación en SSH.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis doctoral se enmarca en el enfoque de la investigación en Sociología de la Educación transformadora, analizando y comparando las implicaciones para la educación de diferentes posturas que han ido tomando en la historia de la investigación educativa. En esta línea, en base al proyecto seleccionado INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011) del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea, único proyecto en Ciencias Sociales y Humanidades destacado por la propia Comisión Europea entre las diez mejores investigaciones de su programa, se analiza las mejoras en los rendimientos educativos, derribando posturas reproductivistas, inspiradas como plantea Sokal (Sokal & Bricmont, 1999) en *Imposturas Intelectuales* sin evidencia científicas. De esta manera, se describe el impacto social posible de la investigación en SSH, tomando como ejemplo el proyecto INCLUD-ED en la investigación social educativa.

La presente tesis doctoral, se estructura en seis módulos. En primer lugar se plantea la metodología de investigación, las fases de la investigación doctoral, junto a los objetivos y preguntas claves que se buscan responder con el postulado teórico realizado. De esta manera, se indican los pasos y fuentes de datos analizadas para la elaboración de este análisis teórico en el área de las SSH y la Sociología de la Educación con impacto social. La revisión de la literatura científica incluyó la búsqueda de la teoría base de investigación social, así como exploración en publicaciones indexadas

en las bases de datos de Journal Citation Reports (JCR) de Web of Science, para obtener la mayor calidad del análisis.

Posteriormente en el capítulo segundo, se analizó la labor de las ciencias, particularmente las SSH para determinar su propósito y orientar una investigación de calidad que brinde herramientas científicas, que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas y superación de las desigualdades e injusticias sociales. Se analizó de esta manera, la sociología pública postulada por Michael Burawoy (2005) entre otros, su corriente orientada a los ciudadanos y al empoderamiento social a través de la participación y de los distintos mecanismos de interacción que permiten que las personas puedan expresar sus ideas y preocupaciones, focalizando en el impacto de la investigación que consigue aportar conocimiento útil a la población. De tal forma, orientar la búsqueda de la transformación social, basada en conocimiento de calidad científica, evitando los prejuicios u ocurrencias, reforzando la idea de responsabilidad ética de la investigación en SSH.

En el tercer capítulo, se profundiza sobre las corrientes de la Sociología de la Educación reproducionista, marcando como estas posturas, señalaron la imposibilidad de cambio y a través del cuestionamiento de la ciencia, lograron relativizar la esencia de la búsqueda de una única verdad, desacreditando los teóricos para avalar sus pensamientos e investigaciones. Esta orientación tuvo su impacto en los Derechos Humanos y en reivindicaciones sociales que proclamaban más libertad e igualdad. En este sentido, el objetivo radica en demostrar cómo los cambios son posibles, centrando las actuaciones en evidencias científicas y aplicando así en el área educativa, tal como en el área médica se aplican las investigaciones que mejor impacto tienen en la mejora de la salud, los conocimientos avalados por la comunidad científica internacional y así obtener una educación de éxito².

El cuarto capítulo, brinda información a nivel mundial de la situación de los sistemas educativos. En este sentido, desde la proclamación de los Derechos Humanos, los

² El éxito educativo se relaciona con la finalización de la educación secundaria postobligatoria y participación en la educación terciaria superior (European Commission, 2001).

objetivos internacionales de los países han estado orientados en la superación de las desigualdades socioeconómicas. Los datos aportados permiten ver el contexto mundial, analizando los resultados de las evaluaciones de los sistemas educativos certificadas como PISA: *Program for International Student Assessment* de la OCDE, así como también se han consultado informes de UNICEF, ONU, que orientan sobre las claves al éxito educativo, señalando como un error de interpretación, que va en línea al enfoque reproductivista, la relación causal entre la inversión económica y mejora de resultados. Los informes analizados brindan orientaciones claves sobre el trabajo con bases científicas en el área educativa, destacando la necesidad de enfatizar en la calidad de la formación educativa del profesorado, la participación de las familias, entre otros aspectos importantes para la mejora de los rendimientos académicos.

El capítulo quinto, analiza como la investigación en Sociología de la Educación con impacto social, logra superar las posturas reproductivistas y es posible rebatir los argumentos deterministas de algunos teóricos de las ciencias sociales que imposibilitaban el cambio y transformación social. Las AEE, desarrolladas en el proyecto INCLUD-ED, son el ejemplo de investigación responsable, dialógica y científica, demostrando que el camino a seguir está orientado al impacto social de la investigación para revalorizar el papel las SSH en la sociedad.

El capítulo sexto, en el marco de la investigación dialógica en Sociología, se busca contrastar el trabajo teórico con las perspectivas de profesionales de la educación. En este sentido, se visualizan distintas experiencias de profesorado y profesionales del ámbito educativo formados en AEE y en la aplicación del modelo de Comunidades de Aprendizaje para esclarecer y comprobar las transformaciones sociales y profesionales, en la formación en bases científicas y empoderamiento de la teoría en SSH.

Finalmente, se exponen las principales conclusiones y se brindan respuestas a las preguntas de investigación determinadas en el diseño doctoral. También se hacen recomendaciones identificadas para líneas de trabajo futuro en las SSH con el objetivo de obtener impacto social en sus resultados y en la mejora educativa y social.

CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA

CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico de la investigación y los procedimientos llevados a cabo en el transcurso de la tesis doctoral. De tal forma se plantea la pregunta de investigación y los objetivos principales establecidos en el estudio. Se define el enfoque comunicativo aplicado, profundizando en la selección y análisis de la información. Finalmente se detallan las fases de estudio y las técnicas de recogida de información, determinado de esta forma el análisis de exploración teórica analizado.

Esta tesis es parte de un estudio teórico, para cuyo desarrollo se trabajó con materiales bibliográficos, artículos científicos y literatura pertinente al objetivo de investigación. A lo largo de los capítulos, se proporciona elementos que orientan la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, particularmente en Sociología de la Educación para su impacto en la transformación social.

1.1 METODOLOGÍA COMUNICATIVA

El enfoque de investigación se enmarca en los principios fundamentales de la metodología comunicativa (MC). Esta metodología hace énfasis en las interacciones de la vida social, centrandó la dimensión de análisis en factores sociales que generan exclusión y factores de inclusión, con el objeto de transformación de la realidad social (Gomez, Puigvert, Sánchez, & Flecha, 2011). La MC se enfoca en la superación de desigualdades a partir de la reflexión crítica y de la intersubjetividad. Esta orientación metodológica pretende no sólo describir y explicar la realidad estudiada, sino también comprenderla e interpretarla. Estudiar para transformar, haciendo hincapié en cómo se construyen los significados comunicativamente mediante la interacción entre personas (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Debido a su impacto social, la metodología comunicativa es internacionalmente reconocida y recomendada por la Comisión Europea (Puigvert, et al., 2012).

En este sentido, la MC utiliza la acción comunicativa como orientación y construcción del diálogo en función del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción en un proceso donde prevalecen los argumentos, en un diálogo orientado al entendimiento (Habermas, 1987). Es así que rompe con el desnivel cualitativo relevante que existe entre sujetos y sistema, potenciando a los actores sociales tanto como los investigadores, a través de un diálogo igualitario que se establece durante todo el proceso de investigación e interpretación analítica. La pluralidad de perspectivas, en consideración a los mejores argumentos presentados por cada persona, facilita no caer en visiones sesgadas sobre la realidad que en ocasiones ocurre por no relacionar el conocimiento científico con las experiencias y argumentos de los actores sociales (Gómez González & Díez-Palomar, 2009).

En la investigación comunicativa crítica, el mundo de la vida se incorpora al proceso de investigación del principio a fin a través de la inclusión de las voces de personas que frecuentemente han sido silenciadas por los investigadores. El equipo de investigación se encarga de poner a disposición de los sujetos los conocimientos científicos, de modo que los individuos puedan contrastarlo con su experiencia y aprovecharlo para transformar la realidad. De esta manera, se combina el conocimiento del sistema y del mundo de la vida creando un nuevo conocimiento. Además como consecuencia del diálogo igualitario continuo, los investigadores controlan su trabajo teórico y las interpretaciones alcanzadas, contrastando con la evidencia de la vida cotidiana de los sujetos (Gomez et al., 2011). En una investigación comunicativa pueden utilizarse distintas técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas, de acuerdo a los objetivos de la investigación y los datos que se quieren abordar, ya que el punto clave es utilizar la orientación comunicativa y de diálogo (Gómez et al., 2006).

“La investigación realizada con el MC implica un diálogo continuo e igualitario entre los investigadores y las personas involucradas en las comunidades y realidades estudiadas. A este diálogo, los investigadores aportan el conocimiento científico existente, y los sujetos investigados contribuyen con el conocimiento de sus mundos de la vida. En este proceso, surgen nuevos entendimientos informando soluciones a muchos problemas sociales”(Gomez et al., 2011, p. 235).

La tesis doctoral como escrito teórico cualitativo, se ubica en el paradigma de la MC con el objetivo de contrastar el conocimiento científico y las interpretaciones obtenidas, con las perspectivas de los actores sociales y la evidencia de su vida cotidiana. En este sentido, el conocimiento que los investigadores proporcionan a los actores, busca ayudar por un lado a los sujetos a reinterpretar sus experiencias e incluso transformar aspectos en su vida y contexto, así como también el diálogo que se establece con los participantes en condición de igualdad al equipo investigador, permite comprender elementos de análisis, visualizar el impacto e identificar en ocasiones interpretaciones incorrectas sobre de la realidad social examinada.

En el marco de la situación que afronta las SSH, bajo el duro cuestionamiento sobre la calidad científica de su trabajo e impacto social en la población, la MC retoma importancia que a partir de los conocimientos avalados por la comunidad científica, promoviendo la incorporación de la voz de la sociedad civil mediante el diálogo igualitario. El resultado de esto es una investigación con impacto social. Es responsabilidad de los investigadores aportar herramientas para la búsqueda de soluciones efectivas a problemas sociales que mejore la vida de los ciudadanos.

POSTULADOS DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA

La Metodología Comunicativa permite comprender, explicar e interpretar situaciones sociales que tienden a cambiar la sociedad, impulsada por ideas de justicia e igualdad (Gomez et al., 2011). Desde los postulados de Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) su análisis se enmarca desde la perspectiva de los sistemas y sus estructuras, configurando una línea de trabajo bajo postulados fundamentales para su accionar:

Universalidad del lenguaje y de la acción

En referencia a la concepción de Habermas (1987), se postula que todas las personas tienen la competencia lingüística y comunicativa para comunicarse y dialogar con otros individuos. Es así que no hay culturas ni destrezas superiores, sino conocimientos diferentes, lo que demuestra que incluso las personas más desfavorecidas, con menos

oportunidades de acceder a espacios de formación, desarrollan habilidades comunicativas y capacidades cognitivas (Beltrán, Gómez, & Engel, 2010).

Las personas como agentes sociales transformadores

Todas las personas son capaces de crear conocimiento, interpretar la realidad y transformar sus contextos. De esta forma, el enfoque de la MC subraya la capacidad de los individuos de modificar las estructuras sociales lo que supera las teorías que se basan en la incapacidad o déficit de las personas, reconociendo los propios sujetos como agentes sociales de sus vidas y contextos

Racionalidad comunicativa

La racionalidad comunicativa es la base universal de las competencias del diálogo igualitario y la acción. De esta forma, utiliza el lenguaje para búsqueda del diálogo y el entendimiento a diferencia de la racionalidad instrumental que lo emplea para la obtención de determinados fines.

Sentido común

La MC incluye el sentido común de las personas como base del conocimiento de la acción. De esta manera, alude a la relevancia del sentido subjetivo que se forma por la experiencia y la consciencia de las personas dentro de un contexto cultural.

Eliminación de la jerarquía interpretativa

La validez de las interpretaciones no depende de la posición que se ocupe dentro de la jerarquía interpretativa, sino de la validez de los argumentos presentados. Por lo que los argumentos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador, es así que escuchando, recogiendo las opiniones y relatos de los participantes se podrá comprender los distintos contextos

Igualdad en el nivel epistemológico

Los investigadores tanto en el proceso de trabajo como en la interpretación de las acciones, se encuentran en un plano de igualdad con la personas investigadas. De esta

forma se elimina el desnivel epistemológico en la investigación social, llegando a través del diálogo a consensuar argumentos (Beltrán et al., 2010).

Conocimiento dialógico

La perspectiva comunicativa integra la dualidad de objeto sujeto a través de la intersubjetividad y la capacidad de reflexión y autorreflexión. Tiene como base de su conocimiento, la interacción entre personas y grupos en plano de igualdad, estableciendo una comunicación mediante argumentos con pretensión de validez entre la ciencia y la sociedad. El conocimiento dialógico se basa en la comunicación y el diálogo estableciendo mayor grado de implicación social y relaciones de reflexión más igualitarias

La MC resulta relevante para la investigación social por la participación y el diálogo que determina entre los actores sociales, en particular los beneficios que vislumbra en los colectivos en riesgo de exclusión social. Es así que en el marco de *la European Union Spanish Presidency* año 2010, se destacó el enfoque comunicativo por el impacto social y político en los sistemas educativos y sociales europeos. De esta forma, se destaca el rol fundamental de la ciencia para conducir el análisis científico a identificar estrategias que conduzcan a la inclusión. Así evitar la exclusión social, en búsqueda del diálogo y la conexión con los actores sociales para contrastar la información analizada (EU Spanish Presidency, 2010).

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe investigación en Sociología de la Educación con impacto social?

1.3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL: Diferenciar entre la Sociología de la Educación que no genera impacto social, de la Sociología de la Educación que sí obtiene impacto social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Objetivo 1. Analizar las perspectivas reproductivista y transformadora en Sociología de la Educación.

Para el cumplimiento de este objetivo, se realiza el análisis de las distintas perspectivas en el área de la Sociología de la Educación, focalizando en las posturas de reproducción, analizando el Informe Coleman, trabajos de Jencks y colaboradores y la teoría de la correspondencia, para contrastar con las teorías transformadoras, resaltando así los autores referentes en la investigación social educativa.

Objetivo 2. Definir la investigación en SSH del área educativa con impacto social.

Para la realización del segundo objetivo ha sido necesario identificar el impacto social en la investigación en SSH, explorando el marco de trabajo en relación al impacto político y científico de la investigación, con el propósito de definir la relevancia de la transformación social en el área educativa.

Objetivo 3. Determinar las claves para una educación de éxito.

Finalizado el análisis de la información, la tesis doctoral elaboró claves para una educación de éxito que aporte conocimiento en el desarrollo de una educación de impacto social.

1.4 FUENTES DE INFORMACIÓN

El proceso de recogida de información y análisis de datos, se ha realizado a partir de la búsqueda de bibliografía por bases de datos consultadas desde la Universidad de Barcelona y completado durante la estancia doctoral en el acceso completo a documentación de calidad científica en Columbia University. La revisión bibliográfica ha servido para analizar la investigación en SSH a nivel internacional y desarrollar el contenido de la investigación. Además de esto, durante la participación como investigadora en formación en el proyecto IMPACT-EV, se ha profundizado en el marco teórico del estudio, explorando los informes del proyecto y participando en la evaluación del impacto social, político y científico de la investigación en SSH financiada por la Unión Europea. El enfoque aplicado en la investigación en este sentido, ha sido multidisciplinar, con eje principal en el Sociología de la educación, incluyendo el área de economía y psicología.

Fuentes de información:

- 1. Teorías de los principales autores en el área de investigación.** Fuente de datos: Universidad de Barcelona. Columbia University. Para la exploración teórica, fundamental en la investigación, se realizó el análisis de los principales autores referentes en el ámbito de las SSH, focalizando en aquellos textos clásicos y relevantes que contribuyeron en el área de estudio, revisando las principales aportaciones en Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología. Principalmente para entender la discusión sobre superación de desigualdades y responsabilidad de las SSH en las mejoras sociales de la población.
- 2. Revisión de la literatura en revistas científicas internacionales, indexadas principalmente en la base de datos Web of Science.** Durante la revisión de datos se ha logrado identificar las fuentes más relevantes en el ámbito de la investigación en Sociología, elaborando distintas categorías para la exploración con profundidad. En este sentido, se ha consultado en bases de datos y

proyectos, combinando palabras y autores referentes en la investigación en SSH. Las principales palabras claves utilizadas fueron: *Sociology of Education*, *Successful Educational Actions*, *Theories of Reproduction*, *Critical Sociology*, *Family Participation*, *Coleman Report and Education*. Para la obtención de información se priorizaron las base de dato Web of Science, revisando los artículos más citados y las revistas de alto impacto científico. De esta forma, a fin de señalar la calidad de la información analizada, se representa la clasificación de algunas de las principales revistas consultadas y las publicaciones recogidas en la tesis doctoral.

Tabla 1. Revistas Web of Science indexadas al Journal Citation Reports.

	REVISTAS CIENTÍFICAS	CUARTIL
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	Sociology of Education	Q1
	American Journal of Education	Q1
	School Effectiveness and School Improvement	Q1
	Educational Researcher	Q1
	Harvard Educational Review	Q2
	Cambridge Journal of Education	Q3
	British Educational Research Journal	Q2
	Journal of Educational Research	Q2
	International Journal of Inclusive Education	Q3
	Teachers College Record	Q3
PSYCHOLOGY, EDUCATIONAL	Educational Psychologist	Q1
	Journal of Educational Psychology	Q1
SOCIAL SCIENCES, INTERDISCIPLINARY	Qualitative Research	Q1
	Qualitative Inquiry	Q2

Fuente: Elaboración propia.

- 3. Revisión de sitios web de centros, agencias e instituciones internaciones de investigación.** Principalmente UNESCO, OCDE, ONU, UNICEF , entre otras. Durante la investigación se efectuó en el área social educativa, un análisis de distintos informes de evaluación de instituciones internacionales e informes de revisión de sistemas educativos. El objetivo era ilustrar el panorama actual de la educación y analizar los elementos que se señalan como influyentes para mejorar la calidad académica.
- 4. Exploración de proyectos de investigación, informes y working papers.** Evaluación de impacto de proyectos, policy brief, executive summary. Diversos trabajos relacionados con la superación de desigualdades y mejoras educativas, proyectos de éxito social educativo y económico para la población, resoluciones europeas, nacionales e internacionales sobre los ejes principales para continuar la investigación en el ámbito educativo social.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Tabla 2. Análisis Teórico Investigación

MÁTRIZ ANÁLISIS TEÓRICO		
	TRANSFORMADORA	EXCLUSORA
Capítulo 2. Ciencias Sociales de Impacto		
Sociología de la Ciencia	+	-
Ciencias Sociales y Humanidades Impacto investigación con impacto	+	-
Sociología Dialógica	+	-
Sociología Pública	+	-
Sociología de Creación Social	+	-

Capítulo 3. Investigación Educativa		
Investigación social educativa	+	-
Teorías reproducción	+	-
Informe Coleman	+	-
Teorías de la correspondencia	+	-
Teorías transformación	+	-
Capítulo 4. Educación Contexto Mundial		
Informes oficiales políticas educativas	+	-
Organizaciones internacionales Educación	+	-
Informes oficiales evaluación educativa	+	-
Capítulo 5. Educación de éxito		
Proyecto INCLUD-ED	+	-
Actuaciones Educativas de Éxito	+	-
Comunidades de Aprendizaje	+	-

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la información se realizó una categorización de la información, organizando por temas y agrupaciones conceptuales para facilitar la obtención de resultados acordes a los objetivos y pregunta determinados en la investigación. En este sentido, el análisis teórico se desarrolla en consideración a la dimensión transformadora y excluyente característica clave de la Metodología Comunicativa. La dimensión transformadora incluye todos los elementos y bases científicas de la investigación en SSH que han impulsado el cambio y superación de barreras. La

dimensión excluyente refiere a los elementos que crean barreras, obstaculizan la transformación y bloquean movimientos sociales y acciones de la sociedad civil para mejorar situaciones de exclusión (Soler, 2015) (Pulido, Elboj, Campdepadrós, & Cabré, 2014).

ENTREVISTAS SEMI- ESTRUCTURADAS

Con el objetivo de responder a las preguntas y objetivos de investigación en el marco de la MC se determinó como punto final de la tesis doctoral, contrastar el trabajo teórico con la percepción del profesorado y profesionales del ámbito educativo que asisten a formación en Actuaciones Educación de Éxito de distintas regiones y distintos contextos de trabajo.

Las entrevistas permiten recoger la perspectivas de los actores protagonistas para construir y evidenciar su argumento, lo que permite entender y construir significados de su vida diaria (Denzin, 2001) (Creswell, 2009). De esta forma, las entrevistas brindaron mayor profundidad a los datos, generando riqueza interpretativa, detalles y experiencias útiles para la investigación. Es importante destacar que las entrevistas aplicadas fueron semiestructuradas, de tal forma que su diseño permite aproximarse al tema de estudio, dejando abierta la posibilidad de profundizar en aquellos elementos que resulten de interés significativo para los objetivos y pregunta de investigación.

GUIÓN ENTREVISTA SEMINESTRUCTURADA

MÓDULO DESCRIPTIVO

1. Relación con la educación (profesor primaria o secundaria o asesor)
2. Cómo conoció y cuánto tiempo lleva participando?
3. Cómo es el seminario de formación, algunas características claves? Qué tipo de lecturas realizan para la formación (artículos, libros)?

MÓDULO FORMACIÓN

4. ¿Le ha aportado la participación en el seminario le aportado beneficios para su práctica profesional?
5. ¿Considera que los seminarios o instancias de formación basados en evidencia científica tienen impacto en su tarea profesional como referente educativo? Aplica los conocimientos adquiridos en el seminario a su trabajo profesional?
6. ¿Tiene algún ejemplo de impacto social, educativo o político de las actuaciones desarrolladas a partir del conocimiento adquiridos?
7. ¿Considera que existen diferencias entre aplicar actuaciones basadas en evidencias científicas a otros cursos de formación educativa?
8. ¿Cree que el uso de prácticas educativas no basadas en evidencias científicas puede tener repercusiones negativas en el alumnado?
9. En su opinión, ¿cuán relevante es la conexión entre la investigación en Ciencias Sociales y la formación educativa?

En este sentido, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesionales del ámbito educativo en búsqueda de su perspectiva en diálogo con la investigación teórica desarrollada. De esta manera, la persona investigada aporta su opinión y experiencias, en tanto el equipo investigador brinda conocimiento científico desde una perspectiva igualitaria construyendo un diálogo que permite interpretar la realidad y los problemas, en búsqueda de mejoras sociales (Gómez et al., 2006). La selección de los entrevistados se definió por la técnica *muestra en cadena o por redes (bola de nieve)*, en la que se identifican participantes claves y se agregan a la muestra a medida que se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos amplios sobre el tema de estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006) En este sentido, la información brindada por los coordinadores del seminario de formación del profesorado de Barcelona, Valencia y País Vasco, fue determinado los perfiles de los entrevistados valorando la diversidad de cargos y sexo, cubriendo las distintas regiones nacionales de participación y aplicación de las AEE. Es

importante destacar que los nombres de los entrevistados son seudónimos, con el objetivo de resguardar la identidad, de acuerdo al código de confidencialidad de la información establecidos por ética y responsabilidad del investigador.

Tabla 3. Entrevistas Semiestructuradas.

PERFIL ENTREVISTADOS			
PSEUDÓNIMO	PROFESIÓN	AÑOS FORMACIÓN	REGIÓN FORMACIÓN
ORIOI	Profesor Secundaria.	5 años	BARCELONA
MARIA	Maestra Primaria.	7 años	BARCELONA
MARTA	Maestra Primaria.	7 años	BARCELONA
SILVIA	Directora Colegio. Maestra Primaria.	5 años	VALENCIA
PEDRO	Maestro Educación Especial.	2 años	VALENCIA
TERESA	Asesora Formación del Profesorado.	5 años	VALENCIA
XABIER	Profesor Secundaria.	3 años	PAÍS VASCO
ROCIO	Asesora Técnica Gobierno Vasco.	16 años	PAÍS VASCO
GEMMA	Asesora Técnica Gobierno Vasco.	12 años	PAÍS VASCO

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS ENTREVISTAS SEMI- ESTUCTURADAS

El proceso de análisis de las entrevistas semiestructuras se efectuó en el marco de la metodología comunicativa. De esta manera, el trabajo se realizó bajo dos dimensiones, exclusora y transformadora, en cuatro temas, considerando en total ocho categorías de análisis. En este trabajo fue necesario la transcripción y posterior codificación de las entrevistas, utilizando para el análisis el software especializado en investigación cualitativa MAXQDA a fin de obtener resultados acordes a los objetivos de la investigación.

Tabla 4. Análisis entrevistas semiestructuradas

MÁTRIZ ANÁLISIS ENTREVISTAS				
	Formación profesorado	Resultados educativos	Satisfacción profesorado	AEE
DIMENSIÓN EXCLUSORA	1	3	5	7
DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	2	4	6	8

Fuente: Elaboración propia.

El modelo de análisis se efectuó teniendo en cuenta la dimensiones exclusoras y transformadoras, pudiendo identificar alternativas existentes mencionada por los entrevistados, que puedan mejorar las situaciones sociales y superar los problemas existentes. De este modo, toda la información relativa a prácticas y sistemas educativos segregadores, barreras que algunas personas o colectivos sociales encuentran e impiden incorporarse a un beneficio social, fueron considera dimensión exclusora. Por el contrario, la dimensión transformadora comprende los elementos que permiten superar barreras que impiden la incorporación de las personas o colectivos excluidos (Gómez González & Holford, 2010).

Es importante señalar que el análisis del trabajo, se ha centrado en la dimensión transformadora aquello que se relacionaba con el éxito educativo y la dimensión excluyente, se ha introducido específicamente en el apartado del **capítulo 6.4**, donde se comparan las prácticas educativas con fundamentos diferentes.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Formación del profesorado en bases científicas. Categoría que agrupa información relativa a la formación del profesional en bases científicas. Tiene como objetivo recoger información sobre el tipo de artículos, libros y autores en que basan su formación.

Resultados educativos. Indica el impacto de las AEE en el ámbito educativo. Mejoras o situaciones que los entrevistados han mencionado como impacto de su transformación y aplicación de nuevos conocimientos por medio de la formación.

Satisfacción profesorado/profesional del ámbito educativo. Categoría que agrupa la opinión y la reflexión de los profesionales respecto a su trabajo actual en el desarrollo de las AEE. Se orienta a evaluar la percepción de los entrevistados en la aplicación de investigación en SSH basada en bases científicas al trabajo profesional.

Diferencias AEE con otras prácticas educativas. Incluye las diferencias aportadas por los entrevistados respecto a otras prácticas educativas o la distinción con otras actuaciones aplicadas en su tarea profesional.

CAPÍTULO 2. CIENCIAS SOCIALES DE IMPACTO

CAPÍTULO 2. CIENCIAS SOCIALES DE IMPACTO

2.1 CIENCIAS SOCIALES AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD

La ciencia surge al servicio de la sociedad. Los postulados de célebre filósofo inglés Francis Bacon (1561-1626) determinaban a la ciencia y la técnica como útiles para la vida, en la tarea de brindar el saber teórico y la posibilidad de transformar la sociedad y la naturaleza.

En este sentido, Durkheim (1894) planteaba que el propósito de la Sociología, consistía en investigar los comportamientos sociales, para obtener conocimiento científico sobre la realidad, que permitiera comprender las dinámicas sociales y así mejorarlas. La Sociología se determinaba como una ciencia orientada a las instituciones sociales y la clave de esta radicaba en ayudar a comprender lo que son estas instituciones o conjeturar lo que deberían ser. Más tarde Weber, definió que el objetivo de la investigación estaría orientado a brindar un saber científico.

Weber definía la sociología como “... una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla casualmente en su desarrollo y efectos. (...) Toda interpretación, como toda ciencia en general tiende a la “evidencia”. La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces, bien lógica, bien matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptivo- artística.” (Weber, 1978, p. 5).

Es así, que la investigación se mostraba conectada con la sociedad civil y orientada a la evidencia científica para otorgar una comprensión de carácter racional sobre los hechos sociales. En los últimos años, bajo un contexto de crisis económica y social, las SSH han entrado en el foro de un duro debate, por su falta de respuesta a los problemas sociales. Son diversas las críticas que se han planteado, en el plano científico y en la población, sobre su falta de compromiso social. De tal forma que esta dinámica demanda un cambio inmediato en sus postulados de trabajo, para enfrentar las nuevas exigencias, en una sociedad de la información y del conocimiento conectada que requiere investigación de calidad para maximizar su impacto (Ince, 2008; Pollard,

2008; Scherrer, 2014). En tal sentido, se necesita cada vez más asegurar la legitimidad del saber científico, se demanda un mayor compromiso ético y responsabilidad por parte de las SSH para la superación de las desigualdades presentes (Woessmann & Schuetz, 2006).

Es necesario enfatizar en su carácter como ciencia, como parte central de la discusión. Las SSH precisa hacer hincapié en su plano instrumental, como conocimiento científico organizado, en su aspecto metodológico de proceder y la formulación de teorías para obtener información fidedigna sobre el mundo, brindando herramientas a la sociedad.

De esta forma, el carácter científico de las SSH es un elemento que debe ser trabajado con precaución porque pone en riesgo la continuidad de la disciplina. En este sentido, Ziman plantea que el conocimiento científico, en su estado ideal de funcionamiento, se genera por descubrimientos derivados de investigación que debe ser validados mediante métodos científicos, antes de ser publicados en forma de archivo, revista. Es así que, una vez que el conocimiento está validado científicamente, es que el mismo se destina para la resolución de problemas que pueden haber surgido en la sociedad (Ziman, 1986). Por lo que el error que se comete en muchas áreas de estudio, es justamente por la falta de validación científica que tienen informes, resultados y publicaciones, que se aplican y desarrollan en nombre de la ciencia, sin seguir procedimientos establecidos y sin la fiabilidad de la comunidad científica internacional.

La ciencia “Es, en efecto, fruto de la investigación; emplea métodos característicos; es un conjunto de conocimientos organizados; es un medio de resolver problemas. Es también una institución social; necesita medios materiales; es un tema educacional; es un recurso cultural; requiere que se la dirija; es un factor importante en los asuntos humanos.” (Ziman, 1986, p. 12)

Diversos autores destacan como uno de los principales errores que tiene las SSH hoy en día, es confundir lo que son ocurrencias, superstición, mitos, con la investigación de calidad científica (Lidia, Esther, Rosa, & Carme, 2012). Este problema ha llevado a implantar programas, políticas e idear planes sociales sin efectividad alguna. El uso incorrecto del concepto científico en las SSH ha llevado a la pérdida de legitimidad. Así como también, se han concebido investigaciones sin impacto social alguno y sin bases

sólidas de trabajo, lo que ha empobrecido el debate intelectual y el apoyo del público, llevando incluso al cuestionamiento de su existencia, como disciplina de investigación a nivel internacional.

“Nunca más volveré a ir a una Conferencia donde la gente provee diagnósticos de pobreza. Ustedes pueden también decir que nosotros necesitamos mejorar nuestros diagnósticos, y yo diré por supuesto, pero los mejores diagnósticos son autopsias, y estos llegan muy tarde. “ (Federico Mayor Zaragoza, Director General UNESCO 2010).³

Esta respuesta del Director General UNESCO (1987-1999) en *Science Against Poverty Conference* en Segovia 2010, refleja la situación actual que enfrentan las Ciencias Sociales y las Humanidades. En los últimos años, la discusión acerca de la ineficacia de su trabajo ha crecido, apuntalada por un clima de crisis económica y falta de recursos, que ha dejado al mundo en una situación preocupante. Es por ello, que es oportuno promover investigación y líneas de acción que consigan un impacto real en base al trabajo con bases científicas validadas, que sirvan para orientar políticas y programas. Demostrar la utilidad de las SSH, brindando soluciones reales, capacidad de transformación social y así superar los diagnósticos de pobreza y desigualdades presentes en la población.

Las SSH deben reivindicar su rol y utilidad científica. La población demanda que la investigación y los proyectos sean útiles para resolver problemáticas y proporcionen conocimiento y herramientas transferibles en estrategias, programas o planes específicos que ayuden a mejorar y no sean meras descripciones. Se requiere hacer énfasis en su aspecto instrumental, para obtener una Sociología que incida de forma efectiva sobre la realidad.

Las SSH necesitan una consolidación científica, no sólo para mejorar las condiciones sociales, sino también para superar la tendencia creciente que proviene de la sociedad

³ Traducción propia: [I will never go again to a Conference where people provide diagnosis of poverty. You can also say that we need to improve our diagnosis, and I will say of course, but the best diagnosis is autopsy, and it comes too late.” (Science Against Poverty Conference, 2010. European Commisision)].

misma, que cuestiona su eficacia e incluso la necesidad de su existencia como ciencia (Aiello & Joanpere, 2014).

Recurrir a la base científica, como conocimiento cualificado, es uno de los caminos que debe recuperar la SSH. En resonancia a Ziman (1986), se plantea la conexión desde la Sociología con dos esferas fundamentales: individuos y el conocimiento científico. A través de la investigación participativa, igualitaria y abierta a la comunidad, las SSH pueden lograr conocimientos claves de análisis que junto a la validación científica logren resolver problemáticas de la sociedad.

“La palabra ciencia, tal como se emplea comúnmente, tiene como mínimo cuatro significados: indica un empeño intelectual dirigido a obtener una comprensión racional del mundo natural y social; comprende un corpus de conocimientos sustantivos aceptado comúnmente; denota la comunidad de científicos, sus costumbres y su estructura social y económica; y por último, se refiere a la ciencia aplicada y a la tecnología. (...) una visión del mundo que da primacía a la razón y a la observación, y a una metodología orientada a alcanzar un conocimiento preciso del mundo natural y social. Esta metodología se caracteriza, sobre todo por el espíritu crítico: se compromete a verificar constantemente los enunciados mediante observación o experimentos (...) y a revisar o desechar las teorías que no superen las pruebas” (Sokal, 2009, p. 337).

En efecto, las SSH deben seguir parámetros, para obtener soluciones de éxito y científicas concretas a problemas de la sociedad. Abordaremos en esta tesis esta pérdida de carácter científico, visualizando las problemáticas causadas por seguir caminos de ocurrencias o falta de científicidad. El objetivo es contribuir en el futuro de la investigación en SSH con impacto social y ciencia de transformación.

2.2 COMUNIDAD CIENTÍFICA Y RESPONSABILIDAD ÉTICA

“ ...una comunidad científica consiste en quienes practican una especialidad científica. Hasta un grado no igualado en la mayoría de los otros ámbitos, han tenido una educación y una iniciación profesional similares. En el proceso, han

absorbido la misma bibliografía técnica y sacado muchas lecciones idénticas de ella. Habitualmente los límites de esa bibliografía general constituye las fronteras de un tema científico, y cada unidad habitualmente tiene un tema propio. (...) los miembros de una comunidad científica se ven a sí mismos, y son considerados por otros como los hombres exclusivamente responsables de la investigación de un todo un conjunto de objetivos comunes, que incluyen la preparación de sus propios sucesores. Dentro de tales grupos, la comunicación es casi plena, y el juicio profesional es, relativamente, unánime. “ (Kuhn, 1971, p. 272).

El concepto de comunidad científica tan cuestionado por algunos, y tan claro para otros, es la base de la investigación social y el futuro necesario para el trabajo de calidad en las SSH.

“... es de básica importancia distinguir la conducta de los científicos, como tales, de los detalles de su producción, aunque sólo sea para prestar atención a los diversos aspectos del quehacer científico y reducir el número de variables que se consideran a un mismo tiempo determinado. (...) En el plano sociológico, fue necesario determinar los límites de la comunidad científica y explorar las bases de su lugar dentro de la sociedad, antes que la sociología de la ciencia pudiera pasar a una serie de otros problemas.” (Merton, Storer, & Míguez, 1977, p. 21).

En este sentido, tal como plantea Merton, es fundamental diferenciar lo que son ideas, ocurrencias personales o la propia producción, de lo que es el saber científico para obtener así bases sólidas de trabajo.

“El problema teórico consiste en identificar las condiciones en que la conducta tiende a ajustarse a las normas o a apartarse de ellas y promover su cambio. Las normas de esta suerte están asociadas a un rol social, primordialmente, de modo que, aún cuando hayan sido internalizadas por los individuos, entran en vigencia principalmente en aquellas situaciones en que se desempeña el rol y este recibe el apoyo social. Cuando los científicos saben que sus colegas se orientan hacia esas mismas normas, es mayor la probabilidad de que su conducta se ajuste a ellas. (...) actuar ajustándose a las reglas se hace personalmente gratificante y

refuerza las bases institucionales para el desarrollo del conocimiento“ (Merton et al., 1977, p. 23).

Es importante definir correctamente la labor de la ciencia y responsabilidad de la misma. La ciencia, tal como plantea Kuhn, significa investigación basada en una o más realizaciones científicas pasadas, que la comunidad científica ha validado, durante cierto tiempo como fundamento para su práctica posterior (Kuhn, 1971).

El grave problema se establece, cuando el investigador social, sigue sus propias normas y validaciones. Cuando las investigaciones terminan siendo simples descripciones de la realidad o cuando los resultados de años de investigación y financiación pública, acaban en conclusiones sin impacto social.

“Las condiciones que llevan a los expertos en ciencias sociales a <<rutinizarse en el rol de (un) técnico burocrático>>, que no pone en tela de juicio políticas, no plantea problemas ni vista del positivista, y observa que el investigador puede suponer ingenuamente que está empeñado en una actividad de investigación libre de valores, cuando de hecho puede simplemente haber definido sus problemas de investigación de tal modo que los resultados serán útiles para un grupo de la sociedad y no para otros. “ (Edwards, 2005, p. 44)

Aquí es cuando la ineficacia de las SSH, se convierte en un problema social, cuando ya no es una investigación específica, sino una disciplina, que no brinda soluciones, ni destaca su carácter científico. La Sociología del Conocimiento que Merton planteo, era una Sociología que se alejaba de las determinantes sociales de la ideología, la ilusión, el mito y las normas morales, buscaba

“... una base para hacer inventario de los hallazgos hechos en este campo; para indicar los resultados contradictorios, contrarios o compatibles; para exponer los instrumentos conceptuales actualmente en uso; para determinar la naturaleza de los problemas que han ocupado a los investigadores en este campo; para evaluar el carácter de los elementos de juicio que han considerado atinentes a estos problemas; y para discernir las lagunas y debilidades características de los actuales tipos de interpretación“ (Merton et al., 1977, p. 52).

Debemos en este sentido retomar estos fundamentos, la "...tarea primaria de la sociología del conocimiento es descubrir las leyes de transformación (...). Y puesto que estas concepciones en modo alguno son necesariamente válidas, se sigue que la sociología del conocimiento no se ocupa solamente de rastrear las bases existenciales de la verdad, sino también de la ilusión social, la superstición y los errores y formas de engaño socialmente condicionados. (...)" (Merton et al., 1977, p. 65).

"Si fueron los padres fundadores quienes iniciaron y defendieron las pretensiones de la sociología a la legitimidad intelectual – como poseedora de un lugar justificable en la cultura -, fueron sus sucesores, los fundadores de la sociología moderna, quienes llevaron adelante la pretensión a la legitimidad institucional, dirigiéndose a los jueces de status institucionalizados del intelecto: las universidades" (Merton et al., 1977, p. 99).

En el proceso de institucionalización de las SSH, al asumir un mayor espacio y valor como SSH, la Sociología ha confundido el ser científica, con ser objetiva, postulando mecanismos para estar libre de toda la influencia subjetiva. Su mecanismo para ser una ciencia exacta, la ha hecho caer en el aislamiento y división con otras disciplinas complementarias de estudio. "Los expertos en ciencias sociales han estado tan ocupados en examinar la conducta de otros, que han descuidado en gran medida el estudio de su propia situación, sus propios problemas y su propia conducta" (Merton et al., 1977, p. 121).

No es la objetividad o el aislamiento lo que brinda legitimidad de los conocimientos, sino la validación internacional de los grandes expertos en el área, la validación brindada por la comunidad científica internacional y las evidencias de su investigación. Una ciencia que olvida sus fundadores es una ciencia perdida. "SSH a menudo han fallado en aportar soluciones basadas en evidencias para abordar los problemas

socioeconómicos, y es precisamente por esto que se les cuestiona profundamente la legitimidad para ser financiados públicamente”⁴ (Elboj Saso, 2014, p. 160).

Ni el vocabulario complejo, ni la intuición a nuestros pensamientos, son bases sólidas de conocimiento científico, retomando la famosa frase de Issac Newton: “si he llegado a ver más lejos, fue encaramándome a hombros de gigantes” (Merton, 1990, p. 19). Ilustrarse de los clásicos, de las grandes teorías, para avanzar en pasos más fuertes y exitosos, es el camino a la validación del conocimiento. El problema surge cuando, “...los eruditos, generación tras generación, han perpetuado su error porque la pereza les ha impedido examinar personalmente la fuente original.” (Merton, 1990, p. 248). Es así que la falta de científicidad en el trabajo de las SSH, entre otros factores, ha llevado a la baja de confiabilidad en su investigación, a la falta de impacto social y a su ineficacia para dar respuestas de éxito social.

La diferencia clave del proceder de la Sociología y las SSH con las ciencias naturales o biomédicas se visualiza en que mientras otras disciplinas científicas se organizan durante su formación para conocer los últimos descubrimientos publicados en revistas científicas internacionales, como *Nature*, *Science*, y comparten las fuentes validadas científicamente, los Sociólogos continúan aferrándose a autores de preferencia, publicaciones no académicas, o simplemente criticando ideologías sin base alguna. “En las ciencias naturales, cada nueva generación se encarama a hombros de los que han vivido antes, mientras que en las ciencias sociales cada generación pisotea el rostro de sus predecesores” (Merton, 1990, p. 255).

Es así que es inmediata la necesidad de profundizar en las SSH, tal como plantea Chomsky, en la búsqueda de intelectuales reales, quienes denuncien la mentira y la injusticia y a cambio busquen y planteen la verdad (Chomsky, 2001). El conocimiento científico debe aportar la sistematización efectiva para el acceso a la realidad y de esta forma asegurar la validez universal del conocimiento validado para la población, teniendo claro que las SSH, no deben trabajar con los mismos mecanismos que las

⁴ Traducción propia: [SSH have often failed to provide evidence-based solutions to address the socio-economic problems, and it is precisely because of this that they are deeply questioned as a legitimate endeavour to be publically funded].

Ciencias Naturales ya no conducen a la elaboración de teorías, que responden al mismo objeto de investigación. Por el contrario, la búsqueda de la Sociología debe estar orientada a la rigurosidad del método científico, para evitar la ambigüedad y la imposibilidad de justificar y dar evidencia de las teorías sociológicas de trabajo convalidando la labor científica.

En este sentido, la situación se vio comprometida con el auge de corrientes de pensamiento postmodernas, relativistas, que cuestionaban la ausencia de verdad, de ciencia con estándares universales, autores que negaban la participación, diálogo, democracia con planteos basados principalmente en el poder. Es así que destacan el enfoque postestructuralista de Foucault (1988), el postmodernismo de Derrida (1989) moda posmoderna que actuó eficazmente en la ofensiva antiglobalitaria (Botey & Flecha, 1998). De esta forma los postmodernos plasmaban que no existía una verdad universal y no veían necesario que los científicos busquen la validación de la verdad. Esta concepción impidió la formulación de acuerdos comunes sobre la realidad investigada, ya que su cuestionamiento profundo y el relativismo que instauró, imposibilitó la definición de una ciencia legítima de análisis a partir de criterios razonables (Ramón Flecha, 2011).

Fue así que esta concepción cuestionó fuertemente las bases de las SSH y la interpretación validable de los conocimientos científicos. Moore y Muller (1999), en su trabajo en *British Journal of Sociology of Education*, lanzaban así un poderoso ataque contra las corrientes de la sociología postmoderna, que han rechazado cualquier fundamento epistemológico del conocimiento o afirmaciones de verdad, calidad a favor de un enfoque sociológico básico que trata las afirmaciones como meros puntos de vista o perspectivas de grupos sociales dominantes, que relativizan todo tipo de verdad y ciencia (Young, 2008).

Young (2008) explica como estos enfoques se basan en suposiciones insostenibles y se constituyen de un uso indebido de los escritos de historiadores de la ciencia al afirmar que han demostrado que las verdades científicas no son más de lo que los científicos dicen que es verdad. Así como también, escritores feministas y postcoloniales, usan también estos argumentos como base para deslegitimar lo que ven como la

dominación injustificada de los conocimientos y las experiencias occidentales, blancos, masculinos, hombres (Young, 2008). De esta manera, se emplea este argumento para imponer y legitimar sus ocurrencias, postulados locales o mitos, con el fin de lograr el éxito profesional y personal en su área de estudio.

“Pero la intuición, aunque sea un poderoso instrumento de invención, no es jamás base suficiente para que una doctrina quede incorporada a la ciencia. La demostración sigue siendo necesaria” (Merton, 1990, p. 14).

Alan Sokal, científico estadounidense, trajo a la luz dicha problemática de las SSH, en su artículo publicado en *Social Text*, donde empleó un montón de citas ilógicas, pero auténticas, sobre física y matemáticas, que célebres intelectuales de SSH utilizaban reiteradamente, sacando de contexto, sin justificar su uso, simplemente haciendo extrapolaciones no basadas en ningún argumento científico (Sokal & Bricmont, 1999). La denuncia de Sokal y sus colegas, estaba dirigida a los malos hábitos que se estaban aferrando de las SSH, criticando principalmente a algunos autores de la corriente intelectual postmoderna de Francia y Estados Unidos, en su ineficacia social, falta de seriedad en la investigación científica y relativismo absoluto, clasificando sus trabajos como *Imposturas Intelectuales* que afectaban la investigación y necesitaban un giro de revisión científica. Las críticas otorgadas por distintos sectores académicos, dejó en ver formas de proceder erróneas por las SSH, pero el objetivo de las críticas era fundamentalmente reivindicar el funcionamiento científico y riguroso, que ayude al sector intelectual, a consolidar un sistemas de investigación con calidad y responsable, en búsqueda de mejoras sociales (Sokal & Bricmont, 1999).

El problema surge en, “... amplios sectores pertenecientes al ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales han adoptado una filosofía que llamaremos posmodernismo, una corriente intelectual caracterizada por el rechazo más o menos explícito de la tradición racionalista de la Ilustración, por elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica, y por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una “narración”, un “mito” o una construcción social” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 19).

Todo el esfuerzo por legitimar sus conocimientos, el lugar que tenía el trabajo de las SSH en la sociedad, queda totalmente desarticulado y desactivado, negando todos los principios y marcando nuevas normas. De esta manera, que uno de los principales puntos es romper con la idea de que a mayor complejidad de la escritura y cuanto menos se comprenda lo redactado, más profundo el razonamiento expresado. Es así que, en la mayoría de los casos, Sokal plantea que un texto sea incomprensible, es por la sencilla razón que no quiere decir nada (Sokal & Bricmont, 1999).

El alejamiento o la necesidad que se ha instaurado en las SSH de expresar de forma compleja las ideas, ha llevado a decir mucho, sin responder problemáticas. Pero ya no se trata sólo de errores, sino de una profunda indiferencia por la lógica, por la validez científica y por el trabajo con rigor, que rompe con la honradez intelectual y no distingue al científico del ideólogo. En este sentido, la preocupación en autores como Michael Young entre otros, se determina en la forma en como progresa el conocimiento y por qué en algunas áreas de investigación, como las ciencias naturales, parece avanzar de manera cada vez más rigurosa científicamente y accesible a la población, contrario a la separación social de las SSH. Es así que esta inadecuación, afecta a los grupos sociales menos poderosos, por que se los priva de conocimientos convalidados, de las estructuras sistémicas de pensamiento que distinguen el conocimiento calificado sobre su realidad social, y de esta forma, no se les permiten la comprensión crítica del mundo social y la transformación de sus condiciones de vida (Young, 2008).

Existen cánones de la racionalidad y de las ciencias que son comunes a todas las disciplinas y esto no se puede negar. “...el valor intelectual de una intervención depende de su contenido, no de la identidad de quien la hace, y mucho menos de sus títulos” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 29).

Tal como se plantea, “El primero período (...) es el del estructuralismo extremo: los autores pretenden desesperadamente dar, mediante aderezos matemáticos, un barniz de científicidad a vagos discursos provenientes de las ciencias humanas (...) El segundo período es el del postestructuralismo, que empieza a mediados de los años setenta: se abandona toda pretensión de científicidad y la filosofía

predominante (...) se orienta hacia el irracionalismo o el nihilismo” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 31).

Ahora bien, las consecuencias de este proceder en las SSH cada vez son más visibles. Sokal plantea, “...bajo la influencia del posmodernismo algunas personas muy inteligentes se dejan llevar por una forma de pensar increíblemente descuidada...” (Sokal, 2009, p. 147). Personas altamente cualificadas, proyectos con alta financiación, caen en negligencia, cuando los procedimientos y mecanismos de investigación, están muy lejos de aplicar los cánones científicos de validez y rigor. El problema más grave sucede, cuando los resultados afectan las vidas de las personas, cuando en nombre de la ciencia se otorgan soluciones o se realizan políticas y programas sociales, que perturban a la sociedad.

Sería como “... el peligro real que supone el que las personas con enfermedades curables se aparten de los tratamientos efectivos. Y he estado tan preocupado por los efectos culturales dañinos del posmodernismo que he escrito a medias un libro para criticarlo” (Sokal, 2009, p. 428)”

Estos efectos mencionados ponen en la actualidad, prácticas que ignoran y contradicen bases científicas. Es fácil tomar conciencia de la importancia de esta situación, si establecemos un paralelismo con el ámbito de las ciencias de la salud, cuando acudimos a un médico, esperamos tener una respuesta y tratamiento comprobado, no dejaríamos que se probase un medicamento porque simplemente está de moda. En este sentido, la rigurosidad que impera en las Ciencias Naturales, debería ser del patrón guía científico en las actuaciones que se llevan en las SSH (S. Racionero & Serradell, 2005). Por lo que en esta tesis analizó la investigación en el área de la Sociología de la Educación, se examina así el efecto de afirmaciones erróneas en la población, lo que representa una preocupación y un dilema muy grave que afecta la conquista de los Derechos Humanos y el logro de la igualdad de oportunidades en la sociedad. De esta manera,

“(...) Si una doctrina se basa en un razonamiento negligente –como creo que sucede con el posmodernismo-, entonces no está fuera de lugar notar que también puede ocasionar consecuencias perjudiciales. (...) A pesar de que los

intelectuales tienden a sobrevalorar el impacto producen en la totalidad de la cultura, es cierto que las ideas – hasta las más absurdas- enseñadas y debatidas en las universidades provocan, con el tiempo, efectos en el mundo no académico” (Sokal, 2009, p. 432).

Se requiere hacer una evolución en las SSH para lograr un tipo de pensamiento crítico y científico que resulte útil para distinguir la ciencia basada en evidencias y así lograr brindar soluciones con impacto social (Aiello & Joanpere, 2014). Al fin y al cabo, como expresa acertadamente Sokal (2009), hacer ciencia de verdad es difícil, pero es una tarea que todas las disciplinas deben afrontar con responsabilidad.

La relación entre creencias y evidencia, entre ocurrencias y ciencia, no sólo es clave por razones intelectuales, sino por una cuestión ética, que busca resguardar a la población de consecuencias por actos no científicos y para poder aportar un futuro mejor en la sociedad. De esta forma plantea Flecha (2011), el pensamiento en la educación que no ve la necesidad de identificar *Actuaciones Educativas de Éxito* debido a su simple creencia de la no existencia de verdades universales. Las teorías reproductivistas de bloqueo y postmodernas de destrucción, sin proyecto social de cambio, se ven superadas por el diálogo que propone en el sistema educativo una propuesta de mejora y transformación.

2.3 INVESTIGACIÓN CON IMPACTO

“El reconocimiento de la importancia y utilidad de la investigación social requiere que los científicos demuestren su impacto potencial en la resolución de los problemas analizados” (Elboj Saso, 2014, p. 161).

En este sentido, tal como plantea Elboj (2014), es cada vez mayor la relevancia otorgada en la financiación de estudios e investigaciones con impacto social que sirvan para mejorar su situación de la ciudadanía. Por lo que, la falta de respuestas en las SSH, ha alcanzado un punto crítico, demandando internacionalmente un cambio importante en la investigación. En este sentido, en el marco de aprobación del presupuesto para el Programa de Investigación Horizonte 2020, diversos sectores influyentes cuestionaron el mantenimiento de la investigación en SSH, argumentando

la falta de utilidad de su investigación, brindado como propuesta integrarlo con otras disciplinas como la salud, tecnología, energía, entre otras (Cabré, 2015).

El Programa de Investigación Horizonte 2020⁵, es un programa que financia proyectos de investigación e innovación de diversas áreas temáticas en el contexto europeo. El mismo, concentra gran parte de las actividades de investigación e innovación y es el más importante en el mundo, por su alcance y volumen de recursos, abordando específicamente Horizonte 2020, el período 2014-2020. Los objetivos estratégicos plantean crear una ciencia de excelencia que permita reforzar la posición de la UE en el panorama científico mundial; desarrollar tecnologías y sus aplicaciones para mejorar la competitividad europea; e investigar en las grandes cuestiones que afectan a los ciudadanos europeos.⁶

“La presión de la Unión Europea, de los movimientos sociales y de la ciudadanía ha creado el contexto adecuado para que investigadores e investigadoras de calidad científica y humana inicien ese gran avance que ya está mejorando y va a mejorar todavía mucho más...” (Rodríguez & Flecha, 2011, p. 38).

Pero hasta ahora, el término impacto social en investigación, no estaba presente en las evaluaciones y entre los objetivos directos de las SSH. En este sentido, el informe de la encuesta NET4SOCIETY⁷ del Programa Marco (FP7) plantea, que si bien los investigadores toman seriamente los objetivos fijados por la Unión Europea (UE), el impacto es percibido como una dificultad para conseguir y medir. Una de las causas de este poco impacto, es que usualmente las SSH han sido focalizadas en hacer descripciones sociológicas de los fenómenos sociales y culturales, que proporcionan conocimiento sobre las causas del problema, más que por las soluciones para superarlos (Elboj Saso, 2014).

Ahora bien, a futuro será imprescindible que los proyectos tengan evaluación de seguimiento y evidencia de impacto para marcar la utilidad de sus resultados. Por tal razón, se hace preciso fijar indicadores y mecanismos de estimación del impacto social

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

⁶ <http://www.eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020>

⁷ <http://www.net4society.eu>

y científico de las investigaciones.

Esta situación en los últimos años ha tenido distintos debates desde la academia y en el ámbito privado, marcando posiciones controvertidas sobre las ventajas y desventajas de cuantificar y determinar el impacto por distintas métricas (Donovan, 2007). Sin embargo, cabe destacar que las mediciones de impacto, estaban focalizadas en el impacto científico, evaluado por la cantidad de citas y difusión en redes sociales científicas. Merton elaboró un concepto amplio del sistema de recompensas de la ciencia, fue así que, enfocó la atención en la manera en que se logra el reconocimiento profesional en la ciencia, investigando los modos en que se evalúa la calidad de las contribuciones científicas, para facilitar los sistemas de recompensa (Merton et al., 1977).

El énfasis otorgado en el impacto científico, tuvo su desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial ante la necesidad de fortalecer la economía y controlar el desarrollo en las áreas de investigación. De ahí que el impacto científico fuera uno de los más desarrollados y temas principales en las agendas políticas y social de trabajo a nivel internacional (Price, 1963). Como consecuencia, aparecieron las primeras revistas indexadas que representaron una gran innovación (Garfield, 1962-1993, 1979). En este sentido, más allá de las críticas que se pueda hacer de los instrumentos de evaluación, no cabe duda, que es mejor tener indicadores en revisión, a que no tener ningún tipo de medidas de impacto.

Actualmente, Web of Science, de la empresa Thomson Reuters, calcula el Índice de Impacto (IP) de cada una de las revistas que publica en las listas que se clasifican en la base de datos *Journal Citation Reports* (JCR). En este caso, la evaluación del impacto científico, demarca un requisito específico que garantiza en parte la calidad de la investigación. Incluso es probable, que a futuro, el trabajo académico se encuentre totalmente abierto al público, en formato *Open Access*, lo que pueda suponer una mejor capacidad para evaluar el impacto científico al contar con la revisión de la población sobre los resultados (Reale et al., 2014).

En la actualidad, la sociedad y las instituciones internacionales han ampliado su interés de impacto a la búsqueda de mejoras en el espacio social y político, solicitando que los

proyectos financiados contribuyan a resolver los problemas de la vida social, tal como la pobreza, educación, desempleo, violencia, entre otras situaciones.

En este sentido, el impacto político de la investigación refiere a la capacidad de las SSH en influir en políticas públicas, programas sociales, leyes, decretos a nivel local, regional o mundial. Las SSH tienen la capacidad con su trabajo de repercutir en mejoras de políticas y programas con consecuencias positivas o negativas en el futuro de la población. La responsabilidad social que tienen los investigadores es muy alta por esta razón es necesario cada vez más conocer de que manera los responsables políticos utilizan las evidencias otorgadas en su práctica, para abordar los problemas sociales y así mejorar el impacto (Flecha et al., 2014).

En cuanto al impacto social, el mismo, se establece en relación a los resultados de la investigación científica, producto de mejoras sociales (empleo, innovación, cambio climático, educación, pobreza y exclusión social) obtenidas en consonancia con los objetivos establecidos por la ciudadanía y sus características crean posibilidades de transferibilidad (Reale et al., 2014). El impacto social, es esencial para demostrar la relevancia de la investigación en SSH en la sociedad, aunque presenta aún dificultades para acordar su medición en el ámbito académico por la actualidad de su debate y la revisión institucional en agencias y organismos de investigación (Flecha et al., 2014).

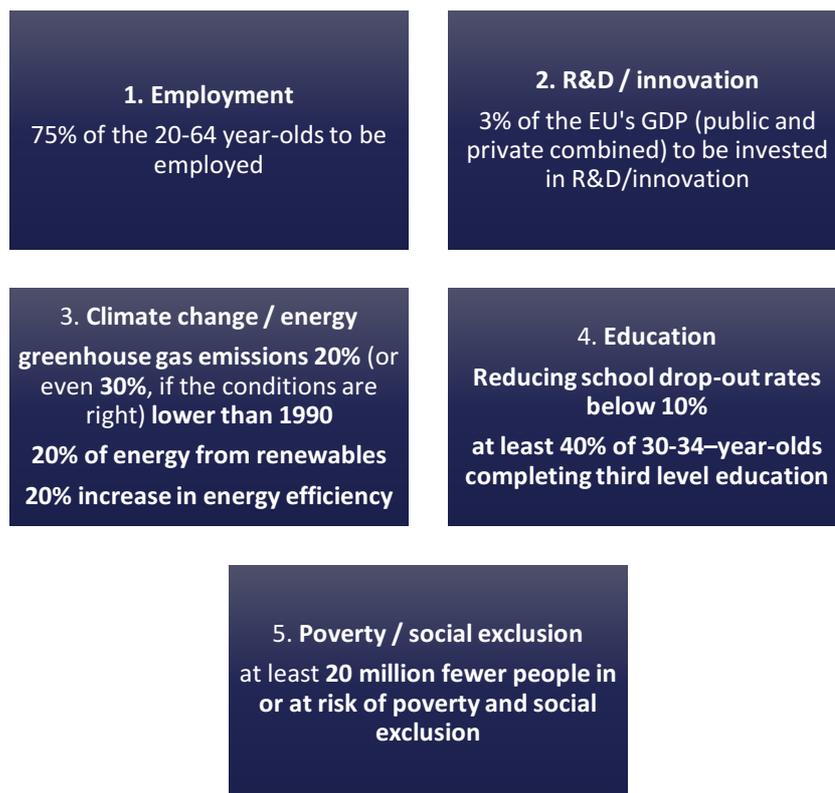
De esta manera, la Comisión Europea, en el 7º Programa Marco ha seleccionado el proyecto IMPACT-EV: *Evaluation the impact and ourcomes of EU SSH research (2014-2017)*, con el objetivo de diseñar un sistema permanente de selección, monitoreo y evaluación del impacto científico, político y social de la investigación en SSH en Europa. Por medio de técnicas cualitativas y cuantitativas, el proyecto busca identificar indicadores y procedimientos en las SSH para orientar su trabajo y determinar el impacto futuro.

IMPACT-EV según lo establecido en su proyecto, pretende beneficiar a los investigadores, agencias de evaluación, responsables políticos y usuarios a identificar las formas más exitosas de monitorear y evaluar el impacto social en SSH. Es así que los investigadores también favorecerán su trabajo al obtener claridad de criterios y normas para la evaluación de impacto de su investigación. Se busca hacer visible y

clara para la ciudadanía la utilidad social del trabajo de las SSH y así solucionar y revalorizar el trabajo científico de la investigación en el área. De esta forma, los organismos de financiación, mejoraran sus indicadores y procesos de evaluación y monitoreo de proyectos, siendo más eficientes sus mecanismos y obteniendo mejores resultados para la población.

IMPACT-EV busca fortalecer en el espacio europeo el trabajo de las SSH, mediante la intensificación de la interdisciplinariedad, cooperación internacional, formación de jóvenes investigadores, movilidad y la alineación de la investigación con los objetivos fijados por UE 2020.⁸

Figura 1. Objetivos Unión Europea 2020



Fuente: Elaboración propia⁹.

⁸ <http://impact-ev.eu/about/>

⁹ http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_en.htm.

El análisis de IMPACT-EV se basa en las siguientes definiciones sobre los impactos de la investigación en SSH. (European Commission, 2015, p. 2):

“El impacto científico se refiere a las publicaciones, los patrones de citas y la difusión entre las redes científicas, así como el desarrollo adicional de la investigación, derivado de los resultados del proyecto.

El impacto político significa la transferencia de los resultados de la investigación y las recomendaciones políticas en las políticas de la UE y nacionales y el uso de esos resultados de la investigación por parte de la sociedad civil u otras entidades en sus agendas políticas.

El impacto social es diferente de la difusión y transferencia. Ocurre cuando hay evidencia de mejoras sociales en relación con los objetivos sociales (como los objetivos de la UE2020) como resultado del proyecto de investigación.”¹⁰

IMPACT-EV en su análisis exhaustivo sobre los proyectos europeos financiados, detectó que no existía una evaluación del impacto social de la investigación. De tal forma, que el impacto se reducía al impacto científico de la publicación de artículos, informes y conferencias sobre los resultados obtenidos. Por lo que en la evaluación se otorgaba valor a la *diseminación* de los conocimientos, archivos divulgativos o recomendaciones políticas, no impulsando a las mejoras sociales en salud, vivienda, educación, empleo, ni a la transformación de las condiciones de vida de la población (Reale et al., 2014).

En este sentido, el proyecto IMPACT-EV destaca como reto primordial para las SSH, establecer criterios de evaluación para que todo proyecto de investigación científica

¹⁰ Traducción propia: [Scientific impact refers to the publications, citation patterns, and dissemination among scientific networks, as well as further research development, derived from the project’s results. Political impact means the transference of research outcomes and political recommendations into EU and national policies, and the use of those research outcomes by civil society or other entities in their political agendas. Social impact is different from dissemination and transference. It occurs when there is evidence of social improvements in relation to social goals (such as EU2020 goals) as a result of the research Project].

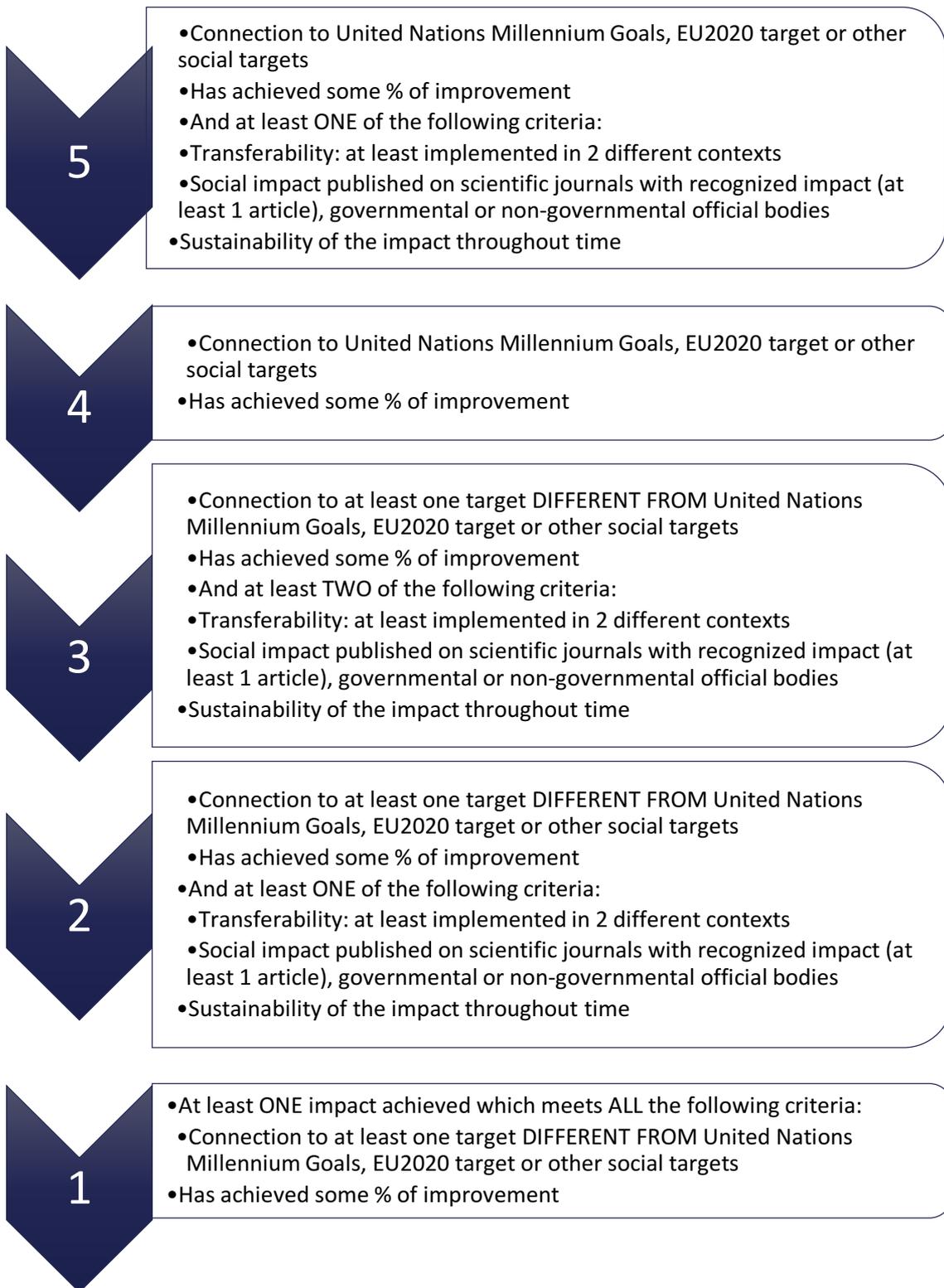
oriente su trabajo en la contribución e impacto social en la población. IMPACT-EV ha definido el impacto social orientado a indicadores internacionales:

a) Conexión con los objetivos fijados por EU2020, Naciones Unidas Millenium Goals, entre otras metas internacionalmente determinadas; b) Porcentaje de mejora obtenido por la investigación; c) Transferibilidad del impacto; d) Publicaciones en revistas científicas, avaladas y reconocidas por la comunidad científica internacional; y por último en relación a la e) Sostenibilidad del impacto en el tiempo¹¹

¹¹ <http://www.ub.edu/sior/criteria.php>

Tabla 5. Criterios de Impacto Social. IMPACT-EV

10	<ul style="list-style-type: none"> •Connection to United Nations Millennium Goals, EU2020 target or other social targets •Has achieved more than 30% of improvement •Transferability: at least implemented in 2 different contexts •Social impact published on scientific journals with recognized impact (at least 1 article), governmental or non-governmental official bodies •Sustainability of the impact throughout time
9	<ul style="list-style-type: none"> •Connection to United Nations Millennium Goals, EU2020 target or other social targets •Has achieved between 20% and 29% of improvement •Transferability: at least implemented in 2 different contexts •Social impact published on scientific journals with recognized impact (at least 1 article), governmental or non-governmental official bodies •Sustainability of the impact throughout time
8	<ul style="list-style-type: none"> •Connection to United Nations Millennium Goals, EU2020 target or other social targets •Has achieved between 10% and 19% of improvement •Transferability: at least implemented in 2 different contexts •Social impact published on scientific journals with recognized impact (at least 1 article), governmental or non-governmental official bodies •Sustainability of the impact throughout time
7	<ul style="list-style-type: none"> •Connection to United Nations Millennium Goals, EU2020 target or other social targets •Has achieved some % of improvement •Transferability: at least implemented in 2 different contexts •Social impact published on scientific journals with recognized impact (at least 1 article), governmental or non-governmental official bodies •Sustainability of the impact throughout time
6	<ul style="list-style-type: none"> •Connection to United Nations Millennium Goals, EU2020 target or other social targets •Has achieved some % of improvement •And at least TWO of the following criteria: •Transferability: at least implemented in 2 different contexts •Social impact published on scientific journals with recognized impact (at least 1 article), governmental or non-governmental official bodies •Sustainability of the impact throughout time



Fuente: <http://www.ub.edu/sior/criteria.php>

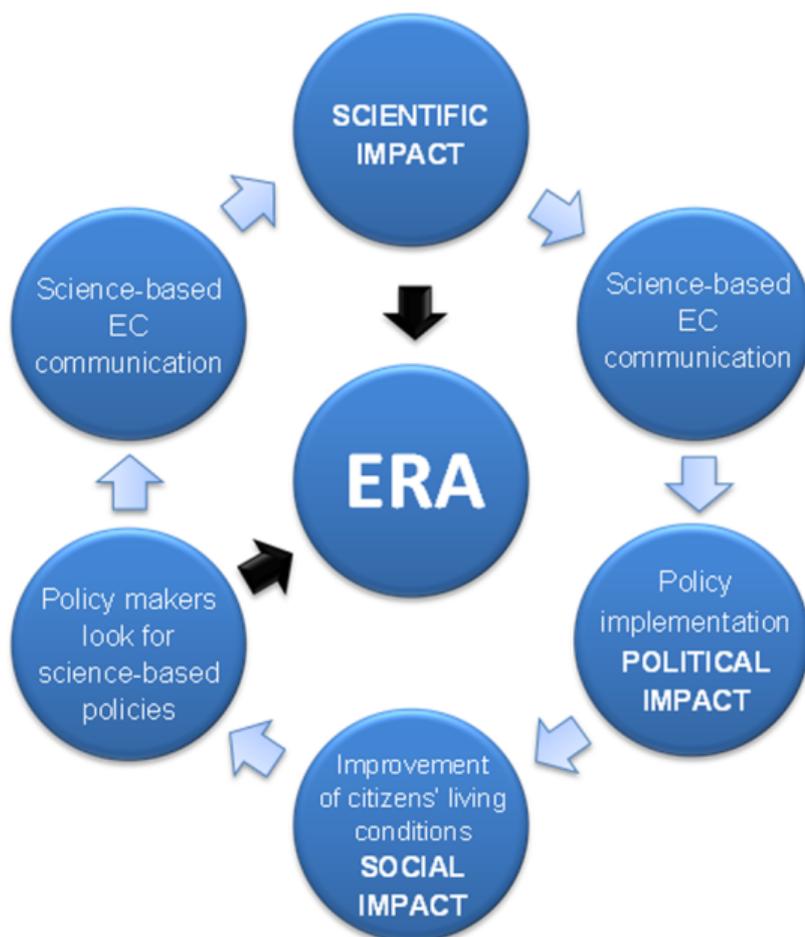
Es así que el proyecto IMPACT-EV busca la conexión entre las distintas esferas para lograr mejoras en la sociedad. En su análisis expone, cuando las recomendaciones de la Comisión Europea dirigidas a informar a los Estados Miembros son basadas en evidencias científicas, los resultados de la investigación se traducen en políticas públicas. Efecto similar se encuentra cuando las políticas de los Estados o Regiones de políticas gubernamentales regionales y acciones dirigidas por las ONG, se basan en la investigación científica (Reale et al., 2014). El problema surge cuando las políticas no conducen a mejoras en la vida de los ciudadanos, ni en la consecución de los objetivos de las sociedades. Es aquí, cuando las SSH y su impacto social, es profundamente cuestionado. El hecho de que los desarrollos científicos de SSH a veces no sean efectivos, hace que las partes interesadas no apoyen o reconozcan el valor de la investigación SSH. Cuando esto sucede, la conexión entre la investigación SSH y la creación de una sociedad más humana y sostenible, se rompe¹².

Por lo que de acuerdo a investigación de IMPACT-EV, la brecha se supera cuando la investigación en SSH proporciona evidencias de que los hallazgos científicos, son eficaces en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, así como la transferibilidad de los mismos. Cuando es posible la transferencia de resultados a lo largo de un ciclo (no sólo obtener publicaciones científicas o diseminación de hallazgos) es aquí cuando el impacto social de las SSH, se hace evaluable y visible en la investigación. Este proceso tiene efecto positivo ya que revalora y consolida la función de las SSH, en el espacio internacional y consolida beneficios para la población (Reale et al., 2014).

El objetivo de las SSH, es justamente lograr la conexión en investigación basadas en evidencias científicas que se traduzca en programas y políticas públicas con calidad, que logren mejoras en la ciudadanía. Este proceso se traduce en impacto social y político de la investigación, respaldando su utilidad y relevancia como ciencia. De esta forma, se retoman los postulados iniciales proclamados por Durkheim (1894), Weber (1978) y Merton (1977) sobre el objetivo de la Sociología y se garantiza así, la responsabilidad por la investigación de calidad científica.

¹² <http://impact-ev.eu/evaluating/>

Figura 2. IMPACT-EV: Impacto de la investigación en SSH.



Fuente: <http://impact-ev.eu/evaluating/>

2.4. SOCIOLOGÍA DIALÓGICA

En este espacio de re-conceptualización de las SSH como disciplina científica, en la búsqueda de conocimiento válido y de impacto social, resulta fundamental retomar la *Teoría de la Acción Comunicativa* (TAC) desarrollada por Habermas (1987). En esta línea, Habermas representa la Sociología actual en fuerte oposición a la corriente postmoderna, estructuralista, insistiendo en el poder transformador de la investigación en las SSH. El enfoque central de la TAC, se encuentra en el examen del

pensamiento, que aporta elementos válidos de la acción comunicativa. Habermas en su teoría, demuestra el potencial de acción y cambio social por medio del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. Propone el concepto fundamental de racionalidad y lo distingue entre la racionalidad instrumental y comunicativa (Habermas, 1997).

Es así que, en la racionalidad instrumental los sujetos hacen un uso inteligente del saber: se proponen unos fines y pretenden lograrlos en un mundo objetivo. Por el contrario, en la racionalidad comunicativa, el saber es un entendimiento que nos proporciona el mundo objetivo como la intersubjetividad del contexto donde se desenvuelve la acción (Ramón Flecha, Puigvert, Beck, & Gómez, 2001). De esta manera, el eje se establece por la validez de los argumentos brindados por los participantes en la interacción, el entendimiento en este sentido, estaría basado en las razones que se establecen en el diálogo, sin pretensión de poder, a fin de llegar a un acuerdo por el consenso, causado por las mejores razones presentadas (Habermas, 1997).

Por esta razón, los consensos racionales se obtienen por medio de la argumentación, proceso en el que se exponen problemáticas que tienen diferentes tipos de pretensiones. Habermas plantea que cuando en el proceso de argumentación dominan las pretensiones de poder, se está aplicando el argumento de la fuerza, mientras que cuando vencen las pretensiones de validez, se impone *coacción sin coacciones del mejor argumento* (Habermas, 1987). La TAC es una concepción crítica de la sociedad y de la transformación, en que el estudio del diálogo intersubjetivo es capaz de orientar la acción, lo que permite analizar la comunicación de los participantes considerando la dimensión de cambio de los movimientos sociales y la creación de solidaridad en nuevas formas de vida (Ramón Flecha et al., 2001).

Los discursos teóricos y prácticos desarrollados en las SSH, de la ciencia y la moral, deben basarse en argumentos que tengan validez y evidencias científicas, que brinden resultados de impacto en la sociedad. Asimismo, la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas, desarrolla una concepción comunicativa que demuestra que todas las personas son capaces de crear y aportar nuevos significados en la comunidad. En

esta línea, toma en cuenta tanto las estructuras como el mundo de la vida de los agentes sociales, contemplando el potencial emancipatorio de los sujetos de lenguaje y acción, que actúan de contrapeso al control del sistema social (Ramón Flecha et al., 2001).

De esta forma, se debe cambiar la concepción que visualiza los actores por separado, como piezas que trabajan disfuncionalmente, sino que los actores tienen un poder importante como individuos y grupo social, para actuar de forma diferente y contraria a las estructuras, logrando un elemento potencial de cambio en los ciudadanos, que permite la equidad de oportunidades y apela a la superación de las desigualdades existentes (Botey & Flecha, 1998).

Plantea así, una perspectiva deliberativa y comunicativa, en una sociedad cada vez más pública, en que todas las personas tienen las mismas capacidades y oportunidades de participar en el diálogo. Generar procesos de participación, intercambio de conocimiento y creación mediante la herramienta básica para mejorar los vínculos, la acción comunicativa y así, crear significado para superar los problemas presentes y revalorar la investigación de las SSH (Aiello & Joanpere, 2014).

En este sentido, las SSH deben orientar su investigación a un espacio de diálogo y apertura social que permita comprender el cambio, las necesidades de la población y las desigualdades sociales que se enfrentan. Así como también, incluir a todas las voces en un plano de igualdad en su proceso de trabajo, lo que le permita abordar los problemas desde una perspectiva más realista e interior, favoreciendo el entendimiento con los actores sociales y obteniendo resultados más efectivos para la mejoras sociales en indicadores des salud, vivienda, empleo, educación.

2.5 SOCIOLOGIA PÚBLICA Y DE CREACIÓN SOCIAL

Tal como desarrollamos en este capítulo e incorporando la perspectiva de Burawoy (2005), las SSH en particular la Sociología, requiere enfatizar su rol como *Sociología Pública*, para hacer frente a los retos globales.

"La sociología pública, en la interpretación de Burawoy, es una sociología que se relaciona con diversos públicos, recurriendo más allá de la universidad, para entablar un diálogo permanente con estos públicos sobre valores fundamentales. (...) La sociología pública también incluye la enseñanza, especialmente la enseñanza que se relaciona con la vida y las experiencias de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar una "profunda comprensión de los contextos históricos y sociales que los han hecho quienes son". Lo más importante, sin embargo, es la "sociología pública orgánica". Esta es la sociología en la que "el sociólogo trabaja en estrecha relación con un público visible, denso, activo, local". El Proyecto de esta sociología -que se desarrolla en el compromiso con el movimiento obrero, el vecindario, las asociaciones, las comunidades de fe, los grupos de derechos de los inmigrantes y otras cosas- es "hacer visible lo invisible, hacer lo privado público" (Clawson, 2007, p. 5).¹³

Más allá de la Sociología crítica que presta atención en la técnica y especialización, se busca una Sociología reflexiva, sobre la sociedad civil, en conexión con los movimientos sociales y asociaciones, representando los intereses de la humanidad, que tiene como premisa fundamental los Derechos Humanos (Clawson, 2007).

Este giro en la Sociología, proclama una ciencia efectiva, en comunicación y diálogo público con la ciudadanía. Destacando un trabajo de colaboración, proyectos de investigación activos con los agentes sociales. Es importante señalar, la necesidad de trabajos interdisciplinarios, cooperativos, de *creaciones sociales* en reconocimiento a un trabajo grupal.

¹³ Traducción propia: [Public Sociology, in Burawoy's rendition, is a sociology that engages with diverse publics, reaching beyond the university, to enter into an ongoing dialogue with these publics about fundamental values. (...) Public sociology also includes teaching, especially teaching that engages with students' own lives and experiences, helping them develop a "deep self-understanding of the historical and social contexts that have made them who they are". Most important, though, is "organic public sociology". This is sociology in which "the sociologist Works in close connection with a visible, thick, active, local " public. The Project of this sociology – played out in engagement with the labor movement, neighborhood, associations, communities of faith, immigrant right groups, and much else – is to "make visible the invisible, to make the private public].

Para obtener una SSH efectiva para los intereses de la humanidad y revalorizadas por la sociedad y el núcleo intelectual se debe romper con la concepción de SSH, aisladas e individual para modificar las normas científicas aplicadas a la investigación.

Es así que, "...requiere que los científicos sociales se involucren en un proceso auténtico de creación social y abandonen el uso de métodos basados en relaciones de poder y concebir a las personas como meros objetos de investigación. Así, la investigación científica de alta calidad en SSH está orientada a crear sinergias entre los investigadores y los sujetos investigados, lo que posibilita la transformación social y la mejora de la vida de las personas, capaz de generar creaciones sociales." (Aiello & Joanpere, 2014, p. 310).¹⁴

Impulsar la *creación social*, significa estimular una Sociología orientada a los criterios de evaluación pública con un diálogo global, de trabajo colectivo con los diferentes agentes de investigación, comunidad científica, población. Una SSH con el fin de la transformación social, una ciencia con impacto en su trabajo que busca la aplicación con éxito del conocimiento científico en las mejoras sociales de las condiciones de vida de la población (salud, empleo, vivienda, educación). Una SSH que entiende que la investigación es un proceso de trabajo cooperativo, donde los resultados son producto de otros descubrimientos, de herramientas otorgadas y añadidas por distintos agentes, con el propósito de mejorar y obtener una ciencia eficiente para la sociedad.

En esta línea, la investigación en Sociología se encuentra en un proceso único de transformación que reivindica sus valores y compromiso básico con la ciudadanía. Es fundamental brindar conocimiento de calidad científica, que otorgue herramientas útiles para la población, un impacto social claro que garantice los Derechos Humanos.

¹⁴ Traducción propia: ["...requires that social scientists engage in an authentic process of social creation and abandon the use of methods that are based on power relations and conceive persons as mere research objects. Thus, high-quality scientific research in SSH is this oriented to building synergies among researchers and the 'researched subjects', the one that enables social transformation and the improvement of people's lives, which is indeed capable of generating social creations."]

RESUMEN CIENCIAS SOCIALES DE IMPACTO

A lo largo de este capítulo se ha analizado puntos claves del trabajo de las Ciencias Sociales y Humanidades (SSH). De esta manera, en la primera parte hemos desarrollado el fuerte cuestionamiento que en los últimos tiempos se ha planteado al trabajo de las SSH poniendo en peligro su continuidad académica. Las agencias y organismos internacionales han alertado de la urgencia por ofrecer soluciones a las disparidades sociales y retos futuros. En esta línea, desde diversos sectores se ha expresado la necesidad de cambio y reivindicación de la investigación para encontrar efectividad en la tarea social. Es así que hemos analizado elementos claves de la investigación en las SSH:

Figura 3. Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades



Fuente: Elaboración propia.

- 1) La labor científica y responsabilidad ética. Resaltando la necesidad de volver a las bases de conocimiento científico, para obtener un conocimiento efectivo que brinde soluciones de calidad, con una ética responsable, a la hora de ofrecer resultados a la ciudadanía.

- 2) El impacto social, político y científico. Se hizo destacó la necesidad de evaluar el impacto social de la investigación en SSH. Es así que en base al proyecto IMPACT-EV (Programa Marco 7, Comisión Europea), analizamos los objetivos que deben orientar la investigación en SSH.

- 3) La relevancia del concepto de diálogo. Desde la perspectiva de la *Teoría de Acción Comunicativa*, se analizó la importancia de incluir todas las voces a la investigación en SSH, enfatizando en la revisión de la validez de los argumentos presentados por los diferentes actores sociales.

- 4) La necesidad de orientarnos a una Sociología Pública, de accionar interdisciplinario, orientada a los intereses de la humanidad, abierta al trabajo colectivo que comprenda el concepto de creación social en la investigación y creación de conocimiento mediante procesos acumulativos que tengan como objetivo las mejoras y transformación social.

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En el presente capítulo, nos centraremos en la Sociología de la Educación, desarrollando distintas visiones que se contraponen en el ámbito de la investigación social educativa, sobre el rol de las escuelas y la educación en la sociedad. En primer lugar, se realiza una revisión del enfoque reproductivista con sus principales representantes Pierre Bourdieu y Louis Althusser, analizando las repercusiones sociales de los postulados enunciados, contrastando con el enfoque transformador liderado por Paulo Freire y las teorías críticas en la Sociología de la Educación.

Es así que se busca examinar el poder transformador de la educación y el impacto social de la investigación en SSH en la superación de las desigualdades sociales a través de la responsabilidad ética, resaltando así la importancia de las evidencias científicas para la puesta en marcha de programas y políticas educativas.

3.1 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En un contexto mundial cada vez más desigual y globalizado, la educación cumple un papel clave, dada su capacidad para promover la inclusión, oportunidades y movilidad social. Distintos organismos internacionales resaltan como objetivo fundamental futuro, la necesidad de garantizar una formación educativa de calidad que promueva sociedades más equitativas, con igualdad de oportunidades, señalando así, los riesgos de exclusión social por el acceso desigual y deficiencia en la formación educativa (Ban Ki-Moon, 2010; European Commission, 2011). De esta manera en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, se establece:

“Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje

permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias” (ONU, 2015, p. 8).

Hoy en día, vivimos en un mundo cada vez más conectado, que demanda mayor formación y conocimiento especializado. En la Sociedad de la Información y el Conocimiento, destaca la importancia de la productividad y competitividad de los agentes, principalmente por su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia, la información. La mayor relevancia y uso del conocimiento en la vida del hombre, hace distintiva la importancia en esta época de los recursos intelectuales, más que en los productos o recursos materiales (Castells, 1997).

Las acciones y procesos de avance tecnológico y de conocimiento, impactan de modo desigual en los individuos y sectores de la sociedad, favoreciendo a algunos, y perjudicando a otros. La globalización une, al mismo tiempo que divide los grupos sociales. (Bauman, 2005). Por lo que mientras los individuos en situación de riqueza, se han vuelto aún más ricos, la situación para quienes viven en pobreza y exclusión social no ha mostrado mejoras, polarizando la condición humana (ONU, 2013).

“Aunque la revolución de la información crea oportunidades para mejorar las condiciones de la existencia humana, el modelo social que se está volviendo hegemónico profundiza las desigualdades existentes y genera otras” (Castells et al., 1999, p. 66).¹⁵

¹⁵ Traducción propia: [Although the information revolution creates opportunities for improving the conditions of human existence, the social model that is becoming hegemonic in its wake deepens existing inequalities and generates others. (...) as a consequence of the dual model of society, education, which supplies the resources that reinforce the barriers between the three sectors of the population, is becoming an increasingly important criterion for determining who joins which group.]

Las desigualdades en el acceso a la salud, trabajo, educación, vivienda y otras dimensiones del desarrollo humano siguen siendo muy fuertes, pese a los esfuerzos y políticas para reducir las brechas existentes. Vivimos en un mundo de notable privaciones, miseria y opresión. La superación de estos problemas constituye una parte fundamental del ejercicio del desarrollo y libertad de los individuos. Por lo que para resolver los problemas, hemos de concebir la libertad como un compromiso social (Sen, 2000). De esta forma se requiere asegurar un modelo de enseñanza que se adapte ante el nuevo contexto mundial, para alcanzar el futuro que deseamos, promover un planeta sostenible y sociedades más justas. Se debe aportar una educación que dote a cada niño, niña de los valores, competencias y conocimientos necesarios para encontrar soluciones en el mundo (ONU, 2015).

En este sentido, la educación debe entenderse como un elemento de independencia y liberación para asegurar el acceso a oportunidades y brindar equidad en la población. La educación, el acceso a conocimientos e información, marca la diferencia entre los individuos, influye en su éxito laboral y desarrollo personal, limita así las oportunidades para participar en la sociedad pero también brinda espacios de transformación (Beck, Giddens, & Lash, 1997).

Por lo que es necesario desde la investigación en SSH brindar herramientas que sirvan en el desarrollo de programas y políticas educativas que posibiliten el éxito escolar. Más allá del contexto social, económico y situación de vulnerabilidad de los individuos, el objetivo es garantizar una educación de calidad, que supere las desigualdades sociales a través de la participación de todos los agentes sociales. Fijando metas de calidad e impacto en la investigación social, se logrará contribuir en las mejoras de la población. Para ello, se requiere aplicar rigor científico en el área educativa, que impulse la transformación social de la vida de las personas, especialmente, de aquellas que tienen un mayor riesgo de sufrir exclusión social.

3.2 TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN

La teorías de la reproducción tiene como su máximo exponente a Pierre Bourdieu, representante de una postura determinista sobre la posibilidad de actuar y transformar la educación y el fracaso escolar. Esta corriente intelectual basó su trabajo en el estructuralismo de origen francés y el postmodernismo de Althusser como referente intelectual.

En la perspectiva de la reproducción social, el vínculo entre el nivel educativo de las familias y el rendimiento escolar, se explica cómo el capital cultural heredado en los niños y niñas desde sus familias. A través del contexto social en que se encuentran relacionados, generan así un determinismo fundamental para su rendimiento académico (Díaz-Caneja, P., Grañeras & Coord, 2011). De esta manera para Bourdieu el privilegio por excelencia estaba constituido por la herencia cultural y no podía ser compensado por una mejor calidad educativa (Boyer, 1996).

Bourdieu marca su teoría de la reproducción cultural desde la noción de dominación, dónde manifiesta a la escuela, como un sitio analizado en esta estructura de dominación social (Giroux, 1983). Limita el conocimiento experto, considerando la riqueza del desarrollo lingüístico asociada a las personas con estudios superiores y pertenecientes a clases sociales medias altas (Soler, 2015). En esta línea, el concepto de *habitus* es determinante de los gustos de las persona e incluso de la capacidad para acceder a ciertos conocimientos propios de la élite cultural, el *habitus* revela la dominación correspondiente en la ideología y prácticas constituidas entre ambos, agentes y estructura (Giroux, 1983).

“La división en clase que opera la ciencia conduce a la raíz común de las prácticas enclasables que producen los agentes y de los juicios clasicatorios que éstos aplican a las prácticas de los otros o a sus propias prácticas: el *habitus* es a la vez, en efecto, el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento (principium divisiones) de esas prácticas” (Bourdieu, 2000, p. 169)

“Es el *habitus* el que hace que se tenga lo que gusta porque gusta lo que se tiene, esto es, las propiedades que de hecho resultan atribuidas en las distribuciones y que de derecho resultan asignadas en los enclasmientos” (Bourdieu, 2000, p. 174)

En la teoría reproductivista, las clases populares no acceden, ni desarrollan el gusto por los bienes culturales de *elite*, lo que bloquea la posibilidad de obtener herramientas necesarias para interpretar y entender obras literarias de la cultura clásica universal. Es así que los sectores sociales privilegiados disponen del poder simbólico para establecer los criterios de determinación, productos culturales válidos que marcan la distinción entre los grupos sociales (Bourdieu & Passeron, 2001).

Para Bourdieu las instituciones escolares actuaban de modo predominante, reproduciendo la realidad, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones sociales, culturales y económicas privilegiadas, legitimando y reforzando las desigualdades de origen (Bourdieu & Passeron, 2001). De esta forma, la escuela legitima la cultura dominante en el conocimiento hegemónico del curriculum y en la lingüística utilizada en las clases educativas. La educación termina siendo un elemento de *violencia simbólica*, de imposición social que plantea las relaciones de poder que se establecen en la sociedad (Giroux, 1983).

El capital cultural heredado, prevalece junto al nivel educativo de sus padres y de los ingresos familiares, limitando y determinando las oportunidades futuras de participación del individuo en la sociedad (Bourdieu & Nice, 1984). Por lo que la conclusión predominante de los autores respecto a la educación, es la desmitificación de la escuela como garante de las oportunidades sociales y económicas de los individuos y de su poder en la reducción de las desigualdades sociales (Giroux & Flecha, 1992).

En palabras de Flecha (2011) la teoría de Bourdieu y Passeron presenta una creencia de que la escuela no podía hacer nada, una estructura que reproduce la estructura de desigualdad en la sociedad, un conocimiento no científico desarrollado. Estos supuestos inspiraron décadas de investigación sobre el rol de la escuela en el rendimiento académico, generando un discurso determinista que negaba que la

escuela pudiera contribuir a la superación de desigualdades sociales porque desde esta perspectiva, no existía la idea de resistencia y cambio social (Sarup, 1983). Se oponían a todo movimiento social transformador y rechazaban que la escuela o las reformas educativas portan poder de cambio. También, Foucault colocó a las escuelas en la misma categorías de las prisiones, los asilos y los hospitales, quitando la historia de lucha política a la escolarización y sacando el distintivo de acción social (Young, 2011).

En este sentido Buroway en su análisis plantea:

“En el análisis final, el *habitus* es un concepto intuitivamente atractivo que puede explicar cualquier comportamiento, precisamente porque es inexplicable y no verificable. Bourdieu nunca nos da las herramientas para examinar lo que podría ser el habitus de un individuo. Es una caja negra. Inferimos el habitus de comportamientos - un levantador de la tienda es un levantador de la tienda porque ella tiene el habitus de un levantador de la tienda. Sólo conocemos el habitus desde sus efectos; no hay teoría de sus componentes o cómo se forman como en la teoría psicoanalítica. En resumen, el habitus no es un concepto científico, sino un concepto popular con un nombre de fantasía, un concepto sin contenido que podría traducirse como personaje o personalidad” (M Burawoy, 2012, p. 204)¹⁶.

Lo que puede extraerse de los análisis del modelo de la reproducción es que las actuaciones de todos los agentes que intervienen en el ámbito educativo, no variarán un resultado que está determinado por las estructuras de las que dependen los agentes sociales (Ramón Flecha & Buslón, 2016). Las posturas reproduccionistas en este sentido, se caracterizan por la ambigüedad de su teoría y elementos de análisis que señalan la falta de evidencias científicas y por el bloqueo que instauran a movimientos transformadores. El análisis del reproduccionismo social se apoya en

¹⁶ Traducción propia: [In the final analysis, habitus is an intuitively appealing concept that can explain any behaviour, precisely because it is unknowable and unverifiable. Bourdieu never gives us the tools to examine what a given individual's habitus might be. It's a black box. We infer the habitus from behaviour – a shop lifter is a shop lifter because she has the habitus of a shop lifter. We only know the habitus from its effects; there's no theory of its components or how they are formed as in psychoanalytical theory. In short, habitus is not a scientific concept but a folk concept with a fancy name – a concept without content that might equally well be translated as character or personality].

conceptos no científicos, ambiguos y principalmente en el determinismo equívoco de Louis Althusser. Lo que marca una explicación de la pobreza y la exclusión como espejo de las inequidades existentes en la sociedad (Althusser, 1975) (Baudelot & Establet, 1971).

Las falacias de la teorías de reproducción, proclaman la imposibilidad de cambio y de acción social, olvidando el poder de los actores y demarcando una realidad fija sin posibilidad de variación. Durante este proceso, las escuelas que seguían el modelo reproductor, que defendían la redistribución de determinadas políticas educativas, ignoraban las voces de las personas, bloqueaban el dialogo y apoyaban programas que incrementaban el racismo (Ramón Flecha, 2011). Claramente, esta postura de la Sociología de la Educación altamente seguida, trajo graves consecuencias en la población, atenuadas aún con estudios como el Informe Coleman, que analizaremos adelante. Tal como planteaba Young, las teorías reproductoras del conocimiento eran superficialmente atractivas, especialmente para muchos intelectuales de izquierda, por lo que impacto fue negativo en la sociedad y así también en el ámbito académico (Young, 2008).

Sin embargo, no tardo en reconocerse la falta validez científica en el trabajo de estas corrientes teóricas. Althusser desde el estructuralismo marxista que fundó y el modelo de la reproducción que dio a lugar, reconoció que cuando escribió *Para leer el Capital* (Althusser & Balibar, 1969) no había leído *El Capital* de Marx (1978) (Ramón Flecha, 2011; Rocío García, Silva, Yuste, & Flecha, 2009). En este sentido, Althusser explicó que su interpretación, la realizó sin saber casi nada de la historia de la filosofía y muy poco de Marx, admitiendo que Raymond Aron (Aron, 2002) no estaba totalmente equivocado al criticar su obra y la de Sartre de *marxismos imaginario* (Althusser, 1992, p. 196). Fue así que la postura reproductorista o la teoría de la correspondencia posteriormente desarrollada, dejó en ver, sus orígenes en un conocimiento de construcción imaginaria en su obra. Pero la falta de lecturas o simplemente la investigación en conversaciones de café, provocó un retraso científico en el trabajo de las SSH, generando bloqueos emancipatorios para una sociedad más justa y en la búsqueda de una educación de calidad.

El resultado desde la investigación en SSH fue la idea de que nada puede modificarse, dejando a los maestros, padres, estudiantes, políticos y a la comunidad sin opción para la transformación socioeducativa. Por lo que autores de esta línea teórica, centraron su análisis en prácticas de desigualdad, en estructuras de reproducción, sin presentar alternativas de mejora y cambio, marcado a todas las acciones educativas como igualmente de ineficientes para derribar las estructuras establecidas. Lo que instauró el hábito de la queja y bloqueó el desarrollo la acción social (Ramón Flecha, 2011).

3.3 COLEMAN – JENCKS – TEORÍA DE LA CORRESPONDENCIA

Resulta tan alarmante que a cincuenta años del informe *Equality of Educational Opportunity Study (EEOS)*, siga aún vigente en el ámbito educativo sus postulados y hallazgos claramente cuestionados por la comunidad científica internacional.

El EEOS, fue financiado por el United States Department of Health, Education, and Welfare, constituyó una evaluación educativa llevada a cabo por el National Center for Education Statistics, en una muestra de 645.000 niños y niñas de un total de 4.000 escuelas de Estados Unidos, según su origen étnico, religión y nacionalidad.

Las conclusiones del Informe Coleman EEOS trajeron consigo serias repercusiones en el ámbito educativo que fortaleciendo el debate sobre la justicia social y apoyaron la postura reproductivista, que marcaba un destino determinista para los niños y las niñas de los grupos más desfavorecidos. El informe Coleman, sirvió de pretexto para desacreditar el apoyo a políticas públicas destinadas a la mejora educativa de la población más vulnerable. (Ramón Flecha & Buslón, 2016). En un contexto social norteamericano, en que la situación de discriminación era muy fuerte y se estaba luchando por parte de la población, en la búsqueda de reconocimiento social y de mejores derechos y libertad, el Informe Coleman, como investigación del área de SSH, tuvo una responsabilidad muy fuerte y alarmante para la población.

En julio de 1964 se había aprobado en Estados Unidos la *Civil Right Act*, una ley histórica que prohibía la discriminación basada en raza, religión, sexo o origen nacional de las personas. Esta ley representaba la lucha social y política que durante años, la población más vulnerable y desfavorecida de Estados Unidos habían reivindicado. La

población negra, se encontraba en un contexto de segregación, que la excluía en grandes sectores de la sociedad. Bloqueada por boicots, movimientos discriminatorios, y luchas raciales, la *Civil Right Act* significaba un gran paso en su lucha y representaba un espacio para la transformación social. En la misma, se contemplaba en el marco de dos años, la realización de un informe que evaluara las oportunidades educativas en la población. En este sentido, el Informe que fue encargado a James S. Coleman, en febrero de 1965, significaba un trabajo de innegable impacto académico, social y político por la importancia que tenía en las líneas futuras de políticas públicas para la sociedad (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016).

El informe EEOS, coincidía con la administración que presidía Lyndon B. Johnson y sus medidas adoptadas para el logro de la *Great Society*. Es así que el gobierno demócrata tenía ambiciosas políticas para la inversión social que buscaban combatir con la pobreza y las desigualdades sociales. En el terreno educativo, por medio de la Ley de Educación Básica y Secundaria tenía como objetivo destinar fondos económicos para las mejoras extras en centros con altas concentraciones de pobreza para igualar las oportunidades del alumnado pobre y realizar una gran apuesta por la superación de la segregación racial y apoyo a la población desfavorecida (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016).

En este contexto, los resultados del Informe Coleman se planteaban con gran importancia para inaugurar un futuro esperanzador de transformación y mejoras. Es por este el punto, lo controvertido de sus resultados en términos sociales, políticos y educativos. A lo largo de la historia, un grave problema que manifiesta las SSH es que sus fallos han perjudicado movimientos de defensa de Derechos Humanos, complicando nuevas oportunidades que buscan abrir camino de libertad. En su mayoría las investigaciones reproductivistas y deterministas han estado basadas en postulados no científicos denunciados, pero aún así han causado daños y bloqueos en grupos vulnerables, persistiendo sus argumentos hoy en día en la investigación para justificar prejuicios sociales en la población.

En este caso, el error grave de las conclusiones del EEOS, radicó en confundir lo que es una correlación entre variables, como el entorno socioeconómico y las aspiraciones

familiares, con una relación causal en sus resultados. Lo profundo del problema, fue que al Informe Coleman se añadieron otros estudios, que no solo perjudicaron a los niños y niñas negros, sino también a los hijos e hijas de familias de bajos recursos económicos (Ramón Flecha & Buslón, 2016).

De acuerdo al Informe Coleman, las medidas usuales de calidad educativas consideradas como recursos para el aprendizaje (gasto por alumno, profesorado, bibliotecas) mostraban poca relación con el logro escolar cuando los estudiantes de niveles socio-económicos similares eran comparados, mientras que las diferencias respecto a su contexto familiar, mostraban una relación importante con el rendimiento educativo (Coleman & Hopkins, 1966). El informe *Equality of Educational Opportunity Study* señalaba:

"El primer hallazgo es que las escuelas son notablemente similares en la forma en que se relacionan con el logro de sus alumnos cuando se toma en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes. Se sabe que los factores socioeconómicos tienen una fuerte relación con el rendimiento académico. Sin embargo, cuando estos factores están controlados estadísticamente, parece que las diferencias entre las escuelas representan sólo una pequeña fracción de las diferencias en el logro de la pupila. Sin embargo, las escuelas difieren en su relación con los diversos grupos étnicos y étnicos. Los logros de los estudiantes blancos parecen ser menos afectados por la fortaleza o debilidad de las instalaciones, planes de estudio y profesores de su escuela que por los alumnos de las minorías promedio. En otras palabras, el logro de los alumnos de las minorías depende más de las escuelas a las que asisten que de los alumnos mayoritarios. (...)

Parece que las variaciones en las instalaciones y planes de estudios de las escuelas representan relativamente poca variación en el rendimiento de los alumnos en la medida en que esto se mide mediante pruebas estándar. De nuevo, es para los blancos mayoritarios que las variaciones hacen la menor diferencia; Para las minorías; Hacen algo más de diferencia. (...) Cabe señalar que muchas de las características de los profesores no se midieron en esta encuesta,

por lo tanto los resultados no son en absoluto concluyentes en cuanto a las características específicas de los profesores que son más importantes. Entre los medidos en la encuesta, sin embargo, los que tienen mayor relación con el logro de los alumnos son, en primer lugar, la puntuación del profesor en la prueba de habilidades verbales y luego su formación académica -tanto su nivel de educación como el de sus padres-, en ambas de estas medidas, el nivel de los profesores de estudiantes minoritarios, especialmente negros, es menor.

Finalmente, aparece que el logro de los alumnos está fuertemente relacionado con los antecedentes educativos y las aspiraciones de los demás alumnos de la escuela. Sólo se utilizaron medidas brutas de estas variables. El análisis indica, sin embargo, que los alumnos de un determinado contexto familiar, cuando se ponen en grupos de diferente composición social, alcanzarán niveles muy diferentes. Este efecto es de nuevo menor para los alumnos blancos que para cualquier grupo minoritario distinto de los Orientales” (J. Coleman & Hopkins, 1966, pp. 21–22).¹⁷

¹⁷ Traducción propia: [“The first finding is that the schools are remarkably similar in the way they relate to the achievement of their pupils when the socioeconomic background of the students is taken into account. It is known that socioeconomic factors bear a strong relation to academic achievement. When this factors are statistically controlled, however, it appears that differences between schools account for only a small fraction of differences in pupil achievement. The schools do differ, however, in their relation to the various racial and ethc groups. The avarage white student’s achievement seems to be less affected by the strength or weakness of his school’s facilities, curriculums, and teachers than in the avarage minority pupil’s. To put in another way, the achievement of minority pupils depends more on the schools they attend than does the achievement of majority pupils. (...)

It appears that variations in the facilities and curriculums of the schools account for relatively Little variation in pupil achievement insofar as this measured by standard tests. Again, it is for majority whites that the variations make the least difference; for minorities; they make somewhat more difference. (...)It should be noted that many characteristics of teachers were not measured in this survey, therefore the results are not at all conclusive regarding the specific characteristics of teachers that are most important. Among those measured in the survey, however, those that bear the highest relationship to pupil achievement are first, the teacher’s score on the verbal skills test, and then his educational background - both his own level of education and that of his parents - On both of these measures, the level of teachers of minority students, especially Negros, is lower.

Finally, it appears that pupil’s achievement is strongly related to the educational backgrounds and aspirations of the other students in the school. Only crude measures of these variables were used. Analysis indicates, however, that children from a given family background, when put in shoools of different social composition, will achieve at quite different levels. This effect is again less for white pupils than for any minority group other than Orientals].

De esta manera el principal determinante del rendimiento escolar se indicaba por el nivel de educación de los padres y por su contexto socio-económico, dando a entender claramente, que la escuela recompensaba a quienes tenían un ambiente social rico y perjudicaba a los que venían de estratos socioeconómicos menos privilegiados.

Los resultados del Informe, evidenciaban así una fuerte segregación racial, étnica y socioeconómica en las escuelas de Estados Unidos, que se mostraba independiente a las desigualdades en términos de recursos disponibles en las escuelas. Por lo que las conclusiones detalladas de claro carácter reproductivista, apuntaban a que las distinciones entre los aprendizajes, estaban relacionadas con el contexto social del alumnado, considerando el efecto del resto de los factores escolares analizados en el estudio, con mínima influencia.

Estos hechos tuvieron como era de esperar gran repercusión en la sociedad norteamericana, ya que determinaban una imposibilidad de cambio, dando a entender que las escuelas no importaban, y no tenían impacto alguno. El EEOS fue un obstáculo decepcionante para quienes esperaban con el Informe poder legitimar políticas educativas de impacto y reafirmar los derechos igualitarios de acceder a un futuro mejor. Así como también configuró un bloqueo a la posible financiación estatal, ante la imposibilidad de cambio y determinismo que instauraba. La búsqueda de una educación de calidad que superara las diferencias sociales, raciales y económicas encontró muy perjudicial el Informe Coleman porque éste afirmaba, que sólo tenía relevancia el origen social de las familias más allá de cualquier reforma e iniciativa de transformación social (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016).

Este debate claramente cuestionó el sentido de la inversión educativa y en el desarrollo de políticas equitativas. Los resultados evidenciaron una fuerte segregación en las escuelas que marcó una situación negativa para el futuro de los estudiantes de contextos más desfavorables y con respecto a la lucha de por derechos e igualdad de la población negra. Asimismo, el Informe Coleman, dio sostén empírico a diversas posturas en la Sociología de la Educación que trataban de explicar esta relación negativa y no encontraban sustento empírico (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016). Aún incluso para autores que eran totalmente contrarios a los

trabajos cuantitativos, los resultados hallados en esta investigación, sirvieron de respaldo a su ideas y ocurrencias, con la excusa de que eran las únicas investigaciones coherentes dentro de esta disciplina de las SSH (Ramón Flecha & Buslón, 2016).

Adicionalmente, el informe contribuyó a ampliar el conocimiento sobre la influencia del contexto social para el rendimiento académico de los estudiantes en una época que no se tenía mucho conocimiento sobre estos debates. El Informe Coleman en su estudio prestó atención a factores como el entorno, familia, barrio o comunidad, los resultados relativos al origen sobre el rendimiento tuvieron un impacto enorme (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016). Este planteamiento que hoy en día es muy estudiado con el rigor científico que se necesita, fue el sostén empírico para diversas teorías y base de programas posteriores, influyendo en gran escala en la Sociología de la Educación que buscaba dar respuesta a la relación escuela, familia.

El grave problema del Informe Coleman, es que aún hoy cincuenta años de su publicación continua siendo referencia en el área educativa y obtiene gran cantidad de citas, marcando una gran influencia y perpetuando postulados negativos que repercuten en implicaciones políticas. En este sentido, los autores Álvarez-Sotomayor, y Martínez, mediante un análisis del factor de impacto científico en Web of Science, lograron señalar la evidencia (Figura 4.) del impacto creciente del número de citas durante los años posteriores a la publicación hasta el año 1977. En segunda instancia, se observa una fase decreciente con un rango mínimo de 30 citas anuales, resaltando que en ningún momento este tuvo una nula representatividad, pese a sus falencias, y errores. Por último, y más decepcionante, es la tercera etapa que señala, la creciente utilización del informe, alcanzando en el 2010, 2013, y 2015 un total de más de 100 citas anuales (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016).

Figura 4. Evolución citas Web of Science. Informe Coleman.

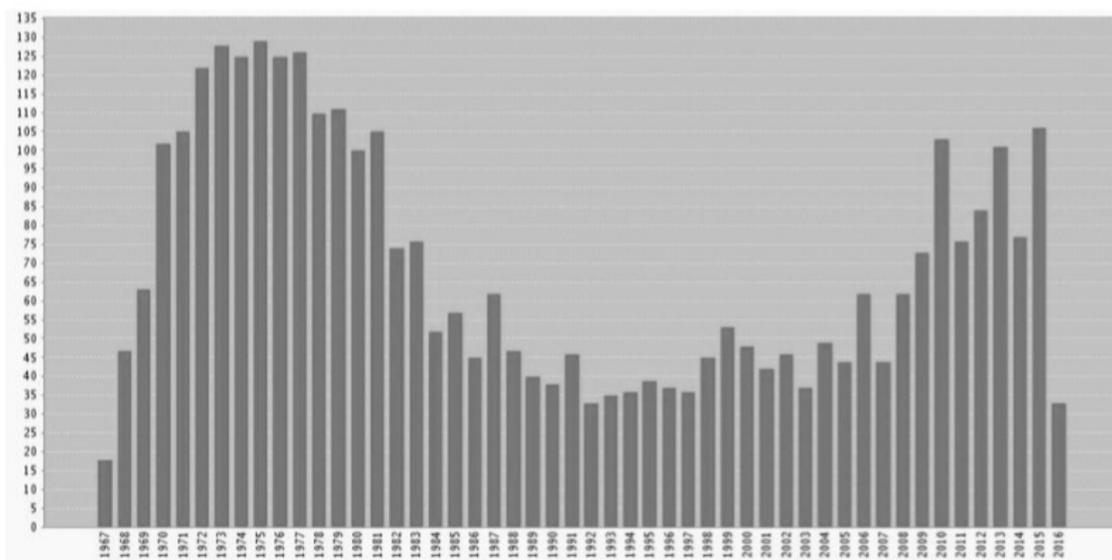


Figura 1. Evolución del número de citas del Informe Coleman (enero 1967- mayo 2016).

Fuente: Web of Science (2016).

Fuente: RISE. Álvarez- Sotomayor, Alberto. Martínez, Gloria. 2016.

Este análisis, da cuenta cuantitativamente sobre la relevancia que aún tiene el Informe Coleman. Es así que aún continúa valiendo en el ámbito educativo y más en los últimos años a nivel internacional para el cuestionamiento de políticas de inmigración, refugiados, grupos vulnerables. Es un punto clave que hoy en día, cincuenta años después continúe vigente para sustentar discursos discriminatorios, que buscan la división social. De tal forma que es responsabilidad de las SSH generar mecanismos que validen la investigación de calidad, que elimine espacios a este tipo de discursos y tengan como objetivo la búsqueda de impacto social relacionado con la consecución de los Derechos Humanos.

La investigación en Sociología de la Educación, tiene que estar enfocada a dar respuestas de impacto transformador, brindar herramientas de cambio, para la mejora de los aprendizajes. Los resultados de proyectos financiados por la ciudadanía deben orientar la labor de los profesionales, tiene que brindar información a las familias respecto a cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas y así transmitir a la

comunidad acciones para prevenir el advenimiento de mayores problemas, procurando mejorar la equidad.

Es importante señalar que al Informe Coleman, se sumaron los estudios de *Inequality* de Jencks y sus colaboradores tal como *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (Bane & Jencks, 1972; Jencks, 1973; Jencks et al., 1972), que revelaron conclusiones similares y llevaron a afirmar que las reformas escolares eran irrelevantes para el logro de la igualdad social, destacaban que la reforma educativa no tendría nunca una influencia significativa en el grado de desigualdad, resaltando el escaso impacto de la escuela y el profesorado para mejorar los rendimientos del alumnado con dificultades.

Este tipo de supuesto llevó a consecuencias terribles y muy reaccionarias por parte de la ciudadanía. En primer lugar, por el determinismo socioeconómico y étnico, que llevaba a la supresión o a debilitar la financiación a programas dirigidos a la salida de la desigualdad de los grupos sociales más desfavorecidos. Segundo, destruía los esfuerzos de las familias y profesorado por mejorar la educación de los niños y niñas, debilitando toda esperanza de cambio y mejora, cumpliendo la fatal expectativa negativa de crecimiento hacia esos colectivos. Finalmente, esta postura quitaba todo valor y capacidad de transformación a las SSH y la educación, así como a la innovación y políticas de reformas educativas, para trabajar en una educación que supere las desigualdades sociales (Ramón Flecha & Buslón, 2016).

Esta situación se vio agravada en el ámbito de la sociología de la educación, ante el desarrollo posterior, de la teoría de la correspondencia por colegas de Harvard que habían participado en la elaboración de *Inequality* (Jencks et al., 1972), Samuel Bowles y Herbert Gintis, quienes retomaron los datos y elaboraron postulados teóricos, relacionando así, la educación y la producción y ampliando en profundidad los conceptos en su libro *Schooling in Capitalist America* (Bowles & Gintis, 2002). Bowles y Gintis hicieron foco en el concepto de correspondencia, estableciendo una estrecha dependencia del mundo de la escuela, con las relaciones que existen en los ámbitos sociales de producción.

Es así que determinaban que la división del trabajo en la educación, así como la estructura de autoridad eran el reflejo de la economía y en cualquier sociedad el sistema educativo cumplía el rol de desarrollar al personal trabajador, respondiendo al sistema económico en una situación de correspondencia determinista (Au, 2006). Lo que mostraba un aspecto pernicioso de las instituciones educativas que servían como aparato formador simple para satisfacer las necesidades de la producción capitalista, así como también como un aparato ideológico de dominación para el Estado (Ramón Flecha & Buslón, 2016). En este sentido, Bowles y Ginitis ofrecen escasa oportunidad de mejora a la escolarización y marcan que la meritocracia liberal basada en el talento y la capacidad de los individuos sea algo retórico más que un hecho factual. (Heyns, 1978). De esta manera, Giroux determinaba que Bowles y Ginitis marcaban como central que las escuelas solo podían ser entendidas analizando los efectos estructurales del lugar de trabajo, planteando:

“En términos generales, la teoría de la correspondencia postula que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan ambas a la fuerza de trabajo y la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro diario. A través de sus relaciones sociales en clase, la escolarización funciona para inculcar a los estudiantes con las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista” (Giroux, 1983, p. 262)¹⁸.

3.4 EVIDENCIA CIENTÍFICA – BLACK RESPONSE

En el ámbito educativo que no tardaron en aparecer evidencias de errores del Informe Coleman y los trabajos de Christopher Jencks por distintos sectores académicos. Aunque

¹⁸ Traducción propia: [Broadly speaking, the correspondence theory posits that the hierarchically structured patterns of values, norms, and skills that characterize both the workforce and the dynamics of class interaction under capitalism are mirrored in the social dynamics of the daily classroom encounter. Through its classroom social relations, schooling functions to inculcate students with the attitudes and dispositions necessary to accept the social and economic imperatives of a capitalist economy.]

no exista alta divulgación de los mismos, las evidencias otorgadas por distintos autores de diversas áreas de investigación fueron publicadas en revistas de alta calidad científica, buscando quitar peso a las posturas reproductivistas que perjudicaban a sectores de la sociedad.

En 1968, el Profesor Levin de Economía en Stanford University y el Profesor Bowles de Economía de Harvard University señalaron claramente que los resultados controversiales del Informe Coleman, presentaban graves problemas por las pobres mediciones de los rendimientos escolares, el inadecuado control de el contexto social, y la inapropiada aplicación de las técnicas estadísticas usadas, que derivaron en relaciones causales con bases no fundadas (Bowles & Levin, 1968). Así como también en 1972, Levin resaltó las diferencias de *Inequality* respecto a otras investigaciones en la misma temática. En su línea usual de trabajo científico y riguroso, Levin analizó y comparó estudios similares que medían la influencia del nivel educativo y los ingresos futuros, destacando incongruencias en los resultados finales del trabajo de Jencks. Dentro de las críticas observadas, en *Inequality*, se afirmaba que la escolarización sólo tenía una influencia en los ingresos futuros de un 12% a un 15%, por el contrario dicha influencia, era mucho mayor llegando hasta el 50% en otros estudios. También, visibilizó fallos en el tratamiento estadístico de los datos, al omitir los lugares de residencia, aspecto de gran importancia por las diferencias de coste de la vida que determina de los individuos (H. Levin, 1972).

En este mismo artículo: *Schooling and Inequality: the social science objectivity gap*, Levin rebatió los principales argumentos de Bowles y Gintis en su teoría de la correspondencia respecto a la inversión en reformas educativas. Fue así, que puso de manifiesto que si las mismas no fueran relevantes, no tendrían influencia en la mejora de los niños y niñas de los grupos más desfavorecidos, no tenía sentido el hecho que las familias más ricas, invirtieran en el ámbito educativo (H. Levin, 1972).

De esta forma, diversos autores y estudios estadísticos, señalaron y examinaron desde distintas perspectivas el poder de impacto que tienen las escuelas, remarcando la equivocación del Informe Coleman y estudios posteriores, en tratar a las escuelas como espacios de reproducción cultural y considerarlas en su análisis como cajas

negras sin impacto en la realidad (Bidwell & Kasarda, 1980; Fuller, 2016a, 2016b; Moynihan, 1968; Pettigrew, 1968).

En este sentido, Willms y Somer señalan que “...las escuelas más eficaces tienden a ser aquellas con: altos niveles de recursos escolares; clases que no son multigrado y donde los estudiantes no están agrupados por habilidad; clases donde los niños son probados frecuentemente; clases y escuelas con un alto nivel de participación de los padres; y clases que tienen un clima positivo, especialmente con respecto a la disciplina en clase” (Willms & Somer, 2001, p. 409)¹⁹.

En el monográfico de *Harvard Educational Review*, fueron publicados diversos artículos que evidenciaron los fallos de los trabajos de Jenck, así como los del *Equality of Educational Opportunity* de Coleman. En el trabajo de Thurow, *Proving the absence of positive associations* discutía en distintos puntos las conclusiones de *Inequality*. Thurow explicó que las diferencias individuales entre grupos y la inversión educativa, eran dos líneas de investigación que se diferenciaban por dos supuestos iniciales, pero no las convertía en postulados excluyentes. Por lo que resultaba fundamental para combatir las diferencias entre los grupos culturales, la inversión de buenas actuaciones educativas para desarrollar en las escuelas (Thurow, 1973).

Los críticos argumentaban que estas posturas reproductivistas ignoraban el papel de los maestros, de la cultura y de la ideología en las escuelas, descuidando la resistencia que podía surgir en los estudiantes y de los demás actores sociales, ante las relaciones sociales dominantes. De esta forma no tenían la capacidad para describir y explicar las actuaciones de transformación en el aula, la resolución de conflictos y tampoco las contradicciones que surgían entre sistema educativo y la economía, olvidando el poder del profesorado profesores y los alumnos en las estructuras escolares que podrían amenazar la socialización de la nueva generación (Au, 2006).

¹⁹ Traducción propia: [the most effective schools tend to be those with: high levels of school resources; classrooms which are not multigrade, and where students are not grouped by ability; classrooms where children are tested frequently; classrooms and schools with a high level of parental involvement; and classrooms that have a positive classroom climate, especially with respect to classroom discipline.]

Ante estos trabajos reproducionistas, que anulaban la capacidad de acción de los actores sociales y de transformación educativa, que marcaban la incapacidad del sistema educativo para lograr la superación de las desigualdades y responsabilizaban a los grupos minoritarios de las inequidades existentes. Surge también un grupo de científicos sociales negros, que se manifestaron en la *Black response*, el poder transformador de la educación. Esta declaración fue publicada en el mismo monográfico de la *Harvard Educational Review* junto a artículos de Coleman y Jencks (J. S. Coleman, 1973; Jencks, 1973). Fue así que expresaron el desprecio a esta clase de investigación en SSH, señalando que apoyaba a los opositores de las mejoras sociales, cuyo objetivo era disminuir el presupuesto económico brindado a las reformas educativas. Reformas orientadas a reducir las desigualdades y favorecer a los grupos vulnerables. Los intelectuales, resaltaron la necesidad de considerar a la institución educativa, como un espacio de transformación para crear nuevas relaciones y vínculos, capaz de modificar la realidad, beneficiar al alumnado, profesores y a la comunidad social en su totalidad (Edmonds, 1973).

Mediante la *Black response* (Edmonds, 1973), se expresó que siempre que había significativos esfuerzos por lograr mejoras sociales e igualdad en los negros, aparecían estudios que desacreditaban y cuestionaban la viabilidad de estas acciones y era un hecho que no podía ocurrir desde la academia. En un momento contextual, que se caracterizaba por movimientos por los derechos civiles de la población negra, que habían adquirido mayor notoriedad pública y un gobierno sensible a las reivindicaciones y activo en su intención por reducir las desigualdades, los primeros años de esa década, habían logrado llevar a cabo importantes reformas sociales y educativas, que se orientaban hacia valiosas aportaciones y apoyos de las SSH. Pero no tardaron en surgir reacciones en contra, que alcanzaron una rápida difusión con el debate abierto por los trabajos de Coleman y los de Jencks, que aún mantienen su notoriedad en la investigación educativa (Ramón Flecha & Buslón, 2016).

De esta manera, los autores marcaban que, “premeditada o impremeditadamente, el libro de Jencks y sus trabajos hermanos harán mucho más fácil el deshacerse de los avances de la igualdad de oportunidades y los derechos civiles de los años sesenta” (Edmonds, 1973, p. 80). Esta denuncia, hacía un llamado a la reflexión de la

ciudadanía, pero fundamentalmente del sector intelectual de las SSH. Declaraban que claramente no podía, ni puede suceder, que cuando un grupo desfavorecido está trabajando para mejorar y lograr mayor inclusión e igualdad, se cometa errores. La equivocación de publicar investigaciones o estudios desde las SSH, sin rigor científico que contraen injusticias perjudiciales para la sociedad. Es necesario considerar las consecuencias negativas en la población y la responsabilidad de los académicos a la hora de cuestionar los esfuerzos y evidencias de actuaciones sociales que defienden la transformación social y los Derechos Humanos.

Jencks en el mismo número de la *Harvard Educational Review* inició su rectificación que denominó *Inequality in Retrospect*, ante la posición que previamente había defendido. Así afirmó que la reforma educativa era el mejor mecanismo para romper el círculo vicioso de la desigualdad entre grupos. Por lo que planteó actuaciones concretas para superar disparidades entre los niños y niñas, proporcionándoles programas extra compensatorios y apertura de las escuelas a la participación de las familias (Jencks, 1973). Esto representó un cambio completo a su planteo inicial, pero las secuelas de las conclusiones negativas de su trabajo, continuaron haciendo filo en la Sociología de la Educación en su momento y penosamente en la actualidad.

3.5 TEORÍAS DE LA TRANSFORMACIÓN

Muchas son las aportaciones desde la Sociología internacional, sobre la sociedad y educación, que han ofrecido multitud de evidencias en rebatir los supuestos determinismos del Informe Coleman y el modelo de reproducción o correspondencia.

“Los educadores radicales, por otra parte, generalmente han ignorado el funcionamiento interno de la escuela y han tendido a tratar a las escuelas como "cajas negras". Debajo de un discurso que se ocupa principalmente de las nociones de dominación, conflicto de clases y hegemonía, ha habido un silencio estructurado sobre cómo los maestros, estudiantes y otros viven su vida cotidiana en las escuelas. Por consiguiente, se ha hecho hincapié en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural y se subestima la forma en que la agencia humana se acomoda, se enfrenta y se

resiste a la lógica del capital ya sus prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1983, p. 282)²⁰.

En este sentido, distintos intelectuales señalan la necesidad de potenciar la educación para crear situaciones óptimas que logren el diálogo intersubjetivo en condiciones de democracia e igualdad. Las teorías sobre la reproducción resultan ineficientes en su planteo por su falta de atención al poder de la agencia humana, marcando contradicciones teóricas en su enfoque. El objetivo es brindar oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales, para transmitir los conocimientos necesarios que eviten la exclusión social y brinden oportunidades para toda la población, una lucha por una vida cualitativamente mejor. Desde la teoría crítica, la educación es una herramienta de cambio, la escuela puede convertirse en un espacio, donde a través de interacciones, las desigualdades sociales se transformen (García-Yeste, 2014).

Dentro de las posturas más influyentes, destacan los conceptos del mundo de la vida de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) que ya hemos desarrollado, la pedagogía de Freire, con la perspectiva de actividad humana como reflexión y acción transformadora (1970), los análisis de Apple (1979) sobre los procesos de resistencia que se desarrollan en la escuela, el proceso de diálogo de Bruner (1988), el análisis de los productores culturales de Willis (1990), los estudios de Giroux (1990) sobre la estructura, la agencia humana y el rol dentro de la política cultural y las aportaciones de Flecha (1997) sobre el aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje, entre otros argumentos científicos.

²⁰ Traducción propia: [Radical educators, on the other hand, have generally ignored the internal workings of the school and have tended to treat schools as "black boxes." Beneath a discourse primarily concerned with the notions of domination, class conflict, and hegemony, there has been a structured silence regarding how teachers, students, and others live out their daily lives in schools. Consequently, there has been an overemphasis on how structural determinants promote economic and cultural inequality, and an underemphasis on how human agency accommodates, mediates, and resists the logic of capital and its dominating social practices.]

FREIRE

La perspectiva dialógica de la educación de Freire (1970), plantea la idea que la educación es reflexión y acción del hombre para transformar el mundo en que vivimos. De manera tal, que el diálogo es el camino de la liberación y la posibilidad de generar cambios en la organización social, su postulado resalta por el desarrollo teórico ligado al compromiso social y ético para la transformación. Por lo que, las actuaciones educativas que han recogido esta perspectiva, han demostrando que análisis como los de Coleman o Jencks no tienen la capacidad de explicar cómo lograr a conseguir éxito educativo en escuelas, independientemente del nivel socioeconómico y su origen étnico o cultural del alumnado.

Freire enfatiza en la acción conjunta y consensuada entre todos en la que se interactúan con el alumnado y no sólo restringida al profesorado, sino que incluye a la familia, voluntariado, comunidad y otros agentes sociales. En este sentido, la educación tradicional muestra instrumentos de dominación, educar sería todo lo contrario, es hacer pensar brindando herramientas de cambio y empoderamiento al individuo para asumir y ser partícipe del ambiente natural y social en que vive (Freire, 1976). Freire expone una visión de un mundo no predestinado, de forma que existe espacio para romper con el pasado y modificar el futuro mediante la acción humana. La educación promueve una lectura de la sociedad, circunstancia fundamental para romper con modelos de opresión, enfrentar los problemas y mejorar las condiciones del conjunto social.

El diálogo es una condición fundamental para la humanización de los hombres, de esta manera impedir la comunicación, es reducir al hombre al estado de las cosas, y esto es un trabajo de los opresores (Freire, 1970). Es por medio de la curiosidad epistemológica que las relaciones entre el educador y el estudiante debe mejorar para generar en el alumnado una educación en base a la pregunta. Por lo que la tarea importante del profesorado es crear una atmósfera que fomente las interacciones y así una educación que transforma el mundo y a los individuos.

Freire expresaba que las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos, no sabían menos sino distintas cosas. El diálogo y las aportaciones de todos y todas, eran fundamentales para crear de forma intersubjetiva el conocimiento. Las personas tenemos la capacidad de transformar, Freire, como seguidor de Vygotsky, tenía clara la conexión entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural (Vygotski, Lurii, & Cole, 1979). Por lo que su proyecto de transformar el entorno para provocar este desarrollo se basa en las evidencias ya definidas. “La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía” (Freire, Flecha, & Freire, 1997, p. 34). Determinando que “no somos seres de adaptación sino de transformación” (Freire et al., 1997, p. 28), coincidiendo plenamente con Vygotsky en que lo importante era transformar el contexto, para lograr una plena alfabetización y mejoras en las comunidades.

De esta forma las reformas que se basan en supuestos e ideas erróneas pueden incluso aumentar las desigualdades sociales y educativas. Así como también, se destaca que las limitaciones de las teorías de la reproducción para explicar el cambio social y dar solución a problemáticas de la realidad, llevaron a perder seguidores. Las SSH así marcaron un giro a fin de ser más útiles para los actores sociales, interesándose cada vez más en el estudio de la transformación, para desafiar y cambiar las estructuras sociales. La perspectiva transformadora, demostró que aplicando actuaciones basadas en evidencia científica, todas las niñas y los niños lograban el éxito académico mediante interacciones en el aula y también en la casa y con la comunidad. En este sentido Aubert destaca, que todas las personas incluso las familias en situaciones desfavorables, pueden participar en actuaciones transformadoras para mejorar su situación social, económica y cultural (Adriana Aubert, 2011).

GIROUX – APPLE

Por otra parte, Giroux y Apple realizan una revisión fuerte al modelo tradicional de la escuela. Nuevos mecanismos son necesarios para cuestionar las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación. Críticos a la teoría educativa tradicional, presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas, de una escuela que reproduce la desigualdad social, económica y cultural.

Los teóricos radicales demostraron que el conocimiento aprendido en la escuela constituía una representación de la cultura dominante con un discurso fuerte que afirma la exclusión y diferenciación entre los grupos sociales. Es así que los profesores parecen estar atrapados en este sistema de reproducción social en un aparato de dominación. Por tal motivo Giroux plantea que es necesario que los educadores desarrollen un nuevo lenguaje, que construya nuevas alternativas de abordar la organización de la escuela, los curriculum y las relaciones dentro del aula (Giroux, 1990). Giroux resume nuevas directrices para una nueva teoría de la resistencia, considerando que la escolarización tiene el poder de agencia humana, elemento central en la lucha por la justicia social. En tal sentido marca una diferencia clave con los teóricos radicales que han argumentado que la principal función de la escuela son la reproducción de las desigualdades y de la ideología dominante (Giroux, 1983).

Remarca así como importante que los profesores desarrollen un concepto dialéctico de la autoridad importante para la enseñanza pública a fin de generar un componente material e ideológico que tenga como objeto renovar la sociedad. Giroux refiere al concepto de autoridad, como una postura crítica pragmática del propósito y función de la enseñanza, un modo de legitimación que cuestiona los significados y valores actuales: sistema dirigente de orden, apropiación y exclusión. En sus postulados busca lograr una autoridad emancipadora que proporcione un actuar transformador, no simplemente limitar la actividad de los educadores a la capacitación tradicional de éxito académico sino que ir más allá, generando un compromiso y transformación social. Incita a la reflexión, al pensamiento crítico y a un actuar claro para que los alumnos puedan asumir riesgos y luchar en las continuas relaciones de poder. El

objetivo es generar capacidad de imaginar y fomentar futuros distintos más democráticos, por ende más humanos (Giroux & Flecha, 1992).

En otras palabras, la idea es comenzar un cuestionamiento interrumpido y crítico de la realidad presente de las prácticas escolares y ofrecer a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos del mundo. Fomentar la educación y capacitación para el mundo laboral, centrar el objetivo en instruir y generar en la escuela espacios culturales. Educadores y familias toman poder en esta construcción y para ser conscientes de los modelos dominantes establecidos que se transmiten bajo el modelo tradicional de educación y así generar espacios de participación e integración que transformen la realidad según las necesidades, objetivos y sueños de cada escuela (Giroux, 1990).

Por tal motivo Giroux determina como elemento central la formación de profesores que desarrollen una pedagogía pensada para una ciudadanía crítica, con la necesidad de reconstruir un lenguaje visionario. Determinar una filosofía pública, que ponga de manifiesto principios de igualdad, libertad y vida humana como ejes principales dentro del concepto de democracia y ciudadanía (Giroux, 1990).

En esta misma línea, Apple dirige un análisis de la resistencia en educación, que marca el dominio de las estructuras económicas y culturales, que se reflejan en la escuela. La crítica que se desarrolla es positiva para crear una visión fuerte y consciente de la reproducción de modelos de orden social estratificado que fortalezcan en las desigualdades de sexo, clase o raza. De este modo en su análisis del currículum identifica las relaciones de poder externas e internas que hay en las escuelas (Apple, 1979).

Apple plasma la idea de la escuela como generadora espontánea de ciertos tipos de discriminación relacionada con la estructura de clases y por la creación de agentes para cubrir necesidades de la división social del trabajo en la sociedad. El poder es conocimiento, el control de la información y el poder económico, están claramente relacionados. De esta manera en la sociedad actual, quien contenga esta herramienta,

tiene la fortaleza suficiente para controlar las estructuras sociales o definir cambios e incentivar la transformación. Analizar y visualizar las condiciones claras de la educación, es una tarea fundamental para redefinir los cambios a futuro que queremos aplicar y de esta forma, diseñar la escuela futura que queremos tener para nuestros niños y niñas. El trabajo científico riguroso es apreciado por la capacidad para influir decisivamente en el modo de comprender y actuar con eficacia sobre el mundo social donde vivimos (Apple, 1979).

Desde esta perspectiva, Apple crítica del modelo educativo de las escuelas y afirma la necesidad de revisar el actuar de los centros de trabajo, familia y comunidad en conjunto. Incentiva en generar la capacidad de visualizar las relaciones sociales que reproducen históricamente formas concretas de dominación, a fin de preparar formas de resistencia mediante el fuerte compromiso con las prácticas educativas. La transformación sólo es posible a través de la participación en el cambio, en lograr una actitud menos reduccionista y mecanicista con un agente activo, crítico y transformador del mundo (Apple, 1979).

BRUNER

Entiende la educación como un proceso de diálogo interactivo dónde los niños y niñas, construyen con el apoyo de una persona adulta conceptualmente el mundo y se apropian de la cultura, para participar de forma activa en las actividades sociales (Bruner et al., 1988). De esta forma el aprendizaje se entiende como un proceso activo que se construye en base a ideas y conceptos anteriores o actuales. “La educación es una fórmula de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, andamiaje del adulto” (Bruner et al., 1988, p. 15). Es así que la selección de información, la construcción de hipótesis y las decisiones de forma cognitiva, logran que se conecten las experiencias vividas con la significación adquirida, brindando nuevos resultados en interacción social.

En este sentido, lo que se aprende ha sido resultado de la relación con otras personas, dónde la interacción juega un rol fundamental. El enfoque comunicativo en Bruner

marca un compromiso con el entorno de aprendizaje, convertir las aulas en subcomunidades de aprendizaje mutuos en que el profesorado pierde el monopolio total y los estudiantes se vuelven más solidarios, ayudándose mutuamente formando espacios escolares dónde se resuelven problemas conjuntamente y existe una responsabilidad clara por aprender (Bruner, 1997).

WILLS

El autor realiza un análisis de los productos culturales en la escuela, determinando que el énfasis debe ser trasladado del tradicional interés en hacer a los trabajadores más iguales y a los consumidores más iguales en la búsqueda por equiparar las posibilidades de toda la ciudadanía, para convertirnos en sujetos completamente desarrollados, productores culturales (P. Willis, 1990).

Es de esta forma que la escuela crea la cultura e ideología dominante que se impone en la sociedad. Por lo que propone potenciar este papel para igualar las posibilidades la cultura de élite o de mayorías no puede continuar aspirando a dominar la vida cotidiana. Critica el modelo de reproducción y expone mecanismos de resistencia y supervivencia cultural. El profesorado tiene que conectar la cultura de los jóvenes y no excluirlos, influyendo en el aprendizaje de su alumnado. En este sentido se destaca el rol fundamental del profesorado al explicar que la imagen negativa de que un niño o niña no puede comprender o tiene problema de aprendizaje se proyecta e interioriza en los demás y en el individuo. Se genera así, sentimientos de inferioridad o de menor capacidad y esto crea nuevas identidades, que llevan al rechazo hacia el ámbito escolar (P. E. Willis, 1988).

Desde el punto de vista pedagógico, Willis marca necesario entender los límites que operan actualmente en el alcance y efectividad de los mensajes intencionados e institucionales que se imparten en las escuelas. De esta forma comprender desde el interior del sistema educativo las nuevas condiciones en que cualquier intercambio educacional transcurre y las identidades que se están fundiendo. A fin de desarrollar así diversas posibilidades y situaciones de aprendizaje organizado para la mejora de la calidad educativa (Castells et al., 1999).

FLECHA

La Teoría del Aprendizaje Dialógico (TAD) destaca como una de las principales contribuciones de Flecha para la Sociedad de la Información y de la multiculturalidad. El aprendizaje dialógico, supera las concepciones anteriores como la enseñanza tradicional o constructivista, desde la concepción comunicativa aplicada en la enseñanza. En este sentido, se plantea que el objetivo de la educación, es crear situaciones óptimas de comunicación y aprendizaje, que se generen el diálogo intersubjetivo en condición de igualdad y democracia entre todos los actores (Adriana Aubert, 2008). Se pone énfasis en las interacciones sociales entre los actores, más allá de las relaciones didácticas de los profesores con los alumnos, generando así, espacios de participación de las familias en el contexto y la acción comunicativa en todos los espacios de aprendizaje con los distintos agentes sociales, necesarios para el proceso de transformación.

Partiendo de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (Habermas, 1987), es la integración de los individuos en la acción social, en la transformación y la participación en este mundo de la vida, lo que marca el eje principal. El enfoque comunicativo, considera la realidad, no sólo como producto de estructuras o sistemas, sino como parte también de la agencia humana. Los alumnos, padres, profesores, personal administrativo y la comunidad en su conjunto, son elemental para el sistema educativo. En este sentido, la principal característica del aprendizaje dialógico es la comunicación e interacción como factores claves de la educación futura.

El aprendizaje dialógico basa su conocimiento en las principales teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional, considerando la diversidad de saberes y tal como Merton planteaba en las grandes teorías de la ciencia (Merton, 1990). En tal sentido, la TAD desarrolla un enfoque interdisciplinario, necesario para abarcar los problemas educativos con compromiso científico y ético en la investigación. De esta manera, Flecha plantea que es posible funcionar en forma científica en el área educativa, accediendo en el marco de la sociedad del conocimiento, a diversa información sobre las actuaciones educativas que mejoran y fracasan en el ámbito escolar. En tal sentido, es necesario y deber de las SSH, actuar

con rigor y evitar probar instrumentos y técnicas que no tienen sustento científico, para así evitar el fracaso y la segregación educativa, mejorando el contexto en desarrollo y para el mejor aprendizaje (Adriana Aubert, 2008). Los programas y las políticas educativas, necesitan tener sustento de la comunidad científica internacional y comprobación para su aplicación y continuidad, tal como menciona Egan, “*la falta de una clara demostración empírica de beneficios para la educación debería, al final, conducir hacia la disolución*” (Egan, 2005, p. 40).²¹

El aprendizaje dialógico persigue *siete principios* que garantizan su resultado. Debido a que no todas las interacciones conducen a mejoras educativas, ni todos los diálogos contribuyen a superar desigualdades, el aprendizaje de éxito será aquel que contemple determinadas dimensiones científicamente comprobadas en su desarrollo y aplicación. En primer lugar, el aprendizaje dialógico aplica un *Diálogo Igualitario*, se consideran así, las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos brindados por los participantes, en un plano horizontal, donde no influyen las posiciones de poder y se garantiza un funcionamiento equitativo de aprendizaje.

Las interacciones que se producen, reconocen la *Inteligencia cultural* de todas las personas. Refiere a la idea, que no sólo, los saberes académicos son elemento relevante en la capacitación, sino que el conocer los orígenes sociales interactivos de la inteligencia y cultura, en una tarea compartida donde se contemplan distintos saberes de la vida. Estos componentes diferenciales influyen en la transformación de los entornos educativos, acelerando el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

El tercer principio de *Transformación*, tal como hemos visto ha sido fuertemente cuestionado. Ante los intentos de cambiar y reivindicar programas para la mejora social, han surgido diversas críticas descalificando los resultados, y marcándolos movimientos sociales como posturas utópicas. De esta forma las iniciativas de cambio y transformación que han surgido en muchas instancias han sido bloqueadas con

²¹ Traducción propia. [The lack of any clear empirical demonstration of their benefit to education must, in the end, lead toward their dissolution].

argumentos no científicos y posiciones teóricas sin evidencia científica. El aprendizaje dialógico, se orienta a la transformación de la educación para avanzar hacia el éxito educativo. Es así que una de las dificultades que determinó el postmodernismo científico, ha sido la idea de que los proyectos educativos no pueden funcionar de forma igualitaria, debido a que todo difiere según los contextos, políticas, economía, culturas, sirviendo de pretexto, para implementar prácticas de exclusión y segregación en distintas partes del mundo. Estas ideas han orientado una corriente de queja, que ha sido muy destructiva por su falta de alternativas, ni propuestas de funcionamiento. Sin embargo, si analizamos las experiencias educativas de más éxito en el mundo, existen puntos teóricos y prácticos, que científicamente han demostrado, que aumentan los resultados en el aprendizaje, de los más desfavorecidos y mejoran las convivencias en conjunto. Por lo cual, es necesario reafirmar este aspecto de transformación con igualdad y calidad científica, que impulse la ilusión de un futuro mejor en que todos los niños y niñas alcancen los máximos rendimientos educativos, asistan a la escuela y tengan altas expectativas de aprendizaje académico.

La *Dimensión Instrumental*, refiere al currículum académico enseñado. El hecho que prejuicios racistas y discriminatorios hayan encontrado sustento teórico en nombre de la ciencia, aplicando actividades excluyentes ha perjudicado gravemente la posibilidad instrumental de la educación como herramienta equitativa. El bajo desarrollo y expectativas hacia los estudiantes más desfavorecidos, ha sido habitualmente justificado por la situación negativa de su entorno, problemas familiares, entre otros factores que no hacen más que sentenciar su futuro e imposibilitar su mejora. La incapacidad o desinterés por la educación de los grupos vulnerables, ha sido un argumento frecuente afianzado por el cuerpo educativo, en tanto autores (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983), justificaban que era necesario desde un principio entender que los niños y niñas de un contexto culturalmente marginado no mostraban motivación intrínseca por aprender, además de que no todos los estudiantes están dispuestos a aprender porque supone una actividad mental muy costosa (Ausubel et al., 1983). De acuerdo a la investigación científica es económicamente más eficiente invertir en educación que en sistemas penales (H. M. Levin, 2009), por lo que es necesario brindar una educación con alta calidad educativa en su contenido académico

para superar las desigualdades y acceder a la promoción social. En este sentido, el aprendizaje instrumental para los estudiantes sin distinción, es clave para lograr la igualdad de resultados y quebrar con el círculo de bajo rendimiento escolar (Adriana Aubert, 2008).

Estos principios favorecen la *Creación de Sentido*, personal y social. La formación de proyectos educativos que estimulen la motivación hacia el aprendizaje, generando que el alumnado tenga ganas de ir y transmitir su cultura y pensamientos de forma igualitaria e inclusiva. El entendimiento es un elemento clave para la mejora e implicación en el desarrollo y diseño curricular, la participación permite así manifestar los sueños y los objetivos que se persiguen, trabajando conjuntamente para hacerlo realidad. “Es la ilusión de un futuro mejor lo que crea sentido para ir al centro educativo, y allí aprender, enseñar y participar” (Adriana Aubert, 2008, p. 199).

Orientados por la *Solidaridad, Igualdad y Diferencia* se logran interacciones comunicativas a máximo nivel de aprendizaje. Todo proyecto educativo que pretenda otorgar el mejor nivel y calidad científica para los estudiantes debe tener como base la solidaridad en la transformación igualitaria de la educación. Esto implica responder ante casos de injusticia, discriminación, siendo radical y defendiendo los Derechos Humanos, garantizando la libertad y respeto para todos y todas. De esta forma la solidaridad en la enseñanza implica alcanzar el éxito escolar para el alumnado en conjunto, brindando los mejores contenidos, prácticas, y herramientas de trabajo. En consideración a la igualdad y diferencia, hoy en día sabemos que universidades como Harvard, entre las más importantes del mundo, disponen de departamentos destinados exclusivamente a la búsqueda de heterogeneidad entre sus estudiantes. Es un hecho comprobado que la diversidad cultural, lingüística, social, y económica, brinda una riqueza para el aprendizaje muy potente. En este sentido se reconoce que la diversidad es un factor que conduce a la excelencia académica, asegura a sus estudiantes estar bien preparados para una sociedad cada vez más multicultural siempre y cuando esta diversidad sea entendida en términos de igualdad, no considerando inferiores o superiores a distintos grupos. Por lo que se debe hacer un reconocimiento de la diferencia en términos equitativos, eliminando toda relación

basada en creencias racistas, prejuicios, ideas exclutoras, por el contrario se debe abogar a aceptar y marcar distinción como un rasgo que mejore los valores, los sentimientos y nos prepare de forma personal y profesional para un mundo mejor escolar (Adriana Aubert, 2008).

3.6 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y CAMBIO EDUCATIVO

Lo cierto es que para lograr para una nueva educación y cambio social, en la búsqueda de nuevas alternativas que den solución a los problemas presentes, es necesario fomentar y reconstruir como plantea Wright, el sentido de emancipación social, brindando camino hacia una transformación radical de las distintas instituciones y relaciones sociales, para lograr un mundo más igualitario con metas más democráticas (Wright, 2010).

En este sentido en las SSH se debe proponer nuevas perspectivas que apoyen la justicia social y política, la sociedad debe tener el poder en el control y organización de las mecánicas de funcionamiento, para generar protocolos que cumplan con las necesidades sociales. El objetivo es buscar la eficiencia, evitar el desperdicio, mejorar los niveles sociales y calidad de vida, a partir de valores que inculcamos en las acciones sociales de los individuos (Wright, 2010). La tarea de la Sociología como ciencia científica, es brindar los elementos de análisis a los actores sociales, para que puedan transformar la realidad presente. Lograr que la gente participe en las decisiones, en la proporción en la que éstas les afectan y tomen acción y así adquieran un rol activo de para cambiar hacia la mejora de las condiciones de vida. Las SSH pueden proponer nuevas perspectivas de la sociedad, una vez superado el capitalismo que obstruye la realización de la justicia social y política, exigiendo que las instituciones y los científicos den respuesta a sus demandas y problemas. El concepto de democracia debe ser llevado radicalmente a lo profundo. El empoderamiento social significa, que el Estado y la economía estén bajo el control social, cuyo poder tiene base a partir de la asociación voluntaria de la sociedad civil.

Generar un sistema educativo que sea ejemplo de empoderamiento social y participación comunitaria, escuelas donde la gestión se establece por padres, profesores y miembros de la comunidad, brindando una amplia gama de actividades de aprendizaje para la comunidad en su conjunto (Wright, 2010). Por lo que es necesario permitir a la ciudadanía participar en las diferentes etapas de enseñanza, aportar en el aprendizaje de los niños y niñas y tomar acción en la educación de la comunidad. De esta manera, definir una visión crítica de la realidad y de autonomía de todos, en una educación viva que este siempre en movimiento, de acuerdo a las dinámicas sociales. La clave está en las alternativas que se presentan en la sociedad, a las que Wright denomina *utopías reales*, no en el sentido de fantasía, sino por estar moralmente inspiradas en diseños de un mundo de paz y armonía viable socialmente. Se trata de propuestas ideales que se han amoldado al contexto práctico de las sociedades presentes, instituciones libres de opresión (Wright, 2010).

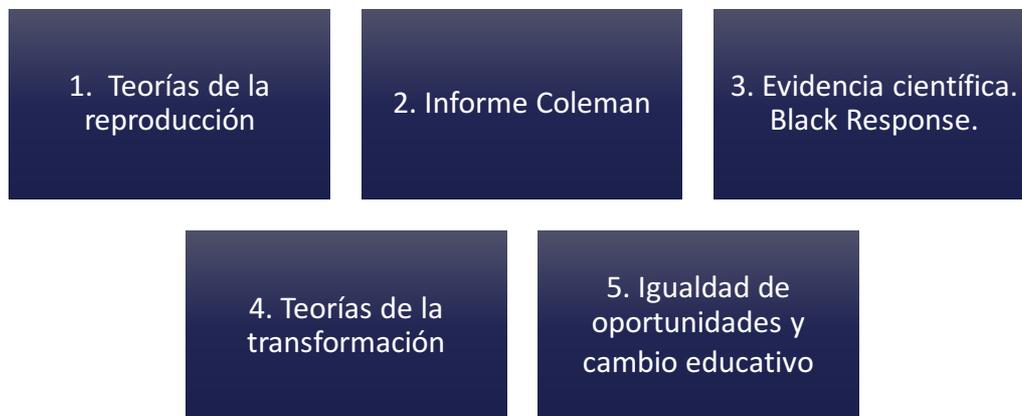
Es importante tener acceso a un entorno educativo en el que se aprenda y cultive el talento, no únicamente durante la infancia sino que sea un proceso continuo. En este sentido, para Wright el concepto de justicia social, implica un desarrollo apropiado en el trabajo de las capacidades del individuo, que se brinden oportunidades de participación activa en asuntos cívicos y actividades culturales de la comunidad en espacios formativos. Activar un acceso igualitario, no significa que todos recibamos lo mismo o tengamos idénticamente las mismas cosas materiales para vivir, sino que tengamos lo adecuado acorde a las necesidades sociales y humanas para tener una vida próspera y obtener un equilibrio en el sistema (Wright, 2010).

Se marca como punto clave, aprender sobre nuevas formas de hacer y construir el mundo basados en conocimientos con fundamento científico y evidencias comprobables. Actuaciones que busquen superar las desigualdades y la exclusión social, analizando las prácticas con éxito a nivel mundial. El objetivo es seguir modelos alternativos, que den cambio al mundo actual y a las problemáticas que vemos en el presente que reclama la población y así favorecer la inclusión de todos los niños y niñas de la sociedad de la información y el conocimiento (Ramón Flecha & Larena Fernández, 2008).

RESUMEN INVESTIGACIÓN SOCIAL EDUCATIVA

El objetivo principal del capítulo fue analizar los distintos enfoques en Sociología de la Educación, realizando una revisión de los criterios científicos de la investigación y la calidad de los postulados. En la sociedad de la información, el conocimiento es un elemento fundamental para la equidad y promotor de oportunidades sociales. En este sentido, la educación se marca para algunas teorías como una herramienta de la libertad y superación de desigualdades, en contrario a planteamientos reproducionistas y deterministas que la ven como manifestación de las estructuras dominantes. De esta manera, desde distintas perspectivas, se explora el poder que establece la educación y la investigación en Sociología de la Educación, para el logro de procesos de transformación y la obtención de mejoras sociales.

Figura 5. Sociología de la Educación



Fuente: Elaboración propia.

- 1) Se efectuó un análisis de la teoría reproducionista de Bourdieu, basadas en el estructuralismo de Althusser, así como las ideas postmodernas de Foucault. La educación es entendida como herencia cultural y existe un determinismo

estructural social vinculado al concepto de *habitus*, el cual ha sido fuertemente cuestionado por su ambigüedad y la inadecuación de sus ideas de clase.

- 2) La vigencia del Informe Coleman ha hecho necesaria la contextualización del proceso de investigación en el área educativa en la sociedad norteamericana. Destacando de esta forma, las consecuencias para los movimientos sociales de reivindicación de Derechos Humanos, el debilitamiento en los esfuerzos de la comunidad para las mejoras sociales y la incapacidad para la transformación de la investigación en SSH. Estos resultados fueron aún más perjudiciales por el apoyo de trabajos como *The School and Equal Opportunity* de Jecks y las teorías de correspondencia posteriormente desarrolladas por Bowles & Gintis.

- 3) En tal sentido, no faltaron en aparecer críticas a la falta de evidencias científicas de la investigación de Coleman y autores afines, desde el punto de vista de su tratamiento estadístico. En este sentido, Heryn Levin, Fuller, Bidweel & Kasarda, señalaron la equivocación de los datos e interpretación de correlaciones y relaciones causales. También Thurow y Edmonds, en el monográfico de *Harvard Educational Review*, publicaron sobre la irresponsabilidad social, ética y científica por los falsos postulados que perjudicaban a la ciudadanía y bloqueaban su aspiración de mejoras sociales.

- 4) Las teorías de la transformación ofrecen evidencias que rebaten los supuestos deterministas del Informe Coleman y el modelo de reproducción o correspondencia, brindando la oportunidad de participar a la población y de esta forma transmitir los conocimientos necesarios para superar la exclusión social. En esta línea, se menciona la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, la pedagogía de Freire, el análisis de Apple y Giroux sobre los procesos de resistencia en la escuela, el proceso de diálogo de Bruner y los productos culturales de Willis, desarrollando el Aprendizaje Dialógico de Flecha que reúne todos los elementos de transformación social educativa.

- 5) Finalmente, desde la perspectiva de Erik. O. Wright se resalta la necesidad del empoderamiento social de las personas, en la búsqueda de igualdad de oportunidades y cambio educativo. En esta línea, la participación de la familia y la comunidad, proporciona un rol activo para el logro de *utopías reales*, entendidas como nuevas dinámicas sociales que logran superar las inequidades presentes en el mundo.

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN CONTEXTO MUNDIAL

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN CONTEXTO MUNDIAL

4.1 EDUCACIÓN DERECHOS HUMANOS

El presente capítulo tiene como objetivo describir la situación del sistema educativo mundial, analizando datos proporcionados por agencias de investigación, organismos internacionales e informes de proyectos en el área educativa del contexto internacional. De esta manera se busca reafirmar el Derecho Humano en recibir educación y conocimientos de calidad científica, quebrando programas, ideas y *neuromitos* presentes en el ámbito educativo.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 26

"1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La educación elemental deberá ser obligatoria. La educación técnica y profesional habrá de ser generalizada y la educación superior será igualmente accesible para todos sobre la base de los méritos respectivos.

2. La educación será orientada al desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a elegir el tipo de educación que deberá darse a sus hijos" (United Nations, 1948, p. 7).

De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la educación es un elemento clave para el desarrollo y respecto de las libertades sociales. Desde entonces se han incrementado los esfuerzos y acuerdos internacionales para el logro

de este objetivo educativo, que fortalezca el respeto, comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones, grupos religiosos o étnicos para la paz en la población.

En este sentido UNICEF-UNESCO destacan tres aspectos importantes en la educación:

- El derecho al acceso educativo en igualdad de oportunidades y sin discriminación.
- El derecho a una educación de calidad que permita realizar su máximo potencial, altas expectativas para aprovechar posibilidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa.
- El derecho al respeto en un entorno de aprendizaje, que afirme la dignidad de todos los estudiantes, impartiendo una educación coherente, solidaria, inclusiva, que no admita la violencia y favorezca la libertades culturales, religiosas y valorando la diversidad (UNICEF-UNESCO, 2008).

Es así que en la Declaración de Incheon en República de Corea, aprobada en el 2015 en el Foro Mundial de Educación, se firmó un compromiso renovado para el sector educativo entre Naciones Unidas, UNESCO y UNICEF de metas Educación 2030, señalando la necesidad de los países por tomar medidas urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión educativa. En este sentido, en la Cumbre de las Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible año 2015, los estados miembros adoptaron en Agenda 2030, los objetivos Educación 2030, haciendo hincapié en *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 16). Por lo que se reconoce el papel fundamental de la educación como motor de desarrollo social, en su capacidad para transformar las vidas de las personas y brindar oportunidades inclusivas, equitativas y de calidad.

Figura 6. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.



Producido en colaboración con TROLLBACK COMPANY | TheGlobalGoals@trollback.com | +1 212 529 1010
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: dpcampaign@un.org

Fuente: <http://www.unesco.org/new/typo3temp/pics/6851958997.jpg>

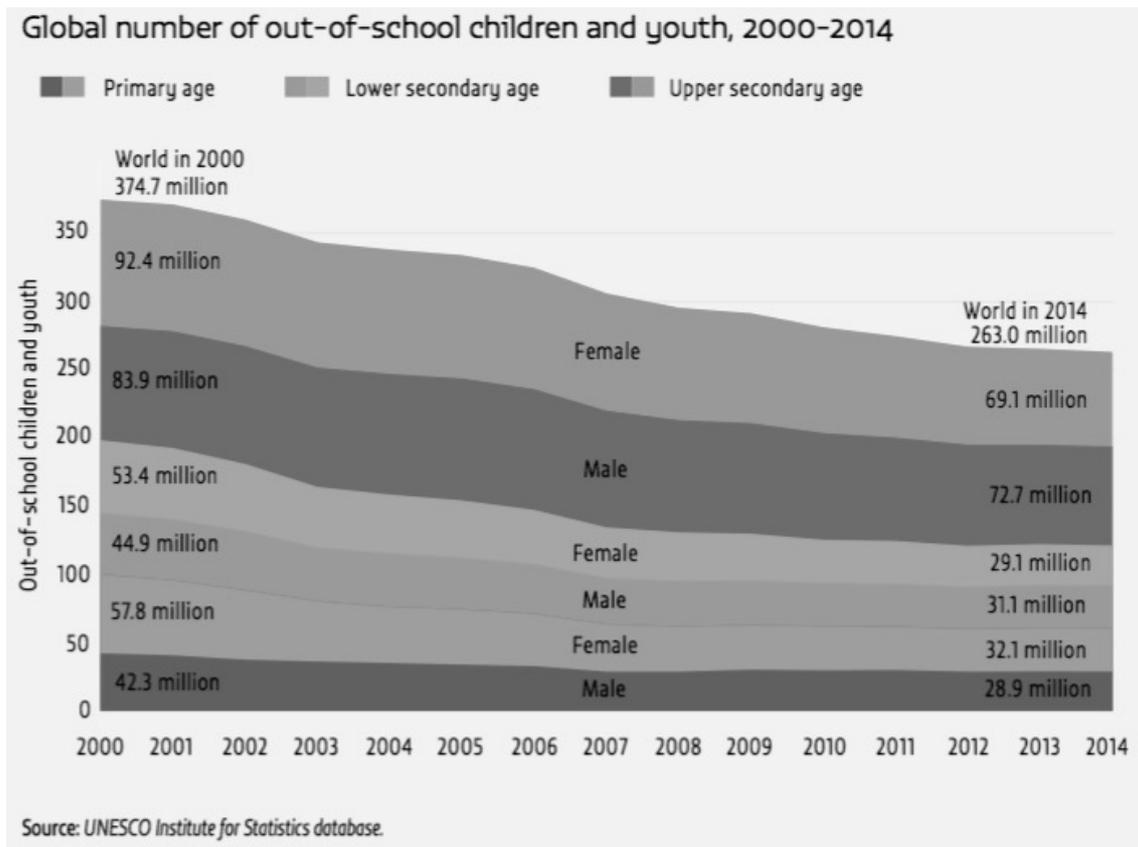
4.2 EDUCACIÓN EN CIFRAS

En este sentido incluir a todos los niños, niñas y adolescentes en las escuelas es un reto clave a nivel mundial para superar las desigualdades sociales y lograr una capacitación de calidad todos particularmente para la población más desfavorecida. De esta manera bajo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los países se comprometen en unir fuerzas para lograr la universalización de la educación primaria y secundaria, lo que representa un desafío enorme.

El Instituto de la UNESCO de estadística en su informe año 2016 (Figura 7.), señala que actualmente 263 millones de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años de edad se encuentran fuera de la escuela, de los cuales, 61 millones son niños y niñas en edad escolar primaria de 6 a 11 años y 60 millones son adolescentes en edad inferior de 12 a 14 años. La evolución gráfica refleja que el número global en escuela primaria ha permanecido en tendencia estable, sin mostrar mejoras significativas durante los

últimos veinte años lo que alarma a las autoridades internacionales por la ineficacia de las políticas asumidas. En cuanto a la distribución por regiones, es alarmante que 34 millones (Tabla 6.), es decir más de la mitad de los afectados viven en África, lo que se explica en parte por las altas tasas de crecimiento de la población (UNESCO, 2016).

Figura 7. Niños- niñas. Adolescentes. Escuelas. 2000-2014.



Fuente: UNESCO. Institute for Statistics database 2016.

Tabla 6. Distribución por región. Población fuera del sistema educativo. 2014.

Primary out-of-school rates and numbers, 2014

Region	Out-of-school rate (%)			Out-of-school number (millions)		
	Both sexes	Male	Female	Both sexes	Male	Female
Caucasus and Central Asia	5.7	5.4	6.1	0.3	0.3	0.2
Developed regions	3.1	3.4	2.9	2.3	1.3	1.1
Eastern Asia	3.0	3.0	3.0	2.9	1.6	1.4
Latin America and the Caribbean	6.0	6.2	5.8	3.6	1.9	1.7
Northern Africa	0.9	1.0	0.7	0.2	0.1	0.1
Oceania	11.5	8.9	14.3	0.2	0.1	0.1
South-Eastern Asia	5.2	5.3	5.1	3.3	1.7	1.6
Southern Asia	6.2	5.8	6.8	11.4	5.5	5.9
Sub-Saharan Africa	21.2	19.2	23.3	34.2	15.6	18.6
Western Asia	10.7	7.8	13.7	2.6	1.0	1.6
World	8.9	8.1	9.7	60.9	28.9	32.1

Note: Data for Oceania refer to 2013.

Source: UNESCO Institute for Statistics database.

Fuente: UNESCO. Institute for Statistics database 2014.

Es así que es alarmante el número de niños, niñas y adolescentes excluidos, considerando además que se espera que 25 millones de niños y niñas, nunca asistan a la escuela. En este sentido, distintas instituciones internacionales y países ponen en foco el trabajo en la mejora educativa como eje central para el impulso social. Por lo que es primordial superar obstáculos en el sistema educativo, proporcionar una educación de calidad que supere las teorías reproductivistas, ocurrencias y prácticas sin evidencias científicas, y así focalizar los recursos, la financiación y el trabajo en la investigación a resultados eficientes que mejoren el bienestar de la sociedad.

4.3 EVALUACIÓN EDUCATIVA

De esta manera, con el objetivo de evaluar y tener comparativos a nivel mundial de los sistemas educativos y sus niveles de rendimiento, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuyo objetivo radica en intercambiar información y armonizar políticas para realizar proyectos económicos y sociales, desde el año 2000 lleva a cargo la evaluación más importante del sistema educativo, el *Program for International Student Assessment* (PISA) que se realiza con el fin obtener la valoración internacional de los alumnos en el área educativa. PISA constituye la prueba más

importante de evaluación, que marca indicadores sobre la calidad educativa, así como obtiene información demográfica y socioeconómica de los sistemas educativos de los países participantes. La OCDE está encargada cada tres años de realizar este estudio estandarizado, aplicando a estudiantes de 15 años evaluaciones en lectura, ciencias naturales y matemáticas, enfatizando en una de estas áreas en relación al año correspondiente de edición del informe PISA.

A partir de los resultados del último Informe PISA 2015, detallados en la Tabla 7., se observa que Singapur se encuentra en el primer puesto a nivel de ciencias, respecto al resto de países participantes. Japón, Estonia, Finlandia y Canadá son quienes le siguen como las economías con mejores resultados dentro de la OCDE. Uno de los aspectos claves a señalar en el Informe PISA es la relación comparativa del dinero con los buenos resultados. En este sentido, entre las conclusiones del informe se determina que,

“Una mayor riqueza nacional o un mayor gasto en educación no garantiza un mejor rendimiento de los alumnos. Entre las economías con altos ingresos, lo que se gasta en educación es menos importante que la forma en que se emplean esos recursos” “Los sistemas escolares con buenos resultados entre las economías con altos ingresos tienden a dar prioridad a la calidad de los profesores sobre el tamaño de la clase” “Los sistemas escolares que obtienen buenos resultados en PISA creen que todos los alumnos pueden lograrlo y les dan la oportunidad de hacerlo” (Fricker & Lavrik, 2012, p. 1).

De tal manera que el éxito del sistema educativo depende más en cómo se invierten los recursos y las actuaciones educativas, que la inversión económica. Tal como se observa en el Informe PISA, no son los países más ricos, ni los que destinan más dinero, los que obtienen mejores resultados en las evaluaciones (Fricker & Lavrik, 2012). Esta observación proporciona evidencias, de la importancia de la investigación en bases científicas que generen actuaciones educativas de calidad con impacto social en los rendimientos académicos para maximizar los resultados educativos y garantizar la mejora social para todos los niños y niñas.

Tabla 7. Informe PISA 2015. Países/economías rendimiento educativo.

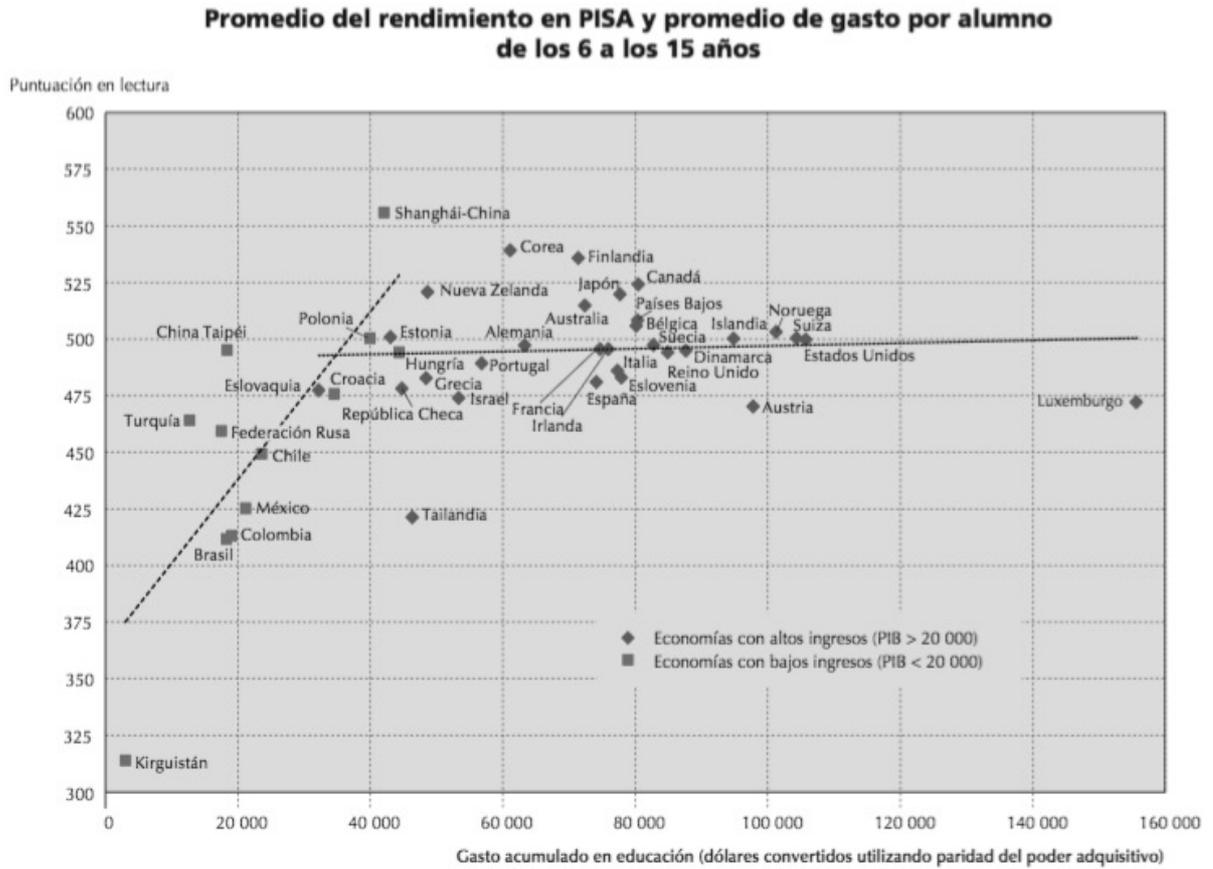
Snapshot of performance in science, reading and mathematics

Countries/economies with a mean performance/share of top performers above the OECD average Countries/economies with a share of low achievers below the OECD average		Countries/economies with a mean performance/share of top performers below the OECD average Countries/economies with a share of low achievers not significantly different from the OECD average		Countries/economies with a mean performance/share of top performers below the OECD average Countries/economies with a share of low achievers above the OECD average			
Science		Reading		Mathematics		Science, reading and mathematics	
Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	%	%
OECD average	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Sri Lanka	7	535	6	564	1	39.1	4.8
Japan	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	2	519	9	530	2	20.4	4.7
Chinese Taipei	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finland	-11	526	-6	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canada	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Viet Nam	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	-6	527	-3	548	1	29.3	4.5
B-S-J-G (China)	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Korea	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
New Zealand	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Slovenia	-2	510	11	510	2	18.1	8.2
Australia	-6	503	-6	484	-8	18.4	11.1
United Kingdom	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Germany	-2	509	6	506	2	19.2	9.8
Netherlands	-6	503	-3	512	-6	20.0	10.9
Switzerland	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Ireland	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Belgium	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7
Denmark	2	500	3	511	-2	14.9	7.5
Poland	3	506	3	504	5	15.8	8.3
Portugal	8	498	4	492	7	15.6	10.7
Norway	3	513	6	502	1	17.6	8.9
United States	2	497	-1	470	-2	13.3	13.6
Austria	-5	495	-5	487	-2	16.2	13.5
France	0	499	2	493	-4	18.4	14.8
Sweden	-4	500	1	494	-5	16.7	11.4
Czech Republic	-5	487	5	492	-6	14.0	13.7
Spain	2	496	7	486	1	10.9	10.3
Lithia	1	488	2	482	0	8.3	10.5
Russia	3	495	17	494	6	13.0	7.7
Luxembourg	0	481	6	486	-2	14.1	17.0
Italy	2	485	0	490	7	13.5	12.2

Countries/economies with a mean performance/share of top performers above the OECD average		Countries/economies with a share of low achievers below the OECD average					
Countries/economies with a mean performance/share of top performers above the OECD average							
Countries/economies with a share of low achievers not significantly different from the OECD average							
Science		Reading		Mathematics		Science, reading and mathematics	
Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	%	%
493	-1	490	-1	490	-1	15.3	13.0
Hungary	-9	470	+12	477	-4	10.3	18.5
Lithuania	-3	472	2	478	-2	9.5	15.3
Croatia	-5	487	5	464	0	9.3	14.5
CABA (Argentina)	51	475	46	456	38	7.5	14.5
Iceland	-7	482	-9	468	-7	13.2	13.2
Israel	5	479	2	470	10	13.9	20.2
Malta	2	447	3	479	9	15.3	21.9
Slovak Republic	-10	453	+12	475	-6	9.7	20.1
Greece	-6	467	-8	454	1	6.8	20.7
Chile	2	459	5	423	4	3.3	23.3
Bulgaria	4	432	1	441	9	6.9	29.6
United Arab Emirates	-12	434	-8	427	-7	5.8	31.3
Uruguay	1	437	5	418	-3	3.6	30.8
Romania	6	434	4	444	10	4.3	24.3
Cyprus*	-5	443	-6	437	-3	5.6	26.1
Moldova	9	416	17	420	13	2.8	30.1
Albania	18	405	10	413	18	2.0	31.1
Turkey	2	428	+18	420	2	1.6	31.2
Trinidad and Tobago	7	427	5	417	2	4.2	32.9
Thailand	2	409	-6	415	1	1.7	35.8
Costa Rica	-7	427	-9	400	-6	0.9	33.0
Oman	21	402	15	402	28	3.4	42.0
Colombia	8	425	6	390	5	1.2	38.2
Mexico	2	423	-1	408	5	0.6	33.8
Montenegro	1	427	10	418	6	2.5	33.0
Georgia	23	401	16	404	15	2.6	36.3
Jordan	-5	408	-1	380	-1	0.6	35.7
Indonesia	3	397	-2	386	4	0.8	42.3
Brazil	3	407	3	377	6	2.2	44.1
Peru	14	367	14	367	10	0.6	46.7
Lebanon	m	347	m	366	m	2.5	50.7
Tunisia	0	361	-21	367	4	0.6	57.3
FYROM	m	352	m	371	m	1.0	52.2
Kosovo	m	347	m	362	m	0.0	60.4
Algeria	m	350	m	360	m	0.1	61.1
Dominican Republic	m	356	m	358	m	0.1	70.7

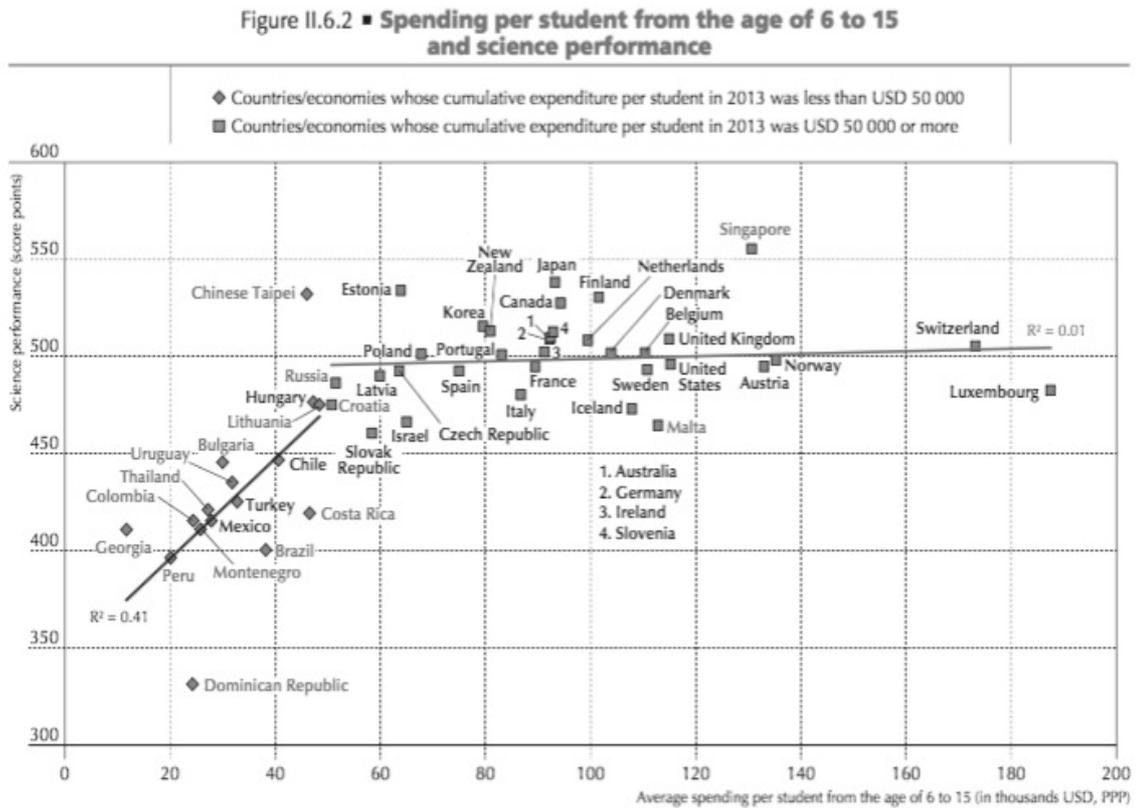
Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015.

Figura 8. Rendimiento. Gasto acumulado en educación.



Fuente: OCDE, PISA 2012.

Figura 9. Rendimiento. Gasto acumulado en educación.



Fuente: OCDE, PISA 2015.

El análisis permite visualizar como Luxemburgo, Noruega y Estados Unidos muestran similares niveles de rendimiento a Polonia y Portugal (Figuras 8. Figura 9.) al año 2012 y 2015, con la diferencia que Polonia y Portugal, invierten menos cantidad de PIB per cápita e incluso se encuentran por debajo de la media en inversión por alumno de 6 a 15 años. Por lo que, los resultados académicos no mejoran proporcionalmente al gasto destinado en la educación, el éxito del sistema educativo no se obtiene por sí sólo con dinero, el análisis correspondiente reafirma que no existe relación directa entre el gasto económico en la educación con los mejores resultados (Fricker & Lavrik, 2012; OCDE, 2012, 2016; PISA, 2015). Esto se refleja en el caso de Islandia y Holanda, que indican un gasto acumulado en educación equivalente al de Finlandia, pero no obtienen los mismos rendimientos en lectura y ciencias como Finlandia, que desde los años 80 ha implementado un modelo educativo que apuesta a la educación de calidad educativa y formación científica del conocimiento (INCLUD-ED, 2015).

4.4 CALIDAD EDUCATIVA. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

“Lo que importa para el logro de los estudiantes y otros resultados de la educación no es necesariamente la cantidad de recursos -al menos una vez que se alcanza el nivel mínimo- sino la calidad de esos recursos, la eficacia con que se utilizan y la distribución equitativa entre las escuelas” (OCDE, 2016, p. 186).²²

Es importante contribuir con calidad científica en los recursos educativos para transformar los contextos sociales y culturales que garanticen el derecho al éxito educativo. De tal manera, ya que el nivel de inversión económica no tiene relación causal con la adquisición de competencias y no es factor determinante para maximizar resultados educativos, es clave encontrar entre los gobiernos, escuelas, familias e investigadores las herramientas adecuadas y conocimientos científicos que reporten los máximos resultados en el alumnado a fin de otorgar calidad, equidad y excelencia para los niños y niñas.

Por lo que volvemos a las ideas principales destacadas en el capítulo y en la investigación doctoral, en apoyar las altas expectativas e invertir en actuaciones y formación de profesorado basadas en evidencias científicas. En este sentido el rendimiento científico tal como indica PISA, no se obtienen concretamente con el aumento de los salarios:

“Los salarios más altos pueden ayudar a los sistemas escolares a atraer a los mejores candidatos a la profesión docente, y señalar que los maestros son considerados y tratados como profesionales. Pero pagar bien a los maestros es sólo parte de la ecuación. La relación entre el rendimiento científico y los salarios de los docentes en función al ingreso nacional per cápita, no resulta

²² Traducción propia: [What matters for student achievement and other education outcomes is not necessarily the amount of resources – at least once a minimum level has been reached – but the quality of those resources, how effectively they are used, and how equitably they are distributed across schools].

estadísticamente significativa en los países y economías participantes en el PISA” (OCDE, 2016, p. 194).²³

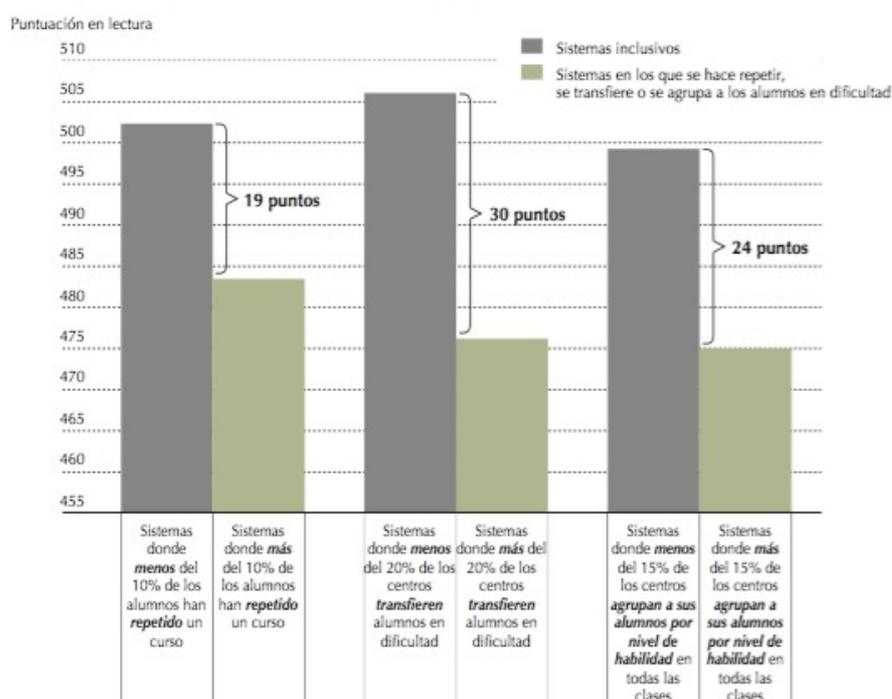
Para el logro de una educación de éxito e inclusiva, es necesario eliminar prácticas segregadoras, mitos u ocurrencias que impactan de forma negativa en los resultados. En este sentido países como Finlandia, han eliminado la división por nivel, segregación del alumnado, demostrado que este tipo de agrupación por grupos de dificultades o capacidades, resulta nocivo en los rendimientos académicos (INCLUD-ED, 2015). Por lo que preciso romper con las prácticas educativas sin evidencia científica que se aplican en escuelas de todo el mundo que afectan los rendimientos y oportunidades de desarrollo social. En esta línea PISA brinda evidencias empíricas que:

“Los países que obtienen buenos resultados en PISA, hacen además otra inversión: tienen altas expectativas de todos sus alumnos. Los centros y los profesores de estos sistemas no permiten fallar a los alumnos; no les hacen repetir curso, no les transfieren a otros centros, ni les agrupan en distintas clases dependiendo de sus niveles de habilidad. A pesar de la riqueza económica de un país, los sistemas escolares que se comprometen tanto en sus recursos como en sus políticas a que todos los alumnos salgan adelante, rinden mejor en PISA que los sistemas que tienden a separar a los alumnos con bajo rendimiento, o a aquellos con problemas de comportamiento o necesidades educativas especiales” (Fricker & Lavrik, 2012, p. 4).

²³ Traducción propia: [Higher salaries can help school systems attract the best candidates to the teaching profession, and signal that teachers are regarded and treated as professionals. But paying teachers well is only part of the equation. The relationship between science performance and teachers’ salaries relative to per capita national income was found not to be statistically significant across PISA participating countries and economies]

Figura 10. Promedio del rendimiento en lectura.

Promedio del rendimiento en lectura de países de la OCDE en los que se hace repetir, se transfiere o se agrupa a los alumnos en dificultad y países que ofrecen una educación inclusiva



Source: Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: Rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, Tabla I.2.3
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932381399>
 Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas, Tablas IV.3.1, IV.3.3a, y IV.3.4.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932382216>

Fuente: OCDE, PISA 2012.

Es así que no sólo es importante igualar las oportunidades educativas, sino también garantizar la igualdad de los resultados académicos. Todas las personas tienen por derecho a recibir los beneficios del progreso científico, por lo que no se les puede negar la oportunidad a los niños y niñas de acceder a las actuaciones de máximo impacto educativo definidas por la investigación social y reconocidas por la comunidad científica internacional. En este sentido, la ex presidenta de la *American Educational Research Association* destacaba que es necesario “...fomentar la investigación académica relacionada con la educación y promover el uso de la investigación para mejorar la educación y servir al bien público” (Ball, 2012, p. 283)²⁴.

²⁴ Traducción propia: [advance knowledge about education, encourage scholarly inquiry related to education, and promote the use of research to improve education and serve the public good].

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 27

“1. Todo el mundo tiene derecho a participar libremente en la cultura de la comunidad, a disfrutar de las artes ya participar en el progreso científico y sus beneficios.

2. Todo el mundo tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales resultantes de cualquier producción científica, literaria o artística de la que sea autor” (United Nations, 1948, p. 8).

El conocimiento científico tiene que conectarse con la educación para generar una asociación de responsabilidad mutua, que anime el intercambio sobre los conocimientos y beneficien los resultados educativos. La creación de nuevos conocimientos es sumamente importante pero es necesario promover métodos instrucción, fomentar la investigación académica relacionada con la educación y promover el uso de los conocimientos científicos para mejorar el servir público y para resolver los desafíos de la humanidad (Ball, 2012). La investigación en Sociología de la Educación debe trabajar con responsabilidad ética y científica para brindar respuestas concretas que tengan impacto social.

En este sentido, la OCDE en el año 2000, con la finalidad de aportar en la resolución de actuaciones educativas de calidad en el sistema educativo, ha cuestionado el rigor científico de ciertas prácticas de moda en el ámbito educativo a las que llamo *neuromitos*, acciones que no están basadas en evidencias y son creencias erróneas generales reflejo de malos entendidos de lecturas, deformación deliberada de los hechos científicamente establecidos para fines específicos (Fletcher & Schirp, 2002). Lo que llevan a invertir mucho dinero, esfuerzo por la comunidad educativa y crea problemas en los procesos de formación educativa al introducir estas ideas inexactas, que son utilizadas para justificar determinados enfoques de enseñanza ineficaces para el desarrollo de las capacidades en el alumnado (Fuentes & Risso, 2015).

Los resultados de la investigación han ratificado la persistencia de los neuromitos en distintos países en el auge creciente de aplicar conocimiento de la neurociencia en la formación educativa. Por lo que han identificado algunos de los neuromitos más habituales, observando la creciente popularidad de las prácticas sin bases científicas en las escuelas de todo el mundo, lo que sugiere prestar atención clara a la aplicación de ocurrencias o mitos en la tarea docente (Ferrero, Garaizar, & Vadillo, 2016).

NEUROMITOS²⁵ FRECUENTES:

- El cerebro sólo es plástico durante períodos específicos. Los primeros tres años de vida de los niños y niñas son decisivos para el desarrollo posterior y éxito en de vida.
- Los entornos enriquecedores mejoran la capacidad de aprendizaje del cerebro.
- Los niños y niñas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido (visual, auditivo y hepático).
- Sólo usamos un 10% de la capacidad de nuestro cerebro.
- Diferencias en la dominancia hemisférica del cerebro izquierdo, derecho pueden ayudar a explicar las desigualdades entre los estudiantes.
- Demostración científica que suplementos ácidos grasos (omega 3 y omega 6) tiene efecto positivo en el rendimiento académico.
- Los niños y niñas deben adquirir su lengua materna antes de aprender un segundo idioma, si lo hacen no podrán adquirir el idioma.

Por esta razón, se requiere mejorar la comunicación interdisciplinar entre la ciencia y la formación educativa, desarrollar una actitud crítica hacia la información que recibe el profesorado que compruebe cuidadosamente y científicamente para reducir los malos entendidos, *imposturas intelectuales* (Sokal & Bricmont, 1999) y a futuro establecer canales que permitan potenciar la educación basada en progresos científicos (Dekker, Lee, Howard-Jones, & Jolles, 2012; Pasquinelli, 2012).

²⁵ <http://www.oecd.org/edu/ceri/neuromyths.htm>

RESUMEN EDUCACIÓN DERECHO HUMANO

El objetivo central del capítulo se determinó en señalar la importancia a nivel mundial de la educación. De esta forma se analizó como elemento clave reconocido en la Declaración de los Derechos Humanos en el año 1948, reflejando la situación actual respecto a los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU para una mejor calidad de vida. El objetivo ciertamente también era vislumbrar la relación entre la inversión educativa y los resultados académicos, a fin de romper con *imposturas intelectuales* que sostienen que un mayor gasto es sinónimo de éxito y no persiguen la calidad educativa. El resultado permite ver los elementos que las evaluaciones internacionales señalan como claves para la obtención de buenos resultados educativos y mostrar así, la inexistencia de esta relación causal.

Figura 11. Educación Contexto Mundial



Fuente: Elaboración propia.

- 1) Se señaló el compromiso por la Educación 2030, la Agenda para el Desarrollo Sostenible y el trabajo de agencias y organizaciones internacionales como UNICEF, UNESCO, ONU que hacen hincapié en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promuevan mayores oportunidades en la población.

- 2) Los datos a nivel internacional son alarmantes 263 millones de niños y niñas y adolescentes entre 6 y 17 años - según los datos de la UNESCO año 2016- , se encuentran fuera del sistema educativo, lo que conlleva también una desigualdad muy fuerte y menos posibilidades de brindarles ayudas, reflejando el reto global educativo.

- 3) De acuerdo a la evaluación del *Program for International Student Assessment* (PISA) las claves fundamentales para el éxito educativo se determinan: 1. Empleo eficiente de los recursos educativos; 2. Calidad de la formación del profesorado sobre el tamaño de clase; 3. Altas expectativas y oportunidades para todo el alumnado. De esta forma, el análisis de los sistemas educativos, permite derribar los determinismos e ideas instauradas sobre que el gasto económico tiene una relación causal con la mejor educación, así como la ratio, entre otros factores, señalando cómo países que obtienen los mejores resultados no necesariamente son los que invierten más en la educación.

- 4) Se señaló como clave, tal como se desarrolla en la tesis doctoral es reflejo del conocimiento científico aplicado en la educación. En este sentido, el Derecho Humano que dispone otorgar los descubrimientos científicos a la población, resulta esencial para evitar desarrollar ideas, *neuromitos* o proyectos ineficaces que tal como plantea la OCDE, no aportan para las mejoras sociales. Los países que obtienen buenos resultados en PISA se comprometen a brindar la mejor calidad científica, apoyan a su alumnado a salir adelante y se preocupan por quienes presentan problemáticas, evitando separar o estigmatizar a los que más lo necesitan, brindando apoyo social y profesional, siguiendo lo que la investigación avalada por la comunidad científica internacional determina.

CÁPITULO 5. EDUCACIÓN DE ÉXITO

CAPÍTULO 5: EDUCACIÓN DE ÉXITO

5.1 INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CON IMPACTO SOCIAL

En el siguiente capítulo se analizarán el tipo de investigación en Sociología de la Educación que logra contribuir a las mejoras educativas. Tal como se ha desarrollado en la tesis doctoral, es compromiso de la investigación en SSH brindar las herramientas y bases científicas para orientar las políticas y los proyectos con impacto social. En este sentido, el trabajo científico de las SSH debe reforzar las iniciativas sociales y así ayudar a garantizar los derechos de la ciudadanía. Partiendo del proyecto IMPACT-EV y su definición de impacto político, científico e impacto social, analizaremos la investigación INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011).

1. Por estar seleccionada como *Success Stories* en IMPACT-EV entre los 14 proyectos de mayor impacto del programa FP6 y FP7 del Marco de la Unión Europea (Flecha et al., 2014).
2. Por estar incluida en el listado la Comisión Europea como los 10 ejemplos de investigaciones de éxito en Europa, única en SSH entre proyectos de ciencia, medicina, tecnología, reconocida por su éxito educativo y transformación social. En este sentido, INCLU-ED destaca por su impacto político, científico y sobretodo social, mejorando las vidas de niños, niñas, familias y personas de la comunidad particularmente grupos vulnerables y en situación de riesgo (European Commission, 2011).

“En el marco del proyecto INCLUD-ED de 3,4 millones de euros, los investigadores de 14 Estados miembros que trabajaron en escuelas de entornos multiculturales desfavorecidos lograron un aumento del 15% al 85% en el número de niños que alcanzaron los niveles básicos de lectura. La clave de este éxito fue la participación de las familias -especialmente de las mujeres- y de las comunidades locales, utilizando un nuevo enfoque que vincula la educación con las circunstancias familiares. Los resultados de INCLUD-ED ahora se están aplicando en ajustes reales del aula. Gracias a su colaboración en un proyecto colaborativo financiado por la UE, los investigadores de INCLUD-ED pudieron intercambiar conocimientos y aprovechar sus diferentes experiencias y antecedentes culturales para llegar a soluciones aplicables en toda Europa, adaptadas a los contextos y costumbres locales (European Commission, 2011)²⁶.

5.2 PROYECTO INCLUD-ED

INCLUD-ED, se desarrolló durante los años 2006-2011, financiado por el 6º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. La finalidad de esta investigación, desarrollada por profesionales del área de las SSH, pertenecientes a universidades de 14 países europeos, ha sido brindar conocimiento científico y comprobable sobre las actuaciones que consiguen el éxito académico y cohesión social en todo el alumnado de distintas comunidades, independientemente de su origen étnico y su nivel socioeconómico. La investigación estudió el impacto de estas actuaciones en diferentes esferas de la sociedad, tal como el empleo, vivienda, salud, participación social y política; distinguiendo entre las que obtienen buenos resultados, denominadas

²⁶ Traducción propia: [Under the €3.4 million INCLUD-ED project, researchers from 14 Member States working in schools in disadvantaged multicultural settings achieved an increase from 15% to 85% in the number of children achieving basic reading levels. The key to this success was the involvement of families – especially female relatives - and local communities, using a new approach linking education to family circumstances. The results of INCLUD-ED are now being applied in real classroom settings. Through working in an EU funded collaborative project the researchers in INCLUD-ED were able to share knowledge and draw on their different experiences and cultural backgrounds to arrive at solutions that can be applied across Europe, adapted as necessary for local contexts and customs].

buenas prácticas y las actuaciones que obtienen excelentes resultados en diversos contextos, definidas como *actuaciones de éxito*.

“Las actuaciones de éxito son efectivas sin importar el contexto y por lo tanto son transferibles a otras escuelas y comunidades para mejorar el éxito escolar y la cohesión social. Por el contrario, el concepto de “buenas practicas” apoya una perspectiva contextualista que niega la posibilidad de generalizar soluciones exitosas a problemas educativos y sociales. Las innovaciones basadas en el enfoque de las “buenas prácticas” no recurren a evidencias científicas previas. Se basan principalmente en suposiciones y buenas intenciones que se utilizan para “hacer algo diferente” para resolver un problema social o educativo particular. Sin embargo, esas intervenciones no se basan en pruebas comparables sobre si las mismas o similares acciones han realizado mejoras para problemas similares en otro caso.

Las iniciativas educativas y sociales son más efectivas cuando se basan en evidencias. Esta es una explicación primaria para el éxito de las AEE: se transfieren a otros contextos una vez que han demostrado ser efectivas. Cuando esto no ocurre, las “mejores prácticas” a menudo no alcanzan los resultados esperados, y el fracaso se explica entonces por el desafiante contexto en el que se implementaron. Como consecuencia, a los niños y jóvenes vulnerables en riesgo de fracaso escolar así como a las comunidades marginadas se les niega cualquier expectativa de mejora, a pesar de los esfuerzos y los recursos invertidos. INCLUD-ED ha demostrado que el fracaso escolar y la exclusión social no se explican por las características sociales del contexto, sino por las acciones implementadas” (INCLUD-ED, 2015, p. 4).²⁷

²⁷ Traducción propia: [Successful Educational Actions are effective regardless of the context and therefore are transferrable to other schools and communities to improve school success and social cohesion. Conversely, the concept of “best practices” supports a contextualist perspective that denies the possibility of generalizing successful solutions to educational and social problems. Innovations based on the “best practices” approach do not resort to previous scientific evidence. They are primarily based on assumptions and good intentions that are used to “make something different” to solve a particular social or educational problem. However, those interventions do not rely on comparable evidence regarding whether the same or similar actions have previously realized improvements

Estas actuaciones se han identificado en distintos contextos de varios países de Europa, a través de 20 estudios de caso de prácticas educativas eficaces y 6 estudios de caso longitudinales, implicando a la comunidad en los proyectos de aprendizaje, que han demostrado conseguir excelentes resultados. Es de destacar, que en todos los casos evaluados, existía una alta proporción de alumnado de bajo nivel socioeconómico, inmigrantes o grupos pertenecientes a minorías culturales (Ramón Flecha & Buslón, 2016).

En este sentido, respecto al análisis del impacto de la investigación en Sociología de la Educación, el proyecto IMPACT-EV ha determinado el índice de impacto social, político y científico del INCLUD-ED, destacando su valoración de 10 puntos máximos por la validación científica de sus publicaciones, la transferibilidad de los hallazgos a través de conferencias, seminarios y por la consecuente transformación, tanto en políticas nacionales como internacionales, continuando en la expansión y el proceso de transferibilidad de los resultados en la investigación educativa a distintas regiones y sistemas educativos que desarrollaremos con más detalle.

for similar problems in another instance.

Educational and social initiatives are more effective when they are based on evidence. This is a primary explanation for the success of SEAs: they are transferred to other contexts once they have proven effective. When this does not occur, “best practices” often do not achieve the expected results, and the failure is then explained by the challenging context in which they were implemented. As a consequence, vulnerable children and youths at risk of school failure as well as marginalized communities are denied any expectation of improvement, despite the efforts and resources invested. INCLUD-ED has demonstrated that school failure and social exclusion are not explained by the social characteristics of the context, but by the actions implemented].

Tabla 8. Success Stories. Impacto Científico.

ACRONYM		Pillar ²		Publications (weight 5) ²						Scientific dissemination (weight 3)						Subsequent research (weight 5)				Scientific Impact Value	Scientific Impact Score ⁹					
				Peer-reviewed journal article (weight 20)		Books/chapters (weight 10)		Others (weight 5)		Conferences invited (weight 20)		Conferences Submitted & Accepted (weight 15)		Seminars Organization (weight 10)		Seminars Attendance (weight 5)		International (weight 20)				European (weight 15)		National (weight 10)		Local (weight 5)
		N	Score ³	N	Score ⁴	N	Score ⁵	N	Score ⁶	N	Score ⁶	N	Score ⁶	N	Score ⁶	N	Score ⁷	N	Score ⁷	N	Score ⁷	N	Score ⁷			
AIDA	Democratic change	20	7	13	6	43	9	9	2	1	1	0	0	3	1	1	1	..	..	4	2	..	..	1605 ⁸	10	
ASPA	Jobs	47	20	5	2	..	..	..	..	29	3	..	..	12	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	2280	10
ASPRO CEE 2007	Fairness	41	17	..	..	..	..	..	..	10	2	5	1	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1835	10
CHANGING BEHAVIOUR	Fairness	9	6	..	..	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	1	1	1	1	1	1	1	..	..	850	7
DERREG	Jobs	26	7	7	4	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	900	7
EFIGE	Growth	11	7	..	..	27	6	..	..	14	3	..	..	13	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1030	8
ELDIA	Fairness	18	5	4	1	4	1	23	3	7	2	9	2	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	920	7
EU-GRASP	Democratic Change	5	2	16	5	102	10	3	1	8	2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	850	7
EUMARGINS	Jobs	11	6	2	2	1	1	..	..	5	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	1	..	..	820	7
FAMILIES AND SOCIETIES	Democratic Change	12	6	1	1	..	..	9	2	1	1	10	2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	875	7
FINNOV	Growth	9	5	1	2	1	1	..	..	7	2	7	2	3	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	730	6
GEITONIES	Democratic Change	9	3	3	1	..	..	3	1	7	2	6	2	4	1	3	1	..	..	1	1	..	..	..	725	6
GINI	Fairness	36	16	7	4	..	..	11	3	19	3	3	1	12	3	..	..	1	1	..	..	..	..	..	2265	10
GUSTO	Jobs	24	11	8	4	..	..	5	1	1	1	..	..	6	2	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1435	9
ICATSEM	Growth	19	9	7	4	1	1	..	..	35	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1260	9
INCLUD-ED	Jobs	73	20	4	2	..	..	1	1	18	3	..	..	8	2	..	..	..	..	3	1	..	..	..	2375	10
MELA	Fairness	4	1	37	10	..	..	..	..	60	3	10	2	3	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	810	7
MERCURY	Growth	11	5	13	5	..	..	8	2	21	3	6	2	4	1	..	..	3	1	..	..	..	..	..	1155	8
MULTILINKS	Democratic Change	20	8	..	..	..	..	..	..	38	3	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	935	7
POLHIA	Growth	23	14	..	..	..	..	..	..	1	1	1	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1475	9

¹ Based on Jean Claude Juncker agenda for Jobs, Growth, Fairness and Democratic change

Fuente: Report 3. Impact evaluation of FP6 and FP7 SSH research projects. 2016

Respecto al impacto científico se observa que INCLUD-ED cuenta con 73 publicaciones en revistas indexadas, obteniendo el máximo puntaje de 20 de medición, cuenta con 4 libros y ha participado en 18 conferencias como invitados y 8 seminarios, derivando en 3 proyectos de investigación que se explican al final del presente capítulo. En este sentido, IMPACT-EV ha otorgado el máximo puntaje de 10 de impacto científico al proyecto de investigación.

Tabla 9. Success Stories. Impacto Político.

Success Stories with Political Impact																											
ACRONYM	Pillar ¹	Policies (weight 5) ^{2,3}												Programmes (weight 3) ⁴								Forums (weight 1) ⁵				Political Impact Value	Political Impact Score ¹⁰
		Int / European (weight 20) ⁶		National (weight 15)		Regional (weight 10)		Local (weight 5)		Int / European (weight 20)		National (weight 15)		Regional (weight 10)		Local (weight 5)		Int / European (weight 20)		National (weight 15)		Regional (weight 10)		Local (weight 5)			
		N	Score ⁷	N	Score	N	S	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score	N	Score		
ASSPRO CEE	Fairness	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	2	--	--	3	1	--	--	50	5
CAP-IRE	Growth	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	1	--	--	--	--	--	--	120	9
COINVEST	Jobs	1	1	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	2	1	--	--	--	--	210	10
DISCIT	Democratic change	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7	3	--	--	--	--	--	145	9
DOMAC	Fairness	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10	3	--	--	--	--	--	--	160	9
ENACT	Democratic Change	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--	--	--	--	3	1	--	--	--	--	--	--	80	7
EURO-JUSTIS	Fairness	--	--	--	--	--	1	1	1	1	--	--	--	--	--	--	--	2	1	7	3	--	--	--	--	150	9
FINNOV	Growth	--	--	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	1	--	--	--	--	--	--	95	8
IMPROVE	Democratic change	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	2	--	--	--	--	--	--	40	4
INCLUD-ED	Jobs	1	1	--	--	1	1	--	--	1	1	--	--	1	1	--	--	5	2	2	1	--	--	--	--	295	10
MERCURY	Growth	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--	--	--	--	4	2	--	--	--	--	--	--	100	8
MIRIS	Growth	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	16	3	--	--	50	5
MONFISPOL	Growth	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	105	9
NOPOOR	Fairness	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	5	2	--	--	2	1	3	1	55	6
PIDOP	Democratic Change	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3	1	--	--	--	--	--	--	120	9
POLINARES	Democratic change	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	1	1	--	--	130	9
PRIV-WAR	Fairness	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	1	3	1	--	--	--	--	135	9

Fuente: Report 3. Impact evaluation of FP6 and FP7 SSH research projects. 2016.

En consideración al impacto político, IMPACT-EV registra que la investigación de INCLUD-ED ha generado transformaciones en 1 política europea y 1 política regional, destacando también influencias en 1 programa europeo y 1 programa regional. Finalmente se detalla la participación en 5 foros europeos y 2 a nivel nacional, lo que resume un total de 10 puntos, el máximo puntaje respecto a los proyectos seleccionados en la evaluación del FP6 y FP7 Programa Marco de la Unión Europea.

IMPACT-EV ha evaluado cómo distintos proyectos seleccionados como *Success Stories*, tienen un impacto transformador en la sociedad, analizando el poder de cambio que otorga la investigación de calidad en las SSH. En la valoración concretamente del proyecto INCLUD-ED, se observa el importante proceso de aplicación de la investigación al ámbito social y político, en resultado de su influencia en políticas a nivel regional y europeo, así como la amplia cantidad de producción científica publicada en revistas indexadas que es resultado del impacto social transformador de la investigación desarrollada.

En este sentido, para el propósito de la tesis doctoral nos focalizamos en el impacto social del proyecto INCLUD-ED analizando los resultados en el área educativa y en las

condiciones de vida de las personas involucradas. De esta manera, se busca visualizar como investigación tal como el Informe Coleman, los trabajos de Jencks y otros estudios análogos, condujeron a consideraciones del rol de la escuela desde una perspectiva de reproducción, instaurando una imposibilidad de accionar por parte de las SSH que no mostraban capacidad de impacto social transformador para la sociedad. El modelo de reproducción promovido favoreció el determinismo socioeconómico y étnico en la medida que suprimió o debilitó la financiación de programas y políticas públicas que apostaban a la superación de las desigualdades, destruyendo los esfuerzos de profesorado y familias, al concluir en la fatal expectativa de la herencia socioeconómica y así quitar todo valor a la investigación en SSH y al sector educativo de dirigir actuaciones que promuevan la igualdad de oportunidades para la población. Resulta en este sentido relevante analizar el impacto social del proyecto INCLUD-ED, a fin de demostrar que la investigación en Sociología de la Educación con bases científicas, puede brindar herramientas útiles a la sociedad para mejorar sus condiciones y no ser únicamente un espejo descriptivo de los problemas sociales.

5.2.1 IMPACTO SOCIAL INCLUD-ED

El Impacto Social del proyecto INCLUD-ED se determina en dos espacios de claves: el obtención del éxito educativo y la inclusión social de las comunidades. Señalando elementos²⁸:

1. Reducción del absentismo y deserción escolar temprana.

Superación del absentismo (de 30% a ocasional) en 3 años académicos. Escuela Primaria La Paz (zona de gran privacidad, Albacete).

²⁸ <http://sior.ub.edu/jspui/cris/project/pj00008/pjsi.html>

2. Incremento de los resultados académicos

a. Alto incremento en la puntuación en la Escuela Primaria La Paz (zona muy desfavorecida, Albacete): Aumento de los puntajes en todas las materias en las pruebas estandarizadas en un curso académico (alumnos de 9 años). Aumentar las puntuaciones en matemáticas de 1 a 3 (de 5) en las pruebas estandarizadas. Aumentar las puntuaciones en habilidades culturales y artísticas, habilidades sociales y de ciudadanía, aprender a aprender, autonomía y habilidades emocionales de 2 a 3 (de 5) en las pruebas estandarizadas.

b. Aumento de los puntajes en la Escuela Primaria Alberich i Cases (Escuelas Secundarias): Puntuación superior al promedio de la prueba normalizada regional superando en un 4,9% los resultados en lengua catalana, un 6,5% en lengua española y un 4,8% en matemáticas. El promedio de estudiantes de sexto grado obtiene 92.7 puntos en las pruebas estandarizadas en matemáticas en el año académico 2011-2012. En el mismo período los alumnos con necesidades educativas especiales aumentan en un 11% y los estudiantes extranjeros en un 10%. En 2010, todos los estudiantes completaron el ciclo inicial y avanzado y el 98% de los estudiantes completaron con éxito la etapa intermedia.

c. Aumento de los puntajes en una escuela rural, en el norte de España (en la escuela preescolar y primaria de Castroverde): La escuela ha anotado por encima de la calificación promedio en la prueba estandarizada regional tanto en educación primaria como secundaria en 2011 y 2012 años académicos.

3. Expansión del número de escuelas que implementan AEE.

En 2014, hay más de 200 Comunidades de Aprendizaje, escuelas que están implementando AEE. Aproximadamente 70 escuelas en Brasil, 23 Perú, México, Colombia incorporando las AEE (promovidas por el Instituto Natura)²⁹.

²⁹ <http://sior.ub.edu/jspui/cris/project/pj00008/pjsi.html>

Figura 10. Success Stories. Impacto Social.

Success Stories with Social Impact											
ACRONYM	Pillar ¹	Social Impact ²	Responds to at least one EU2020 target or Lisbon strategy objective		% of Improvement achieved ³	Evidences of transferability ⁴	Sources of evidences ⁵	Sustainability ⁶	Score - Impact ⁷	Social Impact Score ⁸	
AIDA	Democratic Change	1	Yes	Education	Not available	No	Other sources	No	4	4	
ALAC's	Fairness	1	Yes	Other societal objectives	EU's Justice and Home Affairs Agenda 2020	Not available	Yes	Other sources	Yes	3	7
		2	Yes	Employment		Not available	Yes	Other sources	Yes	7	
ASPA	Jobs	1	Yes	Employment		Not available	No	Other sources	No	4	4
CSEYHP	Fairness	1	Yes	Poverty		Not available	Yes	Other sources	No	5	5
DESAFIO	Growth	1	Yes	Poverty		Not available	Yes	Other sources	No	5	5
DIASPEACE	Democratic change	1	Yes	Poverty		Not available	No	Other sources	No	4	4
EURESCL	Fairness	1	Yes	Poverty		Not available	No	Other sources	Yes	5	5
INCLUD-ED	Jobs	1	Yes	Education		98%	Yes	Scientific journals	Yes	10	10
		2	Yes	Employment		39%	Yes	Scientific journals	Yes	10	
LOCALISE	Jobs	1	Yes	Employment		Not available	No	Other sources	No	4	4
MAXCAP	Democratic change	1	Yes	Other societal objectives	EU enlargement	Not available	No	Other sources	No	2	2
MEDPRO	Growth	1	Yes	R&D		Not available	No	Other sources	No	4	4
MEMOLA	Growth	1	Yes	Employment		Not available	Yes	Other sources	No	5	5
		2	Yes	Employment		Not available	No	Other sources	No	4	
MIGROM	Fairness	1	Yes	Employment		Not available	No	Other sources	No	4	4
		2	Yes	Education, Poverty		Not available	No	Other sources	No	4	
MYPLACE	Jobs	1	Yes	Poverty/social exclusion		Not available	No	Other sources	Yes	4	5
POINT	Growth	1	Yes	Climate change		Not available	Yes	Scientific journals	No	6	6
RESPECT	Democratic change	1	Yes	Other societal objectives	Increased cultural tolerance, respect and sensitivity with regards to minority groups	Not available	Yes	Other sources	No	1	2

Fuente: Report 3. Impact evaluation of FP6 and FP7 SSH research projects. 2016.

5.3 ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

De esta manera se estudian las AEE, cómo resultado de investigación basada en evidencias científicas que ha generado impacto social, para analizar sus bases y funcionamiento en la población. Las AEE han demostrado conseguir los mejores resultados en los diferentes contextos donde se han aplicado, por lo que contienen elementos que son universales y en consecuencia transferibles a otros contextos educativos y sociales. Concretamente, en estos diferentes contextos las AEE han logrado reducir el absentismo y el abandono escolar temprano, aumentando los resultados académicos, generando altas expectativas para todo el alumnado, y mejorar la convivencia y los valores. En la medida en que ofrecen una educación igualitaria, de altas expectativas y de interacciones ricas en oportunidades de aprendizaje para todos (García-Carrión, Molina, Grande López, & Buslón, 2016).

En este sentido, las AEE son una herramienta eficaz de participación y trabajo coordinado entre distintos agentes de la comunidad, maestros, familias, voluntarios,

que permiten una organización de los espacios e interacciones de aprendizaje encaminados a conseguir aprendizajes de máximos (García-Carrión et al., 2016).

ACTUACIONES DE IMPACTO EN LA ESCUELA Y EN TIEMPO EXTRA-ESCOLAR.

Tal como se ha analizado, la educación es una herramienta fundamental que garantiza el derecho de cada niño y niña a adquirir conocimientos. Esta responsabilidad que tiene el sistema educativo, investigadores, familias y profesorado, debe estar fundada en instrumentos y evidencias científicas que comprueben que las actuaciones desarrolladas benefician los aprendizajes y brindan calidad educativa. En este sentido, por medio del proyecto INCLUD-ED, se identificaron actuaciones con poder de transformación social para superar dificultades sociales y potenciar oportunidades en el sentido de Freire (1976).

Estas AEE hacen posible alcanzar los máximos aprendizajes con los recursos existentes en la escuela, aportando evidencia de que la educación, cuando involucra a todos los actores sociales, incrementa los potenciales de rendimiento. En este sentido, se analizan AEE dentro y fuera de la escuela, en participación de las familiar y de la comunidad, con el propósito de alcanzar el éxito educativo.

5.3.1 GRUPOS INTERACTIVOS

Los Grupos Interactivos (GI) son una forma efectiva de organización heterogénea de los recursos humanos. Este tipo de inclusión consiste en ordenar la clase en grupos heterogéneos de rendimiento, género, cultura, etc. entre el alumnado, a cargo de un adulto que facilita el diálogo, interacción y el aprendizaje. En vez de usar los recursos humanos para separar los niños y niñas y proporcionarle un plan de estudios adaptado, se fomenta la participación de distintos profesionales y voluntariado, para prestar apoyo a todo el grupo. El resultado es que más adultos están presentes en el aula, lo que brinda mayores recursos cognitivos en el aprendizaje. La organización consiste:

“...en grupos pequeños y heterogéneos de alumnos (por ejemplo, cuatro grupos de cinco alumnos) e incluye varios adultos, uno por grupo. Cada grupo trabaja en una actividad que implica aprender temas básicos durante aproximadamente 20 minutos. Luego, los grupos giran y trabajan en una actividad diferente con un adulto distinto. Estos adultos son otros maestros, miembros de la familia, voluntarios de la comunidad y otros voluntarios; ellos son los responsables de fomentar las interacciones entre los niños para resolver las tareas asignadas, y también exponen a los estudiantes una gama más amplia y más rica de interacciones de aprendizaje. La maestra del aula administra la actividad general y proporciona apoyo adicional cuando es necesario” (INCLUD-ED, 2015, p. 33)³⁰.

Los GI apuntan a la inclusión del alumnado con altas expectativas en beneficio de todos y todas, por lo que rompen con la práctica de agrupación por aptitudes, que segrega a los estudiantes respecto a su capacidad y también se diferencia de las clases de recuperación, que realiza grupos de apoyo apartados tal como el *streaming* o *mixture* (Braddock II & Slavin, 1992; Molina & Holland, 2010).

“Se tiene que acabar con las agrupaciones por habilidad porque son inefectivas, son inútiles para muchos estudiantes, inhiben el desarrollo del respeto, el entendimiento y la amistad intercultural. Destruyen los valores democráticos y contribuyen a una sociedad estratificada” (Braddock II & Slavin, 1992, p. 14).

Si queremos mejorar el aprendizaje y la calidad educativa de los niños y niñas debemos transformar las interacciones y la modalidad de organización en el trabajo en el aula.. La comunidad científica internacional hace décadas que ha señalado los efectos negativos de las prácticas de agrupación del alumnado y adaptaciones curriculares por rendimiento o nivel educativo. De manera que la organización por grupos con

³⁰ Traducción propia: [...small and heterogeneous groups of pupils (e.g., four groups of five pupils) and includes several adults, one per group. Each group works on an activity that involves learning core subjects for approximately 20 min. Then, the groups rotate and work on a different activity with a different adult. These adults are other teachers, family members, volunteers from the community, and other volunteers; they are responsible for fostering interactions among the children to solve the assigned tasks, and they also expose the students to a wider and richer range of learning interactions. The classroom teacher manages overall classroom activity and provides additional support when necessary.]

dificultades, se asocia a con bajos niveles de capacidad, baja seguridad de sus competencias e impacto negativo en los resultados académicos, por la baja autoestima que genera en el alumnado que se segrega y las bajas expectativas generadas lo que perpetua el bajo rendimiento (Dunn, 1968; Fisher, Roarch, & Frey, 2002; Fitch, 2003; García-Carrión et al., 2016). Es necesario romper con la ubicación en grupos de bajo nivel que lleva a la auto profecía de que los estudiantes con más dificultades rinden menos, que continúan el círculo del pobre rendimiento académico (Ladson-Billings, 1994).

En esta línea, los resultados estadísticos tal como las evaluaciones PISA, han corroborado estas aportaciones de la literatura científica sobre los efectos negativos de la división por grupos de capacidad, diferenciación por niveles, demostrando que quienes consiguen mejores resultados académicos, son aquellos sistemas que no implementan prácticas segregadoras (Esther Oliver & Gatt, 2010; PISA, 2015). En este sentido, países como Finlandia, con uno de los mejores resultados académicos en el mundo, prohibió en los años ochenta por Ley esta tipo práctica en las escuelas (Díaz-Caneja, P., Grañeras & Coord, 2011).

El análisis de los GI comprueba que en los distintos contextos en los que se ha aplicado esta AEE, se revelan mejoras en la superación de desigualdades, transfiriendo conocimientos y transformando la realidad social. Este tipo de organización del aula en GI, permite maximizar los resultados, otorgando oportunidades a niños y niñas con distintos niveles y con mayores dificultades. Es así que todos los desempeños académicos se benefician y potencian en conexión con la participación de las familias, profesorado y voluntariado durante la aplicación de las distintas actividades en los Grupos Interactivos.

“No había escuela disponible para Noah en su ciudad natal y él pasó la mayor parte del tiempo ayudando a sus abuelos en casa. Cuando tenía nueve años, empezó todo de nuevo. Sus padres, sin educación formal y muy pobre en español, decidieron viajar de nuevo, y lograron instalarse en el mismo lugar y enviar a Noah a la misma escuela. Noah ya no era un bebé, había crecido y muchas otras cosas también habían cambiado en su antigua escuela para

entonces. Era una escuela altamente multicultural - más del 70% de los niños venían de otros países - pero la escuela enfrentó la diversidad como una oportunidad e implementó intervenciones efectivas. En este contexto, los niños no son colocados por habilidad o excluidos de la clase regular. Desde el primer día, Noah había sido incluido en la lección de matemáticas dónde todos los niños estaban organizados en pequeños grupos de habilidades mixtas - ellos hacen grupos interactivos

(...) Sorprendentemente, un adulto que puede ser un maestro, un miembro de la familia o un voluntario de la comunidad coordina a cada grupo pequeño. Noah se ha unido a un grupo con dos chicas y un niño gitano, Manuel, que ha sido su mejor amigo desde entonces. Manuel le explica su necesidad de solucionar eficientemente el problema juntos, rápidamente y apoyándose mutuamente, porque solo tienen 20 minutos antes de pasar a otra mesa y dedicar tiempo a otra actividad con otro voluntario. Noah lo encuentra bastante desafiante, pero Manuel nunca lo ha dejado atrás. Al final del año académico, Noah ha hecho enormes progresos y casi ha alcanzado el nivel curricular esperado para su edad. Más allá del acceso a la educación, los maestros y las comunidades están comprometidos a proporcionar enseñanza y aprendizaje de alta calidad para todos en el aula y más allá. Es una escuela que funciona como una "comunidad de aprendizaje" (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015, p. 153)³¹.

³¹ Traducción propia: ["There was no schooling available for Noah in his hometown and he spent most of the time helping his grandparents at home. When he was nine years old, it started all over again. His parents, with no formal education and very poor Spanish, decided to travel again, and managed to settle in the same place and send Noah back to the same school. Noah was not a baby anymore – he had grown up and many other things had also changed in his former school by then. It was a highly multicultural school – more than 70% of the children had come from other countries – but the school faced diversity as an opportunity and implemented effective interventions. Within this context, children are not placed by ability or excluded from the regular classroom. From the very first day, Noah has been included in the mathematics lesson where all of the children are organized in small mixed-ability groups – they do interactive groups.

(...) Surprisingly, an adult who can be a teacher, a family member or a volunteer from the community coordinates each small group. Noah has joined a group with two girls and a Roma boy, Manuel, who has been his best friend ever since. Manuel explains to him their need to efficiently solve the problem together, quickly and supporting each other, because they only have 20 minutes before moving to another table and devoting time to another activity

El artículo de García y Díez (2015) ilustra como Noah, a través de su participación en GI logró mejorar su desempeño escolar e inclusión al ámbito académico, de forma que, los alumnos, los maestros, las familias y los miembros de la comunidad, en su desarrollo e interacción dialógica alcanzan un mayor entendimiento y comparten valores de ayuda, solidaridad lo que maximiza la calidad educativa y promueve el aprendizaje en el aula.

Los GI aumentan la participación de la comunidad al mismo tiempo que la escuela también aumenta los recursos y conocimientos disponibles para ayudar a todos los estudiantes. La incorporación de voluntarios al espacio escolar es muy beneficiosa por las dinámicas que genera y los aprendizajes que otorga, tanto para el adulto, padre o madre, vecino, que esta incurriendo también a un proceso de formación, como para el alumnado que recibe apoyo y elementos nuevos en su capacitación. Por lo que el éxito educativo de estos niños y niñas, se convierte en un tema comunitario (Valls & Kyriakides, 2013). Se crean así, entornos de aprendizaje dialógico, que establecen reglas básicas para garantizar el uso de argumentos basados en afirmaciones de validez y bajo un trabajo solidario (García-Carrión et al., 2016).

“Las actitudes positivas hacia las matemáticas y la autoconfianza y la autoeficacia de acuerdo con las entrevistas de los niños son consistentes con los datos obtenidos de las pruebas de evaluación estandarizadas en la escuela analizada (...)

Los datos muestran que mientras el porcentaje de inmigrantes aumentó en la escuela (del 12% al 46%) en un período de cinco años, al mismo tiempo el logro en matemáticas, en lugar de disminuir, aumentó dramáticamente. Durante el año escolar 2000-2001, sólo uno de cada cuatro fue capaz de pasar la prueba de

with another volunteer. Noah finds this quite challenging, but Manuel has never left him behind. At the end of the academic year, Noah has made enormous progress and has almost reached the expected curricular level for his age. Beyond accessing education, the teachers and communities are committed to providing high- quality teaching and learning for all in the classroom and beyond. It is a school that works as a ‘learning community’”]

evaluación de matemáticas. Cinco años después, durante el año escolar 2005-2006, tres de cada cuatro niños tuvieron éxito.” (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015, p. 159).

Los GI pueden desempeñar un papel significativo en la mejora educativa ya que estas interacciones y diálogos, transforman las condiciones de desiguales de partida. Las AEE, permiten ir más allá de lo que está establecido, de lo que es heredado biológicamente o socialmente, para crear nuevos horizontes mediante la interacción social y la aplicación de los conocimientos validados por la comunidad científica internacional (García-Carrión et al., 2016). La diversidad de participación en los GI, se convierte así en un potencial para el aprendizaje, rompiendo el enfoques de gestión de la diversidad por prácticas segregadoras, que ya la investigación científica ha demostrado su impacto negativo en el alumnado (Braddock II & Slavin, 1992; Herrero, Brown, & Campus, 2010; Valls & Kyriakides, 2013).

Es importante señalar, que el tipo de interacciones que se generan, tiene adicionalmente un alto impacto en la mejora de la convivencia y relaciones personales entre el alumnado. Las relaciones que se establecen, tiene un fundamento dialógico, solidario e igualitario (Adriana Aubert, 2008). Por lo que los GI, como plantean Oliver y Gatt (2010) promueven una mejor comunicación intercultural, conocimiento y comprensión sobre las distintas realidades en la comunidad, al basarse en los actos comunicativos dialógicos (Esther Oliver & Gatt, 2010). Es así que rompe con otras modalidades de agrupación que afectan principalmente los grupos vulnerables con bajo nivel socioeconómico, en dónde los niveles de exigencia académica suelen ser menores, que ven reducido el horario destinado a actividades de aprendizaje y reciben menos estimulación para la reflexión y el pensamiento crítico (Chorzempa & Graham, 2006). Al mismo tiempo que apartan a los niños y niñas con dificultades del resto del grupo, lo que rompe con la cohesión social e incluso intensifica la discriminación hacia el alumnado perteneciente a grupos vulnerables, no generando espacios para crear vínculos de amistad y solidaridad mutua.

En escuelas que emplean Grupos Interactivos, el profesorado destaca los beneficios que se forjan por la organización dialógica del aprendizaje, en el incremento de los conocimientos para todo el grupo y la participación cada vez más activa de los niños y niñas en cada actividad trabajada. En este sentido, se señala:

“Según cómo se les hable y cómo se interactúe con ellos, los niños y niñas consiguen superar dificultades de aprendizaje para aprender cada día más y mejor, para ser más solidarios y solidarias, para convivir mejor. En definitiva, para tener más posibilidades de éxito en el mundo académico y en la vida personal.

(...) Así pues, en los grupos interactivos se dan actos comunicativos dialógicos en los que predominan interacciones dialógicas. De este modo, los niños y niñas interiorizan que sí pueden aprender, que también pueden ayudar a los compañeros y recibir su ayuda. Esta imagen de sí mismos potenciada por los actos comunicativos dialógicos hace que niños y niñas que hasta el momento no se veían capaces de aprender, de sacar buenas notas, lo empiecen a ver posible también para ellos y ellas.

(...) Lo mismo ocurre en cuanto a la mejora de la convivencia en el aula, en la escuela, y en el seno de las familias. Cuantas más interacciones dialógicas se den en estos contextos, mejor será la convivencia. La presencia de personas adultas que ayudan a los niños y las niñas en los grupos interactivos hace que la concentración del alumnado a la hora de realizar las actividades aumente y también su motivación. Esto repercute en la reducción de la conflictividad y de las discusiones que se dan en las aulas y en el resto de espacios educativos” (Esther Oliver & Gatt, 2010, p. 287).

Contrariamente, a los grupos de división por nivel que tienden a la disminución del rendimiento escolar y desaniman las futuras oportunidades en el alumnado (INCLUDED, 2015), el enfoque de los GI de organización de aulas, promueve la interacción y el diálogo entre los estudiantes, permite así que aprendan más y en menor tiempo

porque pueden desarrollar más actividades, sobre materiales instrumental. La forma de organización dialógica, refuerza la idea que los niños aprenden de forma conjunta, opuesto a otras prácticas que incrementan las desigualdades por el modo de agrupamiento y aumentan la posibilidad futura de exclusión (Braddock II & Slavin, 1992). En los GI los niños y niñas adsorben la idea de que todos pueden aprender y también ayudar a quiénes son distintos, creando una imagen positiva en ellos mismos que brinda valor de solidaridad (Elboj & Niemela, 2010).

La diversidad se entiende como un factor positivo para el aprendizaje y en el alumnado encuentran así el apoyo a lo que necesitan, realizando actividades con otras personas que tienen distintas habilidades o que tienen mayor capacidad en determinada materia y complementan su trabajo (García-Carrión et al., 2016). Los resultados reflejan en la aceleración de los aprendizajes, el cambio en la dinámica en los conflictos, y mejora de la relación entre el alumnado y la escuela, potenciando también los sentimientos de ayuda y la amistad.

5.3.2 EXTENSIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE

“El tiempo de aprendizaje extendido es una medida inclusiva que consiste en ofrecer actividades adicionales de aprendizaje y clases de apoyo fuera de las horas escolares regulares (es decir, al mediodía, después de la escuela, etc.). Esta opción proporciona un mayor apoyo a los alumnos que tienen dificultades o reciben menos apoyo en el hogar, sin segregarlos fuera de clase regular durante las horas escolares, lo que hace que causa que pierdan actividades regulares de la clase y frecuentemente del currículum oficial” (INCLUD-ED, 2015, p. 37).

A partir del proyecto INCLUD-ED, fueron identificadas distintas formas de extensión del horario de aprendizaje con impacto benéfico en el rendimiento académico. En algunos casos, los tutores o el profesorado, realizaban clases de consulta, grupos de extensión, o revisión de temáticas trabajadas en el aula. Los programas focalizados en aprendizajes, fuera de la escuela brindan un soporte adicional principalmente en aquellos niños y niñas, que no tienen asistencia en sus hogares. Así como también,

para aquellos que necesitan recursos extras para progresar y obtener los mismos niveles que su grupo. Los clubes de tareas domiciliarias, los programas de escritura, así como las bibliotecas tutorizadas, comparten el mismo objetivo de promover oportunidades y diversidad de interacciones para incrementar los aprendizajes (INCLUD-ED, 2015).

1. Las *bibliotecas tutorizadas*³² son espacios en las escuelas, dónde adultos de la comunidad, familiares e incluso profesorado, ofrece apoyo al alumnado para trabajar en distintas tareas de lectura o en trabajos domiciliarios. Las interacciones que se establecen en estos espacios, son diferentes a las que aprenden en clase, debido a que los adultos que participan en estos espacios no son profesionales de la educación formal, por lo que los puntos de vistas y las aportaciones, generan nuevas dinámicas de aprendizaje que lejos de contradecir o perjudicar la capacitación de los niños y niñas, le complementan y enriquecen su proceso de formación (Tellado & Sava, 2010). Desde el rol de un adulto no-experto, las interacciones establecen un conocimiento dialógico y una nueva forma de relacionarse con sus lecciones, para comprender mejor un tema e incluso incrementar su desempeño en clase (Valls & Kyriakides, 2013). Las bibliotecas tutorizadas, son un soporte que permite razonar que el aprendizaje no sólo ocurre en la clase durante la jornada escolar y con los profesores, sino que también se prolonga después del horario escolar y con distintos adultos, de diversos contextos. Por lo que este tipo de actividad, transforma la relación de los niños y niñas en su visión con la educación, trayendo interacciones de enseñanza en otros entornos distintos a su hogar (Tellado & Sava, 2010).

2. Por otra parte, otro tipo de actividad de extensión del tiempo que se ha definido como AEE son los *club de tareas domiciliaria*³³ con instructores voluntarios aplicados en Finlandia. Esta actuación se desarrolla generalmente dentro del mismo centro escolar, estando abiertos a todos el alumnado. De esta manera sirven como espacio de respaldo que animan a los niños y niñas y brinda la oportunidad de hacer nuevos

³² Sitio web Comunidades Aprendizaje <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/biblioteca-tutorizada>

³³ Sito Web Programa Finlandia. http://www.jyvaskyla.fi/lang/english/links/aces_the_future.

amigos, sin separarlos, ya que todos son bienvenidos a participar. Los instructores en este espacio asisten a los estudiantes, repasando contenidos y en este sentido, benefician a quienes tienen más dificultades y potencian al mismo tiempo el aprendizaje de todo el grupo sin diferencias (INCLUD-ED, 2015).

3. En Malta, se han identificado como los *Writting Program*,³⁴ gestionados actualmente por la Fundación de servicios educativos. El objetivo del proyecto se enmarca tal como las otras actividades de extensión, en lograr que el alumnado disfrute con la escritura. Por medio del aprendizaje dialógico en que participan también las familias y el profesorado, se recrea un espacio de lectura entre iguales, que conecta la escuela con la comunidad. Este proceso se lleva a cabo tanto en horarios lectivos, como de extensión del tiempo de aprendizaje, señalando una mejora no sólo el nivel de lectura y escritura del alumnado, sino también en competencias lectoras y educadoras de sus familias (S. & M. B. Racionero, 2012). Este aspecto es clave también para la formación académica de los padres y madres ya que beneficia sus conocimientos y también crea un vínculo positivo para la educación de los estudiantes.

De esta forma este tipo de actividades, así como otros espacios de extensión escolar, constituyen un beneficio positivo en el alumnado e incluso en la capacitación de las familias. El objetivo es que sean un aporte disponible para todo el alumnado que busca mejorar sus competencias. Así como también, en un contexto mundial, dónde la inmigración, los refugiados y la población vulnerable, necesitan cada vez más de atención y solidaridad por parte de toda la población, estos espacios de ayuda y aprendizaje con la familia y comunidad, marcan la diferencia y determinan procesos de integración, generando oportunidades por superar barreras y por siguiente, abren puertas al mercado laboral y mejoran los procesos de cohesión social. Estas AEE se basan en líneas de investigación científica que rompen esquemas de segregación, de bajas expectativas y desigualdades atribuidas a origen étnico, social, económico y cultural, en búsqueda de la transformación por medio de la participación de la

³⁴ Sitio Web Programa Malta <https://iwp.uiowa.edu>

comunidad, familias y la aplicación de un conocimiento eficiente. La educación es entendida como un proceso continuo y la valoración otorgada por las familias y comunidad tienen más fuerza que postulados que bloquean la posibilidad de mejora e instauran ideas de reproducción de las desigualdades sociales.

5.3.3. TERTULIAS DIALÓGICAS

Las tertulias literarias dialógicas (TLD) son actividades en las que se comparten reflexiones, opiniones y dudas sobre la lectura de textos con alto valor cultural y literario. De esta manera en estos espacios, se leen obras originales o adaptaciones auténticas para el alumnado infantil como *La Odisea*, *Don Quijote*, *Las Mil y una Noche*, entre otros. A través de las mismas, se logra conocer argumentos, personajes y los problemas profundos de la existencia humana, desarrollados en este tipo de obras clásicas. Es así que este espacio de trabajo, permite reflexionar sobre valores como la justicia, lealtad, violencia o amor temas claves de la vida, que no es tan habitual que surjan en el espacio educativo, pero claramente este tipo de interacciones y temáticas analizadas benefician las relaciones y generan análisis sobre su vida cotidiana (S. & M. B. Racionero, 2012).

“ ... la lectura dialógica es operacionalizada a través de reuniones dialógicas literarias, que implican la lectura de obras clásicas de la literatura mundial y el intercambio de interpretaciones con el grupo. Esta actividad también se lleva a cabo con las familias (...). Antes de la reunión, los niños y niñas, se preparan para la lectura en casa. Llevan el libro al hogar y lo leen sólo o con otros. Luego, seleccionan un párrafo o una idea que disfrutaron en particular o quisieran compartir por alguna razón, y en esta reunión, explican las ideas que eligieron, por qué las eligieron y discuten los temas que los otros compartieron” (INCLUDED, 2015, p. 41)³⁵.

³⁵ Traducción propia: [Finally, dialogic reading is operationalized through dialogic literary gatherings, which involve reading classic works of world literature and sharing interpretations with the group. This activity is also conducted with families (...) Before the gathering, the children prepare for the reading at home. They take the book home and read it alone or with others. Then, they select a paragraph or an idea they particularly enjoyed or would like to

Durante la TLD no hay relación de poder, cada participante puede brindar su opinión de la lectura, ya que lo más importante es la argumentación otorgada y se otorga mucho valor a haber leído el texto original que se está analizando para no caer en malas interpretaciones o ideas inciertas. Todos los agentes tienen la capacidad de transformar su realidad, construyendo nuevas perspectivas de forma colectiva, es así que los niños y niñas crean sentido en las lecturas y se empoderan de los relatos, transformando la dinámica de trabajo y su proceso de interacción entre pares (Soler, 2015).

Por medio de las tertulias literarias dialógicas, se generan en espacios donde prevalecen los actos comunicativos dialógicos (Habermas, 1987). Esta dinámica brinda como resultado la interpretación interactiva, que atribuye el mismo valor a todas las aportaciones emitidas por los actores que participan, independientemente de su nivel académico lo que representa un giro conceptual importante respecto a otros espacios de aprendizaje donde predomina la jerarquía y la validez de los argumentos por situación de poder (Pulido & Zepa, 2010).

Es importante además señalar, que la lectura que se realiza durante las TLD, refiere a los libros clásicos y esto se debe a dos factores fundamentales. En primer lugar, la investigación científica, desde estudios de la neurociencia ya ha demostrado que leer libros como Shakespeare, estimula nuestro sistema cerebral obteniendo mayor impacto en el proceso de aprendizaje por lo que la lectura de los clásicos, tiene un valor adicional e inigualable (Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz, Martin, & Thierry, 2013). En segundo lugar, las obras clásicas han sido asociadas con las élites sociales, autores como Bourdieu (1984) determinaban que la lectura de este tipo de libros de alta cultura, no eran posibles de entender para determinados grupos sociales. De esta manera, el traer esta literatura y obras clásicas a todos los niños y niñas y familias rompe con estas imposiciones, así como también, brinda un entorno educativo que

share for some reason, and in this gathering, they explain the ideas they chose, why they chose them, and discuss the topics the others shared].

permite abrir puertas, oportunidades, que en otras instancias no serían posibles de acceder. El concepto de *habitus* de Bourdieu (1894), se transforma por medio de las dinámicas en las TLD, creando un sentido de empoderamiento y contribuyendo a la transformación de las comunidades, que desafían y van más allá de las teorías de la reproducción (Soler, 2015) (Pulido & Zepa, 2010).

Es así que se rompe con posturas deterministas y segregadoras al considerar todas las visiones válidas y marcar un plano de igualdad sobre los argumentos y visiones de la lectura que se está trabajando. Durante las tertulias, todas las voces del alumnado, son respetadas y cada niño y niña tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos. De esta manera estos espacios de participación permiten al alumnado mejorar sus habilidades comunicativas y sus niveles de lectura. La aceleración del aprendizaje que se promueve por la lectura dialógica, depende sustancialmente de las interacciones que se efectúan. En esta AEE, se fomenta las discusiones entre pares y también con los adultos que participan, mostrando distintas interpretaciones del texto, que son compartidas. Los niños y niñas aprenden a ayudar a otros, colaborar, explicar temas, expresar sus ideas, considerar distintos puntos de vista, conocer diversas situaciones, dialogar respetando y aguardar turnos de participación, entre otras habilidades. La comunicación que desarrollan, el vocabulario que aprenden, la lectura sustancial sobre temáticas relevantes permiten además desarrollar la solidaridad y relaciones de amistad en el grupo. Todos estos elementos promueven la reflexión crítica que beneficia y genera entusiasmo en el proceso de enseñanza (INCLUD-ED, 2015).

Las Tertulias literarias dialógicas, los Grupos Interactivos, y las actividades de extensión del tiempo de aprendizaje, tal como las *Bibliotecas Tutorizadas*, *Club de tareas domiciliaria*, *Writting Progam*, descritas en este capítulo, hacen posible que alumnado de diferentes contextos, especialmente aquellos que pertenecen a grupos sociales vulnerables, niños y niñas inmigrantes, analfabetos, minorías étnicas, entre otros creen a través de su intervención en estas dinámicas educativas, un sentido colectivo y un conocimiento clave que transforma su vida personal. Lo que les permitirá, así promover transformaciones sociales y cambios en diferentes campos que llegan a la vida de otras personas (Soler, 2015). Asimismo, las tertulias literarias

dialógicas comprueban como las personas que participan en ellas se apasionan por la lectura, por las contribuciones que se generan en esos espacios y van creando un lenguaje conjunto sobre las obras clásicas que analizan de forma dialógica. Por medio de la interpretación dialógica se avanza a un conocimiento sustancial sobre la obra. De esta manera, los actos comunicativos dialógicos incluyen mayor capacidad crítica que promueve disfrutar del lenguaje para comprender más profundamente el mundo (Pulido & Zepa, 2010).

Existen múltiples evidencias de impacto social de las AEE. Estas actuaciones son la alternativa, con potencial demostrado para superar la segregación y las inequidades educativas. En este caso la vida de Amaya, una niña de 12 años gitana, perteneciente a uno de los grupos más invisibles y discriminados dentro del sistema educativo, explica como bajo un inicio complejo con dificultades en lectura y problemas con las habilidades orales su desempeño con las TLD logra dar un giro de éxito en su vida (Adriana Aubert, 2015).

“...todos en el aula ha observado una mejora en las habilidades de lectura de Amaya y en sus resultados académicos también. Así, sus compañeros de clase han cambiado de opinión y ver a Amaya de una manera diferente. Sus compañeros han comentado que ella no es "estúpida", y hablan de ella con admiración porque ella lee mejor que ellos. En la propia percepción de Amaya, este cambio se debe a las TLD, que le han dado poder radicalmente para hacer frente a cualquier barrera que pueda encontrar en la escuela. Los maestros que participan en la escuela de Amaya también valoran sus esfuerzos y su entusiasmo activo en las TLD. Por ejemplo, Pedro, que es uno de sus maestros, observa que está aprendiendo mucho a través de las interacciones establecidas entre los niños y niñas mientras están leyendo libros clásicos. Los resultados de estos tipos de interacciones pueden observarse en la autopercepción de Amaya. Así, el continuo apoyo que Pedro le brinda, sobre todo en las TLD, influye directamente en su interés por aprender y estudiar: "Sí. Porque Pedro me dijo: "Amaya está haciendo las cosas mejor, me dice que estoy mejorando". De la misma manera, su ex tutor Nuria también destaca el impacto que los diálogos

establecidos en las TLD tienen en los resultados académicos de Amaya, pero no sólo en habilidades en lectura. Nuria afirmó que las TLD también están beneficiando el desempeño de Amaya en matemáticas: "En cualquier caso, la valoran en términos de aprendizaje, no sólo en lectura, sino también en matemáticas; Cuando ella tiene la oportunidad de participar, ella mejora. "Este impacto también se transfiere a casa, donde los padres de Amaya también confirman las mejoras observadas en su hija gracias a las TLD. Antes de que las AEE se implementaran en la escuela, sus padres eran escépticos acerca del progreso de Amaya, pero ahora están muy orgullosos y usualmente dicen que ella es muy inteligente" (Adriana Aubert, 2015, p. 5).³⁶

Lejos de otras experiencias educativas, que no precisan cambios posibles por la educación en los contextos en donde son implementadas, lejos de los postulados reproducionistas desarrollados por teorías en Sociología de Educación. Las TLD hacen la diferencia en las trayectorias de vida de niños y niñas, marcan la transformación y mejoras sociales fortaleciendo las interacciones dialógicas, equitativas, basadas en evidencias científicas avaladas por los expertos de la comunidad científica internacional.

³⁶ Traducción propia: [...everyone in the classroom has observed an improvement in Amaya's reading skills and in her academic results as well. Thus, her classmates have changed their minds and see Amaya in a different way. Her peers have commented that she is not "stupid," and they talk about her with admiration because she reads better than them. In Amaya's own perception, this change is due the DLGs, which have radically empowered her to face any barrier she may encounter at school. The teachers involved in Amaya's school also support her efforts and her enthusiasm being active in the DLGs. For example, Pedro, who is one of her teachers, remarks that she is learning a lot through the interactions established between children while they are reading classic books. The results of these types of interactions can be observed in Amaya's self-perception. Thus, the continuous support that Pedro provides to her, especially in the DLGs, directly influences her interest in learning and studying: "Yes. Because Pedro told me: Amaya you are doing things better, he says to me that I am improving." Similarly, her former tutor Nuria also highlights the impact that the dialogues established in the DLGs have on Amaya's academic results, but not only in reading skills. Nuria affirmed that the DLGs are also benefiting Amaya's performance in mathematics: "In any case, they value her in terms of learning, not only in reading but also in math; when she has the opportunity to participate, she improves".]

ACTUACIONES EN PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y COMUNIDAD

La participación familiar es un componente muy estudiado en el ámbito académico (Campbell et al., 2014; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Harris & Wilkes, 2013; Heckman, 2008; Nechyba, Mcewan, & Older-aguila, 1999). En este sentido, la Universidad de Harvard, en línea con el *Family Research Project* (1983), ha demostrado cómo aumentando las relaciones familia, escuela y comunidad, se mejora los rendimientos en la educación de niños y niñas (Harvard Family Research Project, 2006; Sheridan, Clarke, Marti, Burt, & Rohlk, 2005). Las investigaciones señalan así, que el factor relevante para que estas actuaciones tengan éxito, son la comunicación y las oportunidades de participación en todos los espacios del centro de enseñanza (García, Duque, & Mircea, 2010). Este tipo de dinámicas genera mayor empoderamiento en el aprendizaje del alumnado, empoderamiento en las actividades escolares por los adultos y hasta determina una mejor autopercepción de los padres y madres que asisten al centro. De esta manera, es cada vez más necesario, que la familia colabore en las decisiones del ámbito educativo y se encuentre presente en espacios de debate sobre la capacitación, las actividades y las prácticas desarrolladas en el ámbito educativo para fortalecer las relaciones entre los distintos agentes sociales (Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2011).

Diversas experiencias educativas en el mundo, marcan la mejora en el rendimiento del alumnado cuando participa la comunidad y las familias. Es así que, la familia ocupa un papel relevante en el proceso de participación y compromiso social con el aprendizaje para la transformación social. En 2002, el proyecto *No Child Left Behind* (NCLB) en Estados Unidos, identificó que la mayor participación de las familias, es parte de los mecanismos fundamentales que el profesorado debería emplear para mejorar el rendimiento estudiantil. Se alentó a las escuelas que crearan programas que valoraran la participación de la familia y comunidad, incluso en los procesos de toma de decisiones y planes educativos proporcionando información sobre el contenido académico y normas de iniciativa en las escuelas (INCLUD-ED, 2015).

La participación de las familias y la comunidad, contribuye además a mejorar la coordinación entre el hogar y centro de estudio, multiplicando al mismo tiempo los recursos que dispone el centro educativo. En este sentido la participación de las familias y los miembros de la comunidad, se convierte en un recurso potencial que mejora la educación y la convivencia social, resulta un factor favorable que fomenta las interrelaciones, ayuda a ver distintas perspectivas de la realidad, superando desigualdades sociales, principalmente en niños y niñas pertenecientes a culturas minoritarias ya que se establecen vínculos de igualdad y solidaridad (Boscardin & Jacobson, 1996; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006; Driessen, Smit, & Sleegeers, 2005).

Cabe destacar también la importancia de valorar la participación, ofreciendo a las personas distintos espacios para que puedan ser protagonistas, tomar decisiones y participar en actividades. Por lo que es sustancial el fomento del diálogo igualitario entre el profesorado, las familias y la comunidad, en que se incluye las voces de las personas, basándose en la validez de los argumentos independientemente de quién lo diga, invalidando las pretensiones de poder, retomando los postulados de Habermas (1987) en las interacciones que se establecen en el ámbito escolar (Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2011).

La investigación plantea que la participación directa, tanto de la familia, como de otros agentes de la comunidad en las actividades de los centros de enseñanza, en horario escolar o extraescolar, constituye una herramienta particularmente valiosa para garantizar que el alumnado tengan éxito en sus aprendizajes y así favorecer la cohesión social de la población. Al involucrarse en la escuela, se logra apoyar adecuadamente a sus hijos e hijas, además de aumentar el diálogo y la comunicación con el centro educativo. Lo que propicia la conexión entre ambos espacios y consigue solucionar de forma más eficiente problemas de rendimiento y de convivencia (Epstein, 1989, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Senechal & LeFevre, 2002; Sheldon & Epstein, 2005).

Ahora bien, existen distintas formas de establecer esta conexión con las familias y la comunidad y esta participación contribuye al éxito escolar siempre y cuando cumpla con determinados elementos en la interiorización y compromiso con las actividades y decisiones de la escuela. En este sentido, el proyecto INCLUD-ED, determinó, cinco modelos de participación familiar en los centros escolares se diferencian en: *participación informativa, consultiva, decisoria, evaluadora y educativa* por los diversos grados de influencia en el rendimiento académico del alumnado (Díaz-Caneja, P., Grañeras & Coord, 2011).

Participación Informativa

La relación entre el centro escolar y las familias consiste básicamente en la trasmisión de información a través de reuniones u otras actividades escolares. Se pide a los padres y madres que asistan a una o más de estas reuniones entre padres y madres y profesorado a lo largo del año educativo. En estas reuniones los familiares pueden dar seguimiento al desarrollo de actividades y funcionamiento del centro pero no se les concede ningún poder de decisión. En este modelo representan clientes o personas ajenas a la institución, reciben información sobre las acciones del centro y sobre las decisiones que los expertos han tomado en las que no pueden participar.

Participación Consultiva

Los padres y madres forman parte de los órganos de gobierno del centro educativo. En la mayoría de los sistemas educativos en Europa los centros escolares cuentan con uno o más órganos escolares en los que participan las familias. Sin embargo, la participación se limita a un modelo consultivo y las familias tienen poca participación en los procesos de toma de decisiones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. Por otra parte, algunas investigaciones señalan que estos canales de participación normalmente son sólo accesibles para padres y madres con un cierto nivel de estudios y no siempre se encuentran abiertos en la práctica a la totalidad de las familias.

Participación Decisoria

La familia participa en los procesos de toma de decisiones en ámbitos existentes o en nuevos órganos creados para fomentar este tipo de participación. La familia, miembros de la comunidad y profesorado deciden en conjunto aspectos importantes del centro educativo. Las áreas en las que la comunidad interviene varían. Los padres y madres tienden a participar más en la toma de decisiones referentes a los contenidos de la enseñanza y la evaluación, y en menor medida en ámbitos del presupuesto económico del centro o la política de personal.

Los informes PISA (OCDE, 2011; PISA, 2015) indican que la influencia de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones varía de un país a otro. Sin embargo, en el conjunto de países de la OCDE, las familias parecen tener muy poca influencia directa sobre los distintos ámbitos de toma de decisiones. La participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones funciona como contralor en las actuaciones de la escuela, pudiendo exigir al centro responsabilidades por los resultados académicos de los alumnos. Esto es muy importante, dado que la autonomía de los centros en relación con las decisiones en materia educativa ha de ir acompañada de un sistema de evaluación, que garantiza que todas las acciones emprendidas por el centro contribuyen a que el alumnado obtenga buenos resultados. La participación de la familia y comunidad en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación permite asegurar altas expectativas y una educación de calidad en el centro.

Participación Evaluativa

Una forma de involucrar a las familias es invitarlas a participar en los procesos de aprendizaje interviniendo en la evaluación del alumnado. La evaluación es un área decisiva en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado. Asimismo las familias y comunidad también participan en la evaluación global del centro educativo.

Participación Educativa

La familia y miembros de la comunidad participan en las actividades educativas interviniendo directamente en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas o en espacios educativos que se forman en la institución. Esta participación puede darse en diversas actividades, directamente en la clase, o en otros espacios como la biblioteca, aula de informática, etc. en horario escolar o extraescolar. Cuando la familia participa colaborando en actividades educativas, los centros escolares ganan en recursos humanos que sirven de apoyo en el aprendizaje de alumnos y alumnas. En algunas escuelas españolas, miembros de la familia o de la comunidad trabajan con el profesorado dentro del aula en grupos heterogéneos. De esta manera se dispone de más personas adultas en el aula, lo que incrementa las posibilidades de interacción y resulta beneficioso para el aprendizaje de todos los niños y niñas. Al mismo tiempo estas personas adultas se convierten en modelos positivos a seguir dentro de los grupos sociales existentes en la escuela. En general, la participación de la familia y de la comunidad en las actividades escolares debería fomentarse, puesto que mejora la inclusión social y educativa y contribuye a que la escuela adquiera más sentido para el alumnado y también genera un espacio de formación para las propias familias.

En este sentido mediante el análisis del proyecto de investigación INCLUD-ED (2006-2011) se logró distinguir que no toda participación de las familias genera mejoras, definiendo como las más importantes la implicación *decisoria* y *evaluativa*, sobre todo la *educativa* cómo la forma que obtienen mayor impacto. En la participación educativa se logra que las familias se impliquen en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo. Las AEE que promueven la inclusión de las familias y la comunidad en los centros, tiene como resultado un gran beneficio en el sistema educativo y contribuye en la superación de las desigualdades sociales y fracaso escolar en la medida que constituyen un espacio de formación de los niños y niñas, así como para los adultos (A. Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009; Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2011).

5.3.4 PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Tal como hemos estudiado existen distintas formas de integrar a las familias y la comunidad en espacios educativos. En este sentido, la inclusión al espacio escolar marca la diferencia en los resultados de los alumnos, así como genera armonía en el aula. El proceso de participación familiar, es un punto de transformación, tanto para el alumnado, como para la familia, todos se introducen en un proceso de influencias y motivación, que mejora sus habilidades y brinda mayor autoconfianza en base a los conocimientos adquiridos (Backers, Scher, & Mackler, 1997).

En este sentido, la investigación ha demostrado los beneficios en las familias de distintos niveles económicos, culturales, étnico, al participar en actividades en la escuela (Henderson & Mapp, 2002). Los estudios documentan los beneficios de la asociación positiva, principalmente con población vulnerable, refugiados, entre otras personas, por ejemplo de idiomas minoritarios o bajo nivel de educación formal, por lo que mediante este vínculo se logra mejorar sus habilidades y rendimiento, considerando cada conocimiento un valor agregado. Cada interacción, cada persona posee un adicional, una inteligencia cultural con valor en la educación (E. Oliver, de Botton, Soler, & Merrill, 2011).

El proyecto de investigación longitudinal *Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families* publicado en el Journal of Educational Psychology (Dearing et al., 2006) proporciona evidencia sobre la conexión entre las familias, escuelas y los logros académicos de los niños y niñas. Estos autores encontraron que el aumento de la participación de las familias en las escuelas, mejora los niveles de lectoescritura en los alumnos. Si las familias no participaban de manera activa, se abre una brecha en la competencia en lectoescritura entre el alumnado, dependiendo del nivel educativo de sus padres. Cuando la familia participa activamente, estas diferencias desaparecen (Díaz-Caneja, P., Grañeras & Coord, 2011).

Estas evidencias rompen con conclusiones como el Informe Coleman e investigaciones de Jencks y colaboradores, que ha marcado una barrera entre la relación del centro educativo con la familia, por las divisiones negativas brindadas al origen familiar. En este sentido, destaca como el valor a la educación, es el eje del éxito social y cuanto mayor motivación, participación e interés en maximizar los aprendizajes de la familia, comunidad y distintos agentes educativos, mejores son los resultados finales de los rendimientos del alumnado. Aunque las desigualdades persistan, las escuelas pueden promover críticamente el cambio social en línea a las teorías transformadoras, que afirman la capacidad de transformador de los individuos.

En este sentido, la educación en conexión con la familia lleva a acuerdos que pueden beneficiar a los hijos e hijas en mayor medida, cuanto más sean las fuerzas en apoyar a un niño o niña mayores serán los beneficios, por los que el alumnado, recibe mejor los mensajes y además señala una coherencia entre los contenidos y valores expuestos. Es así que fomentar el vínculo positivo entre la familia y la escuela es algo que marca la diferencia en el éxito escolar y para el bienestar del alumnado y su entorno (A. Flecha, 2012).

“... el Centro de Asociaciones de Escuelas, Familias y Comunidades de la Universidad John Hopkins identifica la participación de las familias y la comunidad en la educación como una necesidad en las sociedades actuales. (...) los padres aumentan sus habilidades en términos de actividades relacionadas con la escuela y por lo tanto pueden ayudar a sus hijos en mayor medida. Además, la educación familiar lleva a acuerdos entre los padres y la escuela sobre cuestiones conductuales y académicas y, por lo tanto, los niños reciben los mismos mensajes de ambos, en relación con cuestiones importantes (A. Flecha, 2012, p. 305)”³⁷.

³⁷ Traducción propia: [Along the same lines, the Centre on School, Family and Community Partnerships at John Hopkins University identifies the participation of families and the community in education as a need in today's societies. (...) parents increase their skills in terms of school-related activities and can therefore help their children to a greater extent. Moreover, family education leads to agreements between the parents and the school on

La introducción de adultos en el aula y en otros espacios de aprendizaje, que se identifican como referentes culturales en las escuelas, transformando los entornos de aprendizaje, el contexto sociocultural y los sentimientos de cohesión en la población. Los estudiantes de esta forma, valoran la asistencia de personas que otorgan una riqueza cultural y dinamizan las actividades en el aula, además de mejorar el clima en el aula, las familias y los voluntarios que participan en actividades contribuyen a asegurar que todos los estudiantes participen en las tareas y puedan así progresar en sus aprendizajes. Los estudiantes obtienen nuevas interacciones, que le ayudan a permanecer en los problemas y adquirir habilidades, apoyándose y aprendiendo conjuntamente con los voluntarios y las familias (INCLUD-ED, 2015).

En este sentido, la mayoría de los familiares y personas de la comunidad, que se integran y acuden a estos proyectos, potencian y mejoran la comunicación oral, escrita, aprenden idiomas y adquieren herramientas profesionales, que permiten incorporar en su vida diaria. Además el aprendizaje incorporado por los adultos, incide en que puedan ayudar a sus hijos e hijas, en realizar los deberes, aportar conocimientos y animar en su actividad escolar, fomentando así los hábitos de estudio e incrementando la motivación (Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2011).

5.3.5 FORMACIÓN DE FAMILIARES MEDIANTE TERTULIAS DIALÓGICAS

La primera Tertulia Literaria Dialógica se formó en 1980 en la Escuela de Adultos en la Verneda-Sant Martí, un barrio obrero de Barcelona, que influenciado por círculos literarios que se estaban formando, organizaron reuniones con el objetivo de capacitar las personas, elevar los niveles de lectura y expresión oral. (De Botton, Girbes, Ruiz, & Tellado, 2014). En este sentido, reparamos como el origen de las TLD parten de la formación de adultos pero debido a su alto impacto y desarrollo, se pudo expandir a otros espacios escolares, seminarios, entre otras instancias de formación como hemos visto anteriormente, incrementando el nivel de competencia lingüística, acelerando el

behavioral and academic issues and therefore children get the same messages from both, in relation to important issues.]

aprendizaje instrumental y potenciando la mejorar la convivencia. De esta forma, las familias, comunidad, niños y niñas que las emplean destacan un proceso de transformación cultural, personal y social (Flecha García, García Carrión, & Gómez González, 2013).

Particularmente en las familias, las TLD representan espacios de empoderamiento en el que pueden participar activamente, interactuando y buscando respuestas a situaciones. Por lo que les permite progresar en su conocimiento, así como también este tipo de acción tiene el potencial de romper el patrón contextual de desventaja hacia población desfavorecida. La inclusión de las familias en espacios y actividades educativas, es clave para proveer inspiración a hijos e hijas sobre el aprendizaje y también sirve para apoyar monitorear su etapa de aprendizaje (Sen, 2000).

“La TLD con madres marroquíes surgió de un grupo de madres que habían participado en un curso de español y alfabetización en la escuela primaria de sus hijos. Después de adquirir habilidades básicas en español, querían mejorar estas habilidades haciendo otra clase de actividad. La escuela decidió una actividad que había tenido éxito en otras escuelas con padres e hijos, a saber, la DLG.

La reunión se inició en 2010 con sólo unas pocas madres, y el número de participantes ha ido aumentando a lo largo de los años. Ahora tienen alrededor de 20 años. Se reúnen una vez por semana durante 2 horas para discutir lo que habían acordado leer en casa. Este aumento en número se debe a que las madres animan a otros a participar. El ambiente de confianza creado por este círculo de lectura, entre las mujeres y los voluntarios que lo facilitan, también ha sido importante. En esta reunión, han leído libros como las Noches Árabes, obras de Shakespeare y clásicos españoles como Lorca. En palabras de una madre, podemos ver cómo ha sido posible superar las barreras impuestas por las teorías de la reproducción que bloquean el acceso a este tipo de cultura por personas de bajo nivel socioeconómico:

“Yo realmente aliento a otras madres a participar en estos círculos. Les digo que no desechen una oportunidad. Leer los clásicos de la literatura mundial no es difícil. Todo el mundo puede leerlos. Los temas que tratan estos libros son profundos pero los relacionamos con nuestra experiencia cotidiana. Es muy fácil: todo el mundo elige un párrafo que han leído en casa y dice por qué lo han elegido. Compartir nuestros párrafos entre sí nos lleva a un debate. Los temas clásicos de la literatura mundial ayudan a toda la humanidad a avanzar. Cualquiera que sea nuestro país o religión, los temas son comunes a todos” (De Botton et al., 2014, p. 245).

La formación de familiares mediante las TLD potencia el aprendizaje, la convivencia y la conexión con la escuela. Ayuda así a conocer y valorar al profesorado, lo que influye en las actitudes de los agentes educativos. Es así que se establecen lazos que aumentan la confianza y enriquece las relaciones, y marca la diferencia en el esfuerzo de mejora de la escuela, de las familias y alumnado. Por lo que beneficia la comunicación y transformación social, así como el logro de criterios comunes y la búsqueda de objetivos compartidos (Alcalde A, 2006). Las TLD ayudan a las mujeres y familias a compartir reflexiones, opiniones y sentimientos sobre temas relevantes para la humanidad, el amor, guerra, problemas de la vida cotidiana. Todos son capaces de comprender y aportar conocimientos y experiencia, respetando y convirtiéndose en creadores de cultura. Lo que marca nuevas prácticas, roles culturales y modelos de interacción, que impactan de forma positiva en las dinámicas del hogar (De Botton et al., 2014).

De esta forma el proyecto INCLUD-ED por medio del desarrollo de las AEE, pudo analizar la transformación posible entre, el nivel de estudios de padres, madres y el rendimiento académico de los hijos e hijas, a partir de la aplicación de evidencias científicas en la práctica educativa. En este sentido, la escuela Montserrat, ubicada en Terrassa, España, que evidenciaba una población de bajo nivel educativo con bajas calificaciones, marcó un cambio positivo en su realidad para el alumnado y en la formación y convivencia familiar. En este contexto, la investigación señala que el 32,4% de las familias tenían un nivel básico de educación y el 10,8% no había completado

ningún nivel de educación, en consecuencia, los empleos correspondían a puestos de limpieza, cuidado de personas, entre otras actividades. La población en su mayoría era población árabe, musulmanes, población vulnerable, afectada por la crisis económica. En el curso académico del año 2000-2001, el 12% del alumnado eran inmigrantes, que marcó un crecimiento a 64% de estudiantes inmigrantes para el curso 2009-2010. La composición del alumnado, era de 4,4% de origen negro africano, 14,4% romaní, 11,4% provenientes de América del Sur y 61,2% estudiantes de origen marroquí. Antes de que la escuela decidiera implementar las AEE, existían muchos conflictos frecuentes que impedían la mejora de la convivencia e interiorización de los aprendizajes, estos problemas impedían la participación de las familias, necesarias para desarrollar buenas relaciones con la escuela. Sin embargo, el panorama escolar y los resultados académicos mejoraron notablemente luego de la aplicación de las AEE, cuando la comunidad y familias se involucró en el aprendizaje y la capacitación escolar, exponiendo como es posible revertir la correlación negativa entre el origen familiar y los resultados académicos que genera bajas expectativas en el alumnado de familias desfavorecidas, pudiendo así, mejorar sin tener que esperar a la siguiente generación para realizar la transformación social (Gómez, Munte, & Sorde, 2014).

“En la escuela de Montserrat, los padres árabe-musulmanes se involucraron en la escuela no sólo para apoyar la participación de sus esposas en actividades educativas, sino también para promover su propia educación. Julia, una maestra, explicó cómo comenzó este proceso. Algunos padres se inscribieron en cursos de capacitación que se ajustan a sus horarios, especialmente los cursos de computación. Habiendo participado en la escuela tanto como permitieron sus horarios de trabajo, decidieron crear reuniones dialógicas literarias en las cuales leyeron obras clásicas, incluyendo *Metamorfosis* de Kafka. Julia describió cómo estos padres comenzaron a involucrarse en otras áreas de la escuela. Por ejemplo, cuando Abdel perdió su trabajo como constructor, a pesar de las consecuencias devastadoras para su familia, lo vio como una oportunidad para involucrarse más en la escuela, lo que no pudo hacer antes. Julia reflexionó sobre el impacto de la participación de Abdel:

Abdel no fue un caso aislado, . . . Muchos padres se encontraron en una situación similar debido a la crisis. Comenzaron a involucrarse más en la escuela con el objetivo de apoyar el aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, estos padres comenzaron a asistir a las reuniones escolares ya participar en los procesos de toma de decisiones, así como a involucrarse en actividades de aprendizaje. Muchos de nosotros en el personal docente se sorprendieron positivamente; Esto nos ayudó a abrir las imágenes que solíamos tener de ellos: que simplemente ignoraban la educación de sus hijos o eran reacios a apoyar la educación de sus hijas, y así sucesivamente.

Como argumenta Julia, la participación del padre en la escuela llevó a otros a verlos de manera diferente, creando una atmósfera que tiene menos tolerancia y tiempo, por comentarios racistas o sexistas (Gómez et al., 2014, p. 2010)³⁸.

La escuela incorpora sentido en la vida de los padres y madres y obtiene mayor apoyo en la motivación y esfuerzo con el alumnado. De esta manera la formación de familias, tiene gran beneficio en la vida de las personas, porque como se resalta el artículo de Montserrat, los padres en su vinculación extienden las posibilidades de acceder al mercado laboral y esto mejora su autoestima, al momento que adquieren nuevas

³⁸ Traducción propia: [In the Montserrat school, Arab-Muslim fathers became involved at the school not only to support their wives' participation in educational activities but also to further their own education. Julia, a teacher, explained how this process began. Some fathers enrolled in training courses that fit their time- tables, especially computer courses. Having participated at the school as much as their work schedules allowed, they decided to create dialogic literary gatherings in which they read classical works, including Kafka's Metamorphosis. Julia described how these fathers then started to be involved in other areas of the school. For instance, when Abdel lost his job as a builder, despite the devastating consequences for his family, he saw it as an opportunity to get more involved in the school, which he could not do earlier. Julia reflected on the impact of Abdel's participation:

Abdel was not an isolated case, . . . many fathers found themselves in a similar situation because of the crisis. They started to get more involved in the school with the aim of supporting their children's learning. For instance, these fathers started to attend school meetings and to participate in the decision-making processes, as well as to get involved in learning activities. Many of us on the teaching staff were positively surprised; this helped us crack open the images we used to have of them: that they were just ignoring their children's education or were reluctant to support their daughters' education, and so on.

As Julia argues, the fathers' engagement participation in the school led others at the school to see them differently, creating an atmosphere that has less tolerance, and time, for racist or sexist comments].

herramientas y perfeccionan también en sus habilidades, como por ejemplo en el idioma castellano por población inmigrante, producto de las nuevas interacciones con nuevos agentes sociales de su entorno (Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2011).

5.3.6 FORMACIÓN DEL PROFESORADO MEDIANTE TERTULIAS DIALÓGICAS

La formación dialógica de TLD que se imparte en el alumnado, familias y miembros de la comunidad, también es una práctica que se extiende al profesorado en Seminarios de Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD). Estas instancias son adoptadas por los profesionales que trabajan en el centro educativo, a fin de aprender en base a la lectura y discusión, sobre las bases teóricas avaladas por la comunidad científica internacional. En este sentido son espacios para debatir las obras clásicas más relevantes de la cultura universal, artículos e investigación en SSH que ha tenido impacto social reconocido. En las TPD de formación al profesorado, al igual que con las familias, se profundiza con libro en mano sobre temas de interés. Estudian y analizan las bases de las AEE, dialogando sobre experiencias de implicación práctica en el centro educativo, aprendiendo y argumentando sus ideas para mejorar su trabajo profesional (Álvarez, 2015).

En este sentido, el profesorado interesado en perfeccionar su conocimiento inicia un proceso continuo de formación para adquirir herramientas de calidad científica para introducir en su práctica y derribar prejuicios, conectando la teoría con la práctica logrando resultados positivos en el alumnado. Además de que les permite diferenciar lo que es efectivo, obtienen mejores resultados académicos y tienen bases sólidas de investigación, a proyectos innovadores, mitos o programas que están de moda en el sector educativo, lo que genera mayor seguridad en su trabajo profesional y les brinda herramientas científicas para resolver problemas que se presentan con el alumnado.

5.3.7 PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN INSTANCIAS DE EVALUACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Adicionalmente a las instancias de participación de aprendizajes en el centro educativo y formación en TLD, las familias se ven involucradas en escenarios de evaluación y toma de decisiones en la escuela, con resultados de éxito. Este tipo de AEE, se basa en el concepto desarrollado por Flecha de Inteligencia Cultural, considerando así, todas las voces de las personas importantes en los procesos de toma de decisión. Las personas tienen la capacidad de interpretar su propia situación, pueden analizar sus propias experiencias, proporcionar alternativas para revertir las desigualdades (INCLUD-ED, 2015; E. Oliver et al., 2011).

En este sentido, en cooperación con el profesorado, las familias y miembros de la comunidad toman decisiones e influyen en cuestiones relacionadas con el aprendizaje. A través de las *Comisiones Mixtas, Asambleas de Familias*, la comunidad, voluntarios, padres y madres, se involucran en la toma de decisiones sobre aspectos operativos, infraestructura, coordinación de programas y actividades del centro educativo. De esta manera, las familias con bajo nivel educativo, en situaciones de pobreza, vulnerabilidad, mediante la participación pueden actuar en acciones transformadoras, que mejoren el contexto y su situación social (Adriana Aubert, 2011).

El empoderamiento de la realidad es un promotor de cambio, en este sentido el valor que otorguen las familias y comunidad a la educación, juega un papel fundamental en los rendimientos de los niños y niñas. Según la investigación científica, lo clave no son las estructuras familiares, el origen étnico, socio-económico o educación de los padres, sino las prácticas familiares y las actividades que participan las familias, para ayudar a los estudiantes a tener éxito en la escuela. De esta manera todas las comunidades pueden aprovechar de los recursos que tienen disponibles y sus capacidades, saberes, para aportar al alumnado en la mejora de sus rendimientos educativos (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005).

El proyecto INCLUD-ED se comprobó que la mayoría de las escuelas en Europa, tienen consejos o juntas escolares con una estructura oficial por la que miembros de la familia pueden participar en la toma de decisiones. Los casos de estudio fueron Finlandia, Lituania, Malta, España y UK analizando distintos tipos de participación con la familia y los resultados. En ese sentido, en el caso de UK, se observó que el enfoque aplicado busca garantizar la participación de minorías culturales, en el consejo escolar. De esta forma se pretende dar voz a las opiniones tradicionalmente ignoradas, para poder representar sus argumentos. En Lituania, se destacaron características similares, buscando saber sobre las necesidades de las familias, facilitando la comprensión entre los agentes, y haciendo más fácil la comunicación. En Finlandia con las Jornadas de padres, madres con intérprete, se incluyen todas las opiniones para que puedan participar en las escuelas, en las propuestas, creando una relación igualitaria entre maestros y familias. En relación a España, se observó una escuela que realizaba estas dinámicas, en que todos podían dialogar y discutir asuntos, respetando los argumentos y rompiendo con estereotipos sociales y culturales. En las seis escuelas examinadas la educación estaba centrada en altas expectativas, aspirando a involucrar a la comunidad, familias en las actividades curriculares en las que muchas veces habían sido apartadas, transformando los espacios y aumentando la confianza (Díez, Gatt, & Racionero, 2011).

En este sentido, tanto los *Comités Mixtos*, como las *Asambleas de familias*, constituyen espacios que ofrecen beneficios porque los familiares y la comunidad se involucran compartiendo conocimientos diversos y tomando responsabilidad en la escuela, empoderándose de la educación del alumnado. Los niños y niñas rompen con prejuicios sociales y mejora la relación de la comunidad, así como se promueve la transparencia y la mejora de las condiciones personales y profesionales (INCLUD-ED, 2015).

Estos espacios, rompen barreras y superan discursos reproductivistas en el ámbito educativo como forma de excluir a las minorías, al contemplar que no hay excusas para dejar a nadie fuera de la educación de sus hijos e hijas. Las familias pertenecientes a

sectores vulnerables tienen mucho potencial en los procesos de aprendizaje e equilibran a la escuela como motor para la integración social (E. Oliver et al., 2011).

“[Y, por ejemplo, ¿crees que las familias inmigrantes participan por igual?] Sí. [Y la cuestión del lenguaje no es un problema?] Porque hay un traductor. [¿Hay traductor en las reuniones?] Sí. [¿Y ve usted a gente marroquí o sudamericana, por ejemplo, participando?] Sí. Es igual, sí. (Empleado del gobierno local involucrado en la escuela) (INCLUD-ED, 2015, p. 58)”³⁹

Finalmente, la participación en el diseño del currículo, en la evaluación y planificación de los contenidos, ha sido identificado como la modalidad de mayor impacto en la educación porque permite a las familias, profesores, alumno o comunidad individualizar el currículo de manera inclusiva, acelerando los aprendizajes y contemplando las diferencias del alumnado, para potenciar sus capacidades. La escuela se convierte en espacios interactivos que permiten a los actores sociales acceder a una red de información, superando el aislamiento social y la discriminación. Establece conexiones que benefician, en la salud, empleo, hogar, relaciones con diálogo igualitario que contempla la inteligencia cultural de los individuos, la organización democrática de la escuela, los distintos espacios y horarios para brindar acceso a las familias y el abordaje de distintos enfoques y temáticas que incluyen las preocupaciones y diversos contextos, para satisfacer las necesidades comunitarias (INCLUD-ED, 2015).

5.4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico,

³⁹ Traducción propia: [And, for example, do you think immigrant families participate equally?] Yes. [And the issue of language is not a problem?] Because there is a translator. [Is there a translator at the meetings?] Yes. [And do you see Moroccan or South American people, for example, participating?] Yes. It's equal, yes. (Local government employee involved in the school)]

mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj-Carmen, Ignasi-Puigdemívol, Marta-Soler, Rosa-Valls, 2002, p. 9).

Las Comunidades de Aprendizaje constituyen un proyecto, que busca dar respuesta a las necesidades presentes en la sociedad, garantizando una educación igualitaria, que aporte a la cohesión social. (Morlà, 2015). Parten de la premisa, de que el aprendizaje depende principalmente del diálogo y de las interacciones que tienen los alumnos, con los profesores, compañeros, sus familias y con otros miembros de la comunidad.. En este sentido, el empoderamiento de todos los agentes en el proceso de transformación de una escuela a una Comunidad de Aprendizaje es fundamental para el éxito educativo e impacto social (INCLUD-ED, 2015).

“Las comunidades de aprendizaje toman como referente las teorías y prácticas inclusoras, igualitarias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico, la competencia y la solidaridad” (S. Racionero & Serradell, 2005). En este sentido, hacen énfasis en la participación de la comunidad en todos los espacios de enseñanza para focalizar en la calidad educativa, conforman un centro educativo, que trabaja en estrecha colaboración profesores, padres y madres, ex alumnos, entre otros actores de la comunidad, introduciendo los recursos necesarios para lograr la eficiencia. En su desarrollo y compromiso con la superación de las desigualdades sociales, es clave romper con las adaptaciones por niveles y la segregación, a favor de la integración social con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades (Iñiguez Berrozpe, Burgués De Freitas, & Berrozpe, 2013).

En este sentido, busca promover hacia la mayor cohesión e inclusión social dar respuesta al problema de la exclusión educativa y del fracaso escolar. El propósito es garantizar un crecimiento sostenible, inteligente e inclusivo para todas las personas, particularmente en los grupos socialmente excluidos. De esta forma son centros que ofrecen una educación con impacto social, que mejora las condiciones de vida de la ciudadanía. Esta transformación se potencia mediante la participación de la población, en procesos democráticos y en base a diálogo igualitario entre personas de distintas culturas, religiones, países (García-Yeste, Lastikka, & Petreñas, 2013). La participación

comunitaria tiene el potencial para desarrollar acciones inclusivas que son de naturaleza democrática, basando su organización en la investigación científica internacional, las Comunidades de Aprendizaje incorporan asociaciones eficaces en las escuelas, que fomentan la participación de las familias y comunidad, actores claves activos en el proceso educativo. Se proporcionan así, evidencias sobre el impacto positivo de dicha participación, que se refleja en la conducta positiva del alumnado, reducción del absentismo y mejoras en la convivencia (INCLUD-ED, 2015).

La Comunidades de Aprendizaje tienen como referencia proyectos con reconocido prestigio internacional en la mejora de los resultados educativo en contextos vulnerables, como la *Escuela de Personas Adultas de la Verneda Sant Marti*, en Barcelona (Adrianna Aubert, Villarejo, Cabré, & Tatiana Santo, 2016), la *School Development Program* de Yale University (Comer, Haynes, Joyner, & Ben-Avie, 1996), *Success for All*, de Johns Hopkins University (Slavin, 1996) y *Accelerated Schools*, de Stanford University (H. Levin, 1993). En todos los proyectos de base, el objetivo es generar una práctica educativa transformadora, centros educativos abiertos a la comunidad donde todas las personas y las culturas son incluidas de modo igualitarios. Se fundamentan en prácticas cooperativas y solidarias, rechazando la segregación y la adaptación. Por lo que los principios comunes, se orientan al diálogo igualitario, participación y responsabilidad compartida, incluyendo a las familias, profesores, alumnado, y comunidad, fomentan las altas expectativas y actitudes positivas hacia el resultado que contemple la igualdad de diferencias, superando el fracaso escolar sin discriminación racial, de género o situación socioeconómica (S. Racionero & Serradell, 2005).

En esta línea el centro de investigación CREA, durante varios años dedicó su tarea en profundizar sobre los proyectos educativos y las teorías que brindaban los mejores resultados en el área de educación, basados en investigación avalada por la comunidad científica internacional y en las contribuciones fundamentales de las SSH, tal como la teoría de la acción dialógica de Freire (1970), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), aprendizaje dialógico Flecha (1997). Por lo que de esta forma, desarrollo el modelo de Comunidades de Aprendizaje ofreciendo la información a

escuelas de diferentes zonas, interesadas en implementar el modelo educativo (INCLUD-ED, 2015). Es así que convertir una escuela en una Comunidad de Aprendizaje, significa transformar su estructura interna y externa, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo. Se aplica así, en todos los aspectos, como una propuesta colectiva que se apoya por decisión conjunta. Los cambios influyen en el entorno y sistema, por lo que es fundamental la implicación de los agentes, lo que implica un cambio de hábitos en los comportamientos habituales por parte del profesora, familias y alumnado para comprometerse en esta tarea. Todos los integrantes asumen un papel más activo, participativo y consciente de su responsabilidad. La propuesta de las Comunidades de Aprendizaje, implica un papel más conscientes de las familias y del profesorado, con el objetivo de superar las dificultades y transformarlas, nunca reproduciendo las condiciones negativas del entorno (Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, 2002).

Es así que el proyecto INCLUD-ED realizó dos estudios longitudinales de seguimiento a escuelas La Paz y Montserrat, ya mencionadas, en su transformación a Comunidades de Aprendizaje, lo que otorgó datos empíricos que demuestran el progreso en el logro académico y las mejoras brindadas a la población por las Comunidades de Aprendizaje. Las acciones que se llevaron a cabo, se caracterizaron por reorganizar los recursos disponibles en las escuelas y en la comunidad para apoyar al logro académico en el alumnado. Las escuelas como resultado mejoraron el rendimiento de los estudiantes y cohesión social, proporcionando mejores oportunidades sociales y educativas en sectores de la población que se encontraban en zonas desfavorecidas, con alto número de estudiantes inmigrantes, con situación vulnerable (Ramón Flecha & Soler, 2013).

De esta forma, INCLUD-ED logró definir de forma teórica, en base a las evidencias comprobadas por la comunidad científica internacional y en la práctica con la aplicación de las AEE en las nuevas Comunidades de Aprendizaje, como la exclusión puede abordarse con éxito por medio de investigación científica. El estudio de cuatro años en las escuelas de La Paz y Montserrat vislumbran el impacto social en el alumnado en las escuelas, superando problemáticas en la comunidad en el ámbito

educativo, laboral y urbano, lo que expandió la calidad de vida de muchas personas (Girbés, 2014).

En particular, “La implementación de las AEE en la escuela La Paz ha tenido un impacto en todo el proceso de cambio escolar. Desde que las AEE descritas anteriormente comenzaron a aplicarse en 2006-07, los alumnos han mejorado su rendimiento académico, como se refleja en sus puntuaciones más altas en las pruebas nacionales estandarizadas (ver Figura 1). Específicamente, cuando se inició el proceso de transformación dialógica sobre la participación de la familia en las actividades educativas, aumentó el compromiso de los niños y niñas gitanos. Los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas por el Departamento de Educación muestra las mejoras de los alumnos en materias específicas. En 2007-08, el salón de clase de los niños de ocho años mostró una mejora respecto al año anterior de 1 a 2,5 (de 5) en todas las habilidades lingüísticas evaluadas: escuchar, hablar, leer, escribir y usar el lenguaje. Los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas subsecuentes entre 2008-09 y 2009-10 mantuvieron las mejoras en las habilidades lingüísticas así como en el resto de las habilidades evaluadas. En el caso de los alumnos de nueve años, mejoraron en el lenguaje de 2 a 3 (de 5), y se obtuvo la misma mejora en las habilidades culturales y artísticas, las habilidades sociales y de ciudadanía, el aprendizaje para aprender, la autonomía y las emociones habilidades. Adicionalmente,, su puntuación en matemáticas aumentó de 1 a 3 (de 5), y la puntuación en el conocimiento y la interacción con el mundo físico de 2 a 4. Es particularmente relevante que los alumnos superaron la puntuación media de la escala en todas estas áreas.

Datos de los cuestionarios realizados por los estudiantes sobre su percepción de su mejora en el aprendizaje son consistentes con los resultados académicos obtenidos en las pruebas. A lo largo del período de cuatro años del estudio longitudinal, el porcentaje de niños que perciben que habían mejorado "mucho" en matemáticas aumentó del 63,89% al 94,59% (Tabla 1). Lo mismo ocurre con la

lectura, que también mejoró de 58,33% a 89,04%, de acuerdo a la percepción de los niños (Tabla 2).

Finalmente, las tasas de absentismo de los alumnos se redujeron considerablemente. Mientras en 2006-07 hubo una tasa de ausentismo de 30%, en 2007-08 esto se había reducido al 10% y en 2008-09 ausentismo era sólo ocasional. En el mismo período, la matriculación de nuevos alumnos en la escuela aumentó (véase la figura 2). En 2009-10, el porcentaje de matrícula de los alumnos creció un 27,66% con relación al año anterior, y la matrícula de 2010-11 creció un 10,56% adicional” (Ramón Flecha & Soler, 2013, p. 462)⁴⁰.

⁴⁰ Traducción propia: [The implementation of the SEAs in La Paz school has had an impact in the whole process of school change. Since the SEAs described above started to be implemented in 2006–07 pupils have improved their academic performance, as reflected in their higher scores on the national standardised tests (see Figure 1). Specifically, when the dialogic transformation process started building upon family involvement in educational activities, Roma children’s engagement increased the results from the standardised tests conducted by the Department of Education show the pupils’ improvements in specific subjects. In 2007–08, the eight-year-olds’ classroom showed an improvement from the previous year from 1 to 2.5 (out of 5) in all language skills evaluated: listening, speaking, talking, reading, writing and language use. The results obtained in subsequent standardised tests between 2008–09 and 2009–10 maintained the improvements in language skills as well as the rest of the skills evaluated. In the case of nine-year- old pupils, they improved in language from 2 to 3 (out of 5), and the same improvement was obtained in cultural and artistic skills, social and citizenship skills, learning to learn, autonomy, and emotional skills. Additionally, their score in mathematics increased from 1 to 3 (out of 5), and the score in knowledge and interaction with the physical world from 2 up to 4. It is particularly relevant that the pupils surpassed the scale mean score in all these areas. Data from the questionnaires completed by the students about their perception of their learning improvement are consistent with the academic results obtained in the tests. Throughout the four-year period of the longitudinal study, the percentage of children perceiving that they had improved ‘very much’ in mathematics increased from 63.89% to 94.59% (Table 1). The same is true for reading, which also improved from 58.33% to 89.04% according to the children’s perception (Table 2). Finally, the rates of pupils’ absenteeism were reduced considerably. While in 2006–07 there was a 30% rate of absenteeism, in 2007–08 this had been reduced to 10% and in 2008–09 absenteeism was just occasional. In the same period, the enrolment of new pupils in the school increased (see Figure 2). In 2009–10 the percentage of pupils’ enrolment grew 27.66% in relation to the previous year, and the 2010–11 enrolment grew an additional 10.56%.]

Figura 12. Resultados Comunidad de Aprendizaje. La Paz.

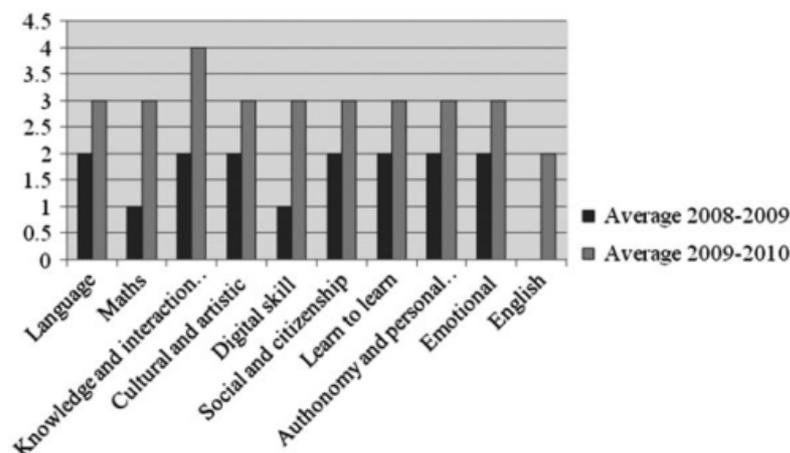


Figure 1. Average scores for nine-year-old pupils in standardised tests, La Paz Primary School, 2008-09/2009-10.

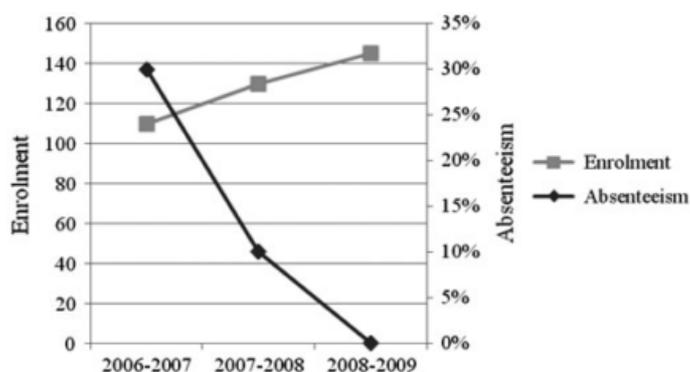


Figure 2. Trends in pupils' enrolment and absenteeism between 2006-07 and 2008-09.

Fuente: Cambridge Journal of Education. (Ramón Flecha & Soler, 2013)

Precisamente en este análisis, vemos como se rebaten las posturas reproductivista de la teoría en Sociología de la Educación y como las investigaciones que sostienen la incapacidad de la escuela para superar las desigualdades sociales y educativas, se ven opacados ante los resultados del proyecto INCLUD-ED. Las determinaciones indicadas sobre el contexto socioeconómico y nivel educativo de las familias para condenar al fracaso las trayectorias académicas del alumnado perteneciente a grupos vulnerables se corrompen, en este sentido, es necesario visibiliza las posturas y evidencias como la

Black Response (Edmonds, 1973), así como también, a la actualmente la publicada *Roma Response*, que explicita el caso de La Paz, con altas tasas de población gitana 90% en el barrio La Milagrosa, revirtiendo las prácticas discriminatorias que apartaban a la comunidad gitana y la estigmatizaban, destacando la aplicación de las AEE en beneficio de la igualdad y la inclusión social (Amador, 2016).

Las Comunidades de Aprendizaje según las últimas evaluaciones, están siendo implementadas en aproximadamente 200 escuelas en España (Álvarez, 2015). En tanto las AEE se emplean en más de 400 escuelas en América Latina, con el impulso del Instituto Natura, compañía brasileña, que apoya proyectos sociales para la mejora de la población⁴¹. En este sentido, la Comisión Europea ha recomendado el desarrollo de escuelas como Comunidades de Aprendizaje como estrategia para reducir el abandono escolar temprano:

"Las escuelas como "Comunidades de Aprendizaje" están de acuerdo en una visión común, valores básicos y objetivos del desarrollo escolar. Aumenta el compromiso de los alumnos, los profesores, los padres y otras partes interesadas y apoya la calidad y el desarrollo. Las "comunidades de aprendizaje" inspiran tanto a los profesores como a los alumnos a buscar mejoras y apropiarse de sus propios procesos de aprendizaje. Estas escuelas crean condiciones favorables también para reducir la deserción escolar y ayudar a los alumnos en situación de riesgo" (European Commission, 2011, p. 7)⁴².

Por lo que el impacto social de INCLUD-ED continúa expandiendo su acción a través de los acuerdos con gobiernos, ministerios y por la consolidación de nuevos proyectos como: ChiPE⁴³: Children's personal epistemologies: capitalising on children's and

⁴¹ <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

⁴² Traducción propia: ["Schools as 'learning communities' agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk"].

⁴³ <https://chipeproject.eu>

families' knowledge in schools towards effective teaching and learning, financiado por Septimo Programa Marco Europeo de investigación, *SEAs4All*⁴⁴: School as Learning Communities in Europe, financiado por Erasmus+ 2015, EXIT⁴⁵: Actuaciones Socioeducativas de Éxito par la superación de la pobreza del Plan Nacional I+D, España, *EDUFAM*⁴⁶: Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares de grupos vulnerables del Plan Nacional I+D, entre otros programas.

Figura 13. Comunidades de Aprendizaje – AEE. América Latina.



Fuente: INSTITUTO NATURA. 2017.

⁴⁴ <http://seas4all.eu>

⁴⁵ <http://creaub.info/spobreza/>

⁴⁶ <http://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/470/452>

RESUMEN EDUCACIÓN DE ÉXITO

El presente capítulo centró su estudio en la investigación en Sociología de la Educación con impacto social, requisito actual en las SSH, para demostrar su capacidad de generar conocimiento que permita brindar soluciones a la ciudadanía sobre aquellas situaciones que requieren de mejoras sociales.

De esta manera se exploró el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), la única investigación en SSH seleccionada por la Comisión Europea en la lista de las 10 *Success Stories* del Programa Marco de investigación. En esta línea, se examinaron sus resultados, analizando las *Actuaciones Educativas de Éxito* (AEE) que se distinguen de las buenas prácticas educativas por ser efectivas sin importar el contexto que se aplican, transferibles e universales.

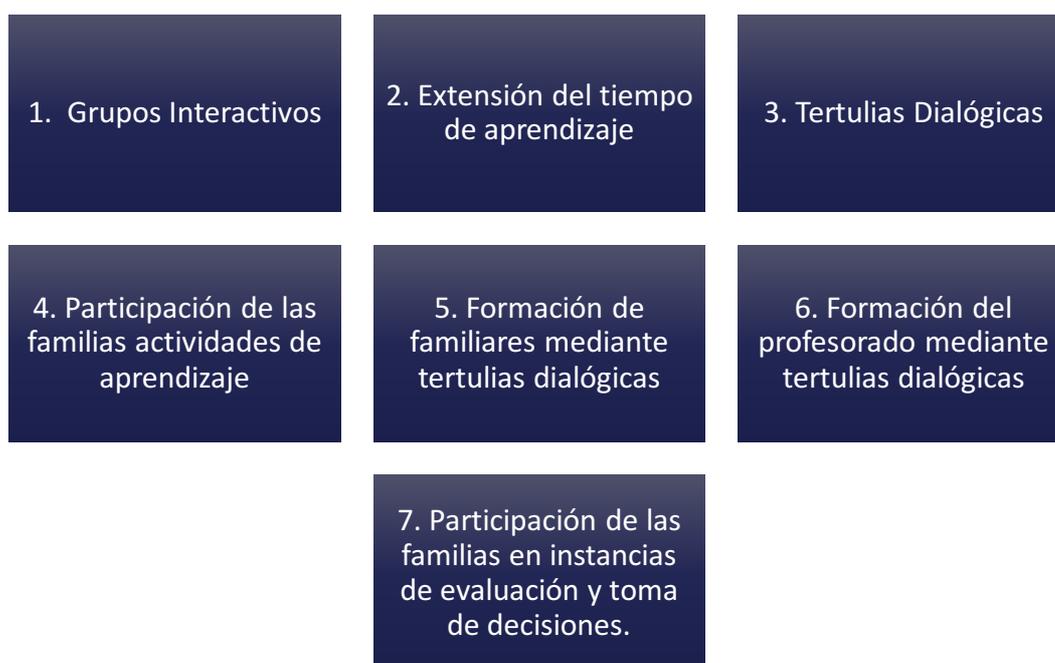
La revisión de las AEE, permitió vislumbrar la conexión entre la investigación con validación científicas y las evidencias prácticas para la transformación social, de esta manera, el proyecto INCLUD-ED mediante el trabajo de revisión del conocimiento avalado por la comunidad científica internacional y la búsqueda de modelos inclusores en 14 países europeos, señaló actuaciones que benefician la participación de la comunidad, incluyen a los grupos más vulnerables, brindan herramientas de calidad al profesorado, formación para las familias y alumnado que mejora sus condiciones y generan mayores oportunidades sociales.

En este sentido, mediante la revisión de artículos publicados en revistas indexadas en bases JCR, libros clásicos de la literatura científica e informes de investigación, se recopiló información del impacto de las AEE, destacando finalmente el modelo de las Comunidades de Aprendizaje. La propuesta orientada a la superación de las desigualdades sociales, en búsqueda de una educación de calidad para la población y que genere oportunidades, rompe con esquemas reproductivistas, instaurando alternativas de mejora por medio de la participación de la comunidad, el empoderamiento de los actores sociales y el diálogo como elementos claves para el impacto social de la educación.

Finalmente, el proyecto INCLUD-ED demuestra que la transformación social es posible mediante la mejora del rendimiento educativo y la cohesión de todos los individuos, en un proceso participativo en igualdad de posición, que respete todas las voces y vea en la diversidad una riqueza para la formación de calidad.

Las Actuaciones Educativas de Éxito se dividen en A. Actuaciones de impacto en la escuela y en tiempo extra-escolar, indicando distintas actividades que se realizan en países como Malta, Finlandia y España, referentes para la mejora de los resultados como las *Tertulias Literarias Dialógicas*, *Grupos Interactivos*, *Bibliotecas Tutorizadas*, *los Club de tarea domiciliaria* y *los Writting Program*. Por otro lado la de B. Participación de las familias y la comunidad, en las que se vislumbra la importancia de la intervención de los distintos actores sociales en la educación, para la mejora y la superación de las desigualdades, distinguiendo la *Formación de familias y profesorado mediante Tertulias Dialógicas*, *Participación de las familias en instancias de evaluación y toma de decisiones*. La siguiente Figura resume las AEE identificadas por la investigación transformadora:

Figura 14. AEE Proyecto INCLUD-ED

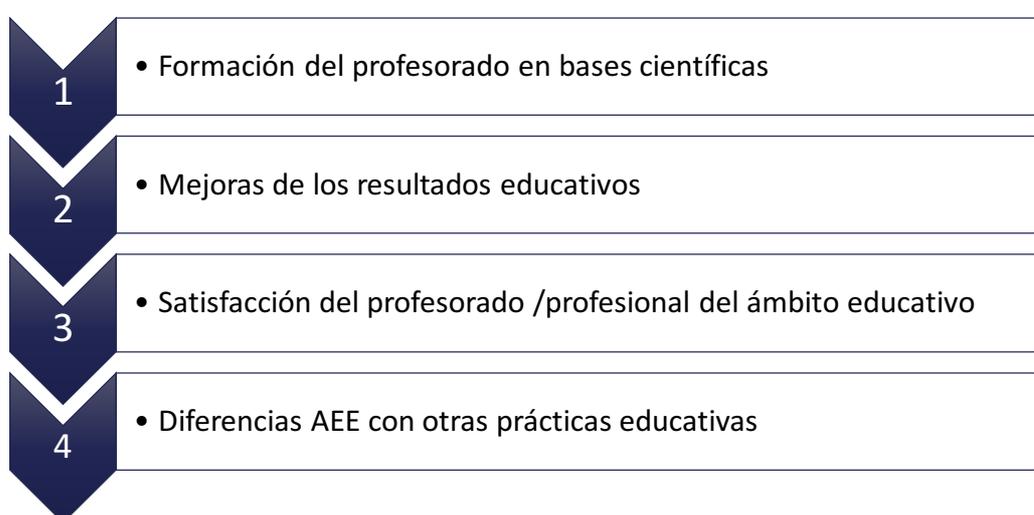


Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6: EDUCACIÓN CON BASES CIENTÍFICAS

CAPÍTULO 6: EDUCACIÓN CON BASES CIENTÍFICAS

El presente capítulo tiene como objetivo contrastar el trabajo teórico de la tesis doctoral con la percepción de profesionales del ámbito educativo. En este sentido, se analiza qué transformaciones ocurren cuando se forman en Actuaciones Educativas de Éxito con bases científicas (investigación educativa basada en evidencias) y en teorías de la transformación. El análisis se realiza considerando cuatro temas centrales:



6.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BASES CIENTÍFICAS

Hemos podido observar a través del análisis teórico la relevancia de la formación en bases científicas para el logro de resultados de éxito en la educación y en otros campos de las SSH. En este sentido, las Actuaciones Educativas de Éxito ponen en marcha una dinámica de trabajo, que se basa en conocimiento validado por la comunidad científica internacional, en busca de resultados con impacto social en el alumnado. Tal como manifiestan los entrevistados, este es un rasgo clave en los seminarios de formación que marca la diferencia y esto se vislumbra y confirma en sus relatos:

“...estás basándote en autores que son conocidos internacionalmente que son relevantes que se ha comprobado que sus teorías funcionan, como por ejemplo estamos leyendo ahora Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, hemos leído a Mead, Espíritu Persona y Sociedad, ahora leeremos a Bruner también” (Marta, Barcelona).

“Leemos textos solamente que tengan bases científicas para profundizar en ello y que eso nos ayude desde todas las personas que estamos allí, somos todas de educación, es verdad, pero de diversos ámbitos, hay gente de la universidad, gente de centros de primaria secundaria que están en comunidades de aprendizaje otra gente que no está en centros de comunidades pero les interesa estos temas, asesores o asesoras de centro de formación del profesorado, gente de educación un poco diverso y gente que le interesa profundizar en bases científicas fundamentales” (Gemma, País Vasco).

“Nuestra clave que hemos coincidido la mayoría de las personas que participamos ahí es que la primera parte de la mañana, es una tertulia literaria pedagógica, y después que las comisiones hemos introducido también tertulias, siempre en base a artículos, pues eso, JCR, o autores que son y eso es lo que ha impactado más” (Silvia, Valencia).

“... los textos son, al tener bases científicas son tan potentes, te dan tantas evidencias que después te ayuda mucho para luego la práctica docente en este caso asesoría pero da igual, desde la asesoría para promover o llevar a cabo aquellas acciones que van a tener más éxito, es decir ayuda de alguna manera a introducir las AEE en los centros educativos...” (Gemma, País Vasco).

Es así que la formación del profesorado, se ajustan a las bases reconocidas y definidas por el proyecto INCLUD-ED, lo que plantea una dinámica de trabajo fundamentada en las teorías transformadoras, tal como se ha desarrollado en la tesis doctoral. Los entrevistados determinan la importancia de su formación sobre autores clásicos referentes en Psicología, Pedagogía, Sociología, mencionando también el análisis y

lectura de artículos de revistas científicas, específicamente JCR que reduce la posibilidad de caer en falsas ideas, mitos al leer material de alta calidad educativa. Así como también respaldan la importancia y centralidad del diálogo igualitario, la validez de los argumentos, el respeto y solidaridad entre los participantes.

“Lo que marca la diferencia del Seminario son dos cosas, primero sobre que trabajas que leemos libros de libros sobre distintas perspectivas pedagógica, leemos clásicos de la pedagogía o de la ciencia de la educación, hemos leído así de memoria, hemos leído Freire, hemos leído Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información, son libros clásicos que recogen evidencia científica, entonces claro la ventaja que tiene esto, es como cuando ves los clásicos de la literatura que siempre hay cosas que te suenan que las puedes llevar a tu vida personal, porque es lo que tienen los clásicos, cuando hablamos de las ciencias de la educación cuando leemos estos libros ocurre igual. Tu estas leyendo Mead que habla desde la psicología social que es donde se ubica y tal y ves que prácticamente todo lo que esta diciendo lo puedes relacionar con tu día a día y te ayuda a entender tu día a día y a encontrar explicación de las cosas que ocurren en tu día a día, incluso días ves la respuesta, la solución, esa es la ventaja que tiene. Y por otro lado, la manera que se plantea el seminario se intenta que sea un diálogo igualitario, basado en argumentos a partir del libro y tal, también ayuda a que el debate no se difumine, que esto es lo que ocurre muy habitualmente en una reunión cuando se juntan cuatro profesores, somos unos pesados, aburridísimos y siempre estamos arreglando el mundo y tal, porque leemos el periódico” (Oriol, Barcelona).

Es relevante indicar la conexión que se produce con la práctica profesional y la cercanía a su tarea docente por la lectura de los clásicos, es el ejemplo de profesores como Oriol que plantean que de esta forma logra conectar el día a día, a las lecturas y teorías otorgando sustento a sus argumentos y realizando actividades enriquecedoras. Esto marca diferencia con charlas del profesorado sin sustento e ideas que se basan en algunas ocasiones en lecturas de periódicos, que luego pueden derivar en impactos negativos para el aprendizaje de los niños y niñas.

“Yo creo que las características básicas son leer los gigantes que llamamos, y hacerlo en tertulias dialógicas que es un nivel de argumental muy importante, conocimiento de la teoría que basa las prácticas, muy bien fundamentadas y hacerlas de una forma rigurosa, luego solidaridad.”(Pedro, Valencia).

“Leemos mucho y todo lo que se lee es de aval teórico y científico de reconocimiento internacional. Tenemos un código ético y trabajamos porque sea un espacio libre de violencia, de relaciones igualitarias, de amistad, de ilusión y de encanto” (Teresa, Valencia).

Finalmente, podemos determinar que se identifican dos elementos que engloban la participación del profesorado, uno es que los principales ejes de la científicidad de los conocimientos adquiridos, aplicados en la práctica profesional, lo que se diferencia claramente de otras vías de conocimiento como blogs, webs, artículos de revistas y en segundo lugar, la consecución de las AEE bajo dinámicas dialógicas y solidarias. Es así que, en la Sociedad de la Información y el Conocimiento cada vez es más ineludible, el camino hacia la adquisición de criterios teóricos científicos en las SSH y en las prácticas profesionales a fin de tener impacto en la sociedad y evitar tomar decisiones o efectuar trabajos sin argumentos válidos que perjudiquen a la ciudadanía. Poder regular el tipo de información utilizan y tener una formación que garantiza que el profesorado recibe conocimientos avalados por la Comunidad Científica Internacional es una ventaja sustancial para obtener una educación de éxito.

“Hay muchísimas cosas que decidimos en reuniones, que se basan sólo en opiniones personales y las opiniones muchas veces tienen que ver en cómo te haya ido el día, si has tenido un buen día o no, y tal, incluso nos cuesta mirar las listas para poder decidir (...) poder trabajar con bases científicas, no solo por la información que te dan, sino por la manera para evaluar, yo considero que esto ha ido mal, o esto ha ido bien pero por esto, porque tengo estos datos, el 80% de

este niño esta en clase tiene un no, y quiere decir que no ha trabajado (...) yo digo que ha ido mal porque tiene este 80%. Este tipo de argumentos no lo usamos, decimos, si no, a veces, bueno depende, tengo la impresión. Es todo opinión” (Oriol, Barcelona).

6.2. MEJORAS DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Tal como se ha desarrollado a través de la tesis doctoral, es fundamental tener una buena formación y conocimiento de la teoría, para llevar a cabo un impacto social en la población. En este sentido, las prácticas sin fundamento científico pueden generar impactos negativos en la población, mientras las actuaciones formuladas en bases validadas siguiendo estos lineamientos de trabajo, pueden impactar positivamente en el alumnado. En este sentido, se consultó al profesorado si habían experimentado algún tipo de impacto luego de participar en la formación en AEE.

“Esto es lo que le da sentido al seminario (...) te ayuda mucho a entender las cosas que suceden, estas situaciones que se dan en el día a día en la escuela, actividades con relación con la familia, que decís esto como es, como puede ser, hay mucho discurso de la cuestión escolar donde la situación es muy complicada, hay mucho discurso de la queja, mucho discurso de que no podemos hacer nada que ya hacemos todo lo que podemos y tal, y gracias a este tipo de lecturas, también ves que a pesar de las dificultades, un cambio de enfoque siempre te ayuda, no solo a entender las cosas, sino también a encontrar las vías para abordar esos problemas, que al final es lo que hace que mucha gente se quemara en la escuela. Cuanto más leemos sobre esto, más lo ves claro...” (Oriol, Barcelona).

En primer lugar, resulta importante destacar como plantea Oriol, el sentido que dio la formación del profesorado en su rutina de trabajo, cambiando su relación con las familias, el alumnado y entre los profesores. Es así que, se manifiesta un proceso de transformación personal que se refleja en el cambio de dinámicas de trabajo, por una adquisición de AEE que tienen efectivamente un resultado final distinto.

“... yo siempre he creído, siempre como profesora y como persona, yo siempre he querido en la justicia, siempre he querido la igualdad de derecho para todo el mundo, todas esas cosas. Yo siempre decía y siempre pensaba lo mismo, a mi los alumnos que tienen buenos entornos académicos y que ellos ya van bien a mi no me necesitan. A mi siempre me necesitan los otros, y las otras, todos esos niños, chicos chicas en secundaria me necesitan, entonces yo tengo que hacer un esfuerzo súper grande para que esos chicos y chicas salgan adelante y yo hacia todos los esfuerzos del mundo, lo digo de verdad, o sea, les ayudaba un montón, si un día no traían el libro, les dejaba el mío, daba igual y yo esto, pero sé que no lo lograba y de hecho aún, con todas esas prácticas, todo aquel interés, que era mío personal que no estaba basado en nada, en nada nada nada, no me funcionaba, porque los alumnos que iban mal iban mal (...) hoy día soy consciente y sé que no les saque adelante, lo tengo muy claro, de esta manera he conseguido muchísimo más.

Y lo último que esto me parece muy importante, antes de conocer a las tertulias, yo hacia en la semana una hora de lectura por placer, inventado por mi eh, y leíamos en clase los clásicos, Lazarillo de Tormes, Obras clásicas de teatro, poemas, los leíamos, pero yo les decía, y era verdad, les ponía no los calificaba, les decía que era una hora que íbamos a disfrutar de la lectura nada más, leyendo todos y todas, y tal, y al final, cuando acaba el libro, yo también no sabía, no sabía hacerlo de otra manera (...) cuando yo descubrir las tertulias dialógicas, dije claro! pero esto era lo que a mi me faltaba, claro que no tenía ni color, de mi experiencia basada en nada, mas que mi única pasión porque leyeran, basada en las AEE en las bases científicas en las tertulias dialógicas no tiene nada que ver, o sea aquello era riquísimo y le impactaba muchísimo más, de hecho yo comprobaba como mejoraban en la expresión oral, en saber argumentar y todo y con lo otro que yo hacia, no hacia nada, mas que vale, los habíamos leído, no esta mal, es un paso , esta bien lo leyeron pero desde luego no era esto.” (Gemma, País Vasco).

Un aspecto destacable, es que muchas veces pese a los esfuerzos y la buena voluntad de los profesionales, sin herramientas científicas no podemos lograr ese impacto social que se busca. De esta forma, se destaca los cambios ocurridos una vez que se pone en práctica las AEE, asombrándose de la transformación del contexto y el impulso educativo que recobra la actividad aplicada.

“...lo primero que hice después ya del seminario fue tertulias literarias, empecé a hacer en el aula tertulias literarias, luego grupos interactivos y luego todo el tema de la socialización preventiva del modelo dialógico, pues es igual todo gracias a la formación, antes no tenía nada que ver, las personas que participamos en este espacio de formación que antes hacíamos las cosas muy diferentes, si intentábamos pues eso, lo que digo con buenas intenciones, pero no había atención a la diversidad, sacábamos a los niños del aula, adaptábamos curriculum, contenido de mínimos, la relación con la familias no tenía nada que ver, muy diferente, nunca había participado en comisiones mixtas, o sea, no? Y ahora pues eso mejoramos resultados tanto a nivel curricular con niños que tienen discapacidades, con niños que tenían muchas dificultades están teniendo, logrando cosas que antes nunca nos habíamos planteado.

(...) A partir de que yo empecé a aplicar AEE, claro ahora la forma da la clase, organizar la clase no tiene nada que ver. Pues ahora sé que grupos heterogéneos, que la organización del aula en grupos heterogéneos, la diversidad de más personas, aplico grupos interactivos, entran voluntarios, entonces niños que antes siempre salían del aula que tenían adaptación curricular, yo tengo por ejemplo ahora un alumno que tiene una discapacidad (...) y siempre esta en aula, esta aprendiendo muchísimo, esta mejorando a nivel cognitivo eh, no sé cosas que nunca nos hubiéramos planteado con él, esta empezando a escribir el solo. Este mismo niño por ejemplo el año pasado que estaba en infantil, no hacia nada en clase, estaba siempre rayando, dibujando, la maestra decía que grupos interactivos era imposible porque molestaba, entonces lo sacaba (...) este año pues el mismo niño, esta pues vamos siempre esta aprendiendo, hace lo mismo que el resto de los compañeros” (Silvia, Valencia).

“Un impacto directo por ejemplo, doy lengua castellana y literatura en mi Instituto con 4to de la ESO entonces la metodología de la Tertulia Pedagógica mediante la Tertulia literaria dialógica yo realizó esa clase secundaria desde hace años y bueno es una práctica de éxito, actuación educativo de éxito que yo puedo realizar y que tiene muy buenos resultados en los alumnos incluso en aquellos que tienen un nivel de lectura más bajo, porque a veces mucho de nosotros, no todos, en mi caso si que estoy en un centro de máxima complejidad y tengo alumnado con muchas dificultades de lectura y realmente la tertulia tiene un impacto directo en los alumnos. Niños que nunca se han leído un libro, lo leen por primera vez, lo comparten con sus compañeros, hablan” (Marta, Barcelona).

“Cómo impacto están leyendo más, esta clarísimo, están leyendo más, están leyendo un tipo de literatura que ya sabemos lo que implica leer unos libros de la literatura clásica porque también esta la cuestión de la distinción, de romper con eso, pues miren, nosotros estamos en este barrio de exclusión social y somos una gran minoría étnica, un nivel académico que es el que es, pero somos capaces de leer esto que es alta cultura, que lo leen en Nueva York y tal, y estamos entendiendo y además tiene mucho que ver con nuestras vidas...” (Oriol, Barcelona).

De esta forma la formación en AEE destaca por el impacto directo en el alumnado. Es así que, tal como se señala en PISA, la calidad de la formación del profesorado es incluso más importante que los recursos y las medidas de reducción del tamaño de clase (Fricker & Lavrik, 2012). En este sentido, vemos como el mismo profesor, mediante la formación que asiste en bases científicas, logra adquirir herramientas que transforman sus dinámicas de trabajo. En su relato, tanto Silvia como Gemma, marcan que el cambio en la forma de agrupar el alumnado, el modo de trabajar los textos y la organización de las tareas en el aula, fueron claves para obtener mejoras en el rendimiento del alumnado y lograr así mayor satisfacción en su tarea profesional.

“ (...) Pues al año siguiente cogí la dirección y bueno hicimos la sensibilización, hicimos la formación en todos estos temas y nos convertimos en Comunidad de Aprendizaje, júa y fue una maravilla porque la transformación fue total, ósea pasamos de un 70% por ciento de fracaso escolar a un 80% de éxito escolar, 80, 80 y pico y se redujeron los conflictos prácticamente en un año, casi dos se fueron reduciendo reduciendo reduciendo y al finalmente vivíamos vamos de maravilla! No había conflictos y los que había, luego si que había algunos evidentemente ya eran del estilo de, aquellos eran de terribles contra el profesorado, gritar, todo como rebelión de las aulas o sea vamos de ese estilo, luego los conflictos que había, no digo que se tengan que dar pero eran como ya los más normales, no horribles, quiero decir que ya no eran de conflictividad contra el profesorado o contra los compañeros y compañeras sino bueno ya eran puntuales, se convirtieron en puntuales entonces hombre a mi me demostró claramente que la practica y la actuación con las bases científicas y con haber elegido las AEE, se transformaba, el centro se transformo y conozco más escuelas ahora que ha habido una gran transformación, escuelas con una realidad muy importante, fuerte, de medio social muy desfavorecido que se esta consiguiendo esa transformación” (Gemma, País Vasco).

Finalmente se observa que la transformación a una Comunidad de Aprendizaje refleja mejoras en los resultados académicos y prácticamente la anulación de la conflictividad en el centro educativo. De esta forma, mediante la aplicación de AEE, resultado de investigación de impacto social y respaldo científico, se logra cambiar la convivencia, reduciendo el fracaso escolar en un medio social muy desfavorecido. Estos argumentos, junto al planteo teórico que hemos desarrollado en la tesis doctoral, quiebran las teorías de reproducción y da respuesta al Informe Coleman (J. Coleman & Hopkins, 1966), respaldando la *Black Response* (Edmonds, 1973) y *Roma Response* (Amador, 2016), siendo importante subrayar una vez más, que la transformación es posible, siempre y cuando, las actuaciones que se apliquen en el sistema educativo tengan un sustento científico que garantice el Derecho Humano de cada niño y niña de recibir una educación de calidad.

6.3. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO /PROFESIONAL DEL ÁMBITO EDUCATIVO

Empoderarse del conocimiento científico tiene un impacto positivo en la labor profesional, tal como plantea Wright para generar utopías en el mundo, es necesario un accionar que genere acción y permita una mayor participación de los actores sociales en la transformación (Wright, 2010). Es responsabilidad de los investigadores en SSH brindar estas herramientas de calidad científica y de esta forma, realizar un giro cualitativo en la formación del profesorado que impulse la creación de utopías reales. Es así que INCLUD-ED continua potenciando su impacto en la educación y la transferibilidad de las AEE en la formación a profesionales, familias, entre otros actores, representando una garantía futura para una sociedad más equitativa.

“Facilita en que no llevo la teoría por un lado, y la práctica por otro sino que voy empoderando, entiendo mejor mi práctica y sé explicarla, y encima cuando leo los libros yo sé hablar desde mi práctica de ese libro, porque igual yo he visto que a mucha gente le pasa que al principio con libros tan complicados para nosotros, lo que podría pasar es decir uy no he entendido nada, además yo que se, no puedo hablar nada. Cuando ven que si pueden hablar porque el libro esta hablando de lo que ellos hacen, pues ya se empoderan y eso mejora la reflexión, porque si tu te sientes fuera” (Rocio, País Vasco).

“...y bueno ha sido una transformación profesionalmente no sé, de 180 grados, y eso en la práctica se nota muchísimo porque empiezas a tener mejores resultados y eso te da mucha seguridad, porque ya no haces lo que “pues venga voy a pensar que se me ocurre” “que puedo hacer” y cada año vas cambiando, cada año, sino que ahora ya tienes la seguridad de lo que estas aplicando tiene una base detrás” (Silvia, Valencia).

El conocimiento es poder, retomamos lo que determinaba Francis Bacon (1561 -1626), el conocimiento es lo que genera esta seguridad, otorga el poder de transformación, brinda las herramientas a la comunidad, familias, profesorado de extender su trabajo y lograr las mejoras que quieren alcanzar. De tal forma, tal como se menciona en las entrevistas, esto es posible a través de la formación en bases científicas que otorga certezas al profesorado sobre que actuaciones son positivas y cuáles bloquean el aprendizaje, lo que permite la conexión de la práctica con la teoría para obtener un resultados de éxito educativo.

“Mira te vuelve hacer que tenga sentido si cabe más tu profesión, te re encanta, te ilusiona, ves resultados que es lo que queremos cuando eres maestra tu quieres que los niños aprenda todos que no haya siempre los mismos que se queden atrás, y lo consigues. Y con las familias, o sea no sé, es algo que mejora en todo, y luego como a nivel personal también hay transformación porque eso va unido, y además tu vida también mejora a nivel personal, entonces. El hecho incluso tu de pensar, de decir yo no voy a ser capaz de leer esto, de entender esto, y te vas dando cuenta que, la tertulia pedagógica luego compartes (...) vas mejorando tu capacidad de entender” (Silvia, Valencia).

“y ves que prácticamente todo lo que esta diciendo lo puedes relacionar con tu día a día y te ayuda a entender tu día a día y a encontrar explicación de las cosas que ocurren en tu día a día incluso días ves la respuesta, la solución, esa es la ventaja que tiene” (Oriol, Barcelona).

El impacto educativo de las AEE ilusiona al profesorado, brinda energía en su profesión y otorga esta ventaja sustantiva frente a otros programas y proyectos que no dan resultado, debido a la ineficacia de sus planteos que no cuentan con una base sólida de investigación (Egan, 2005). En este sentido, la satisfacción se visualiza en los resultados y en la percepción del profesorado entrevistado.

“ayuda mucho, porque el día a día y la práctica tenemos que ir relacionándola con la teoría constantemente porque sino, primero hay un bombardeo de información sobre educación de diferentes tipos que te llega por muchas otras vías y sino los docentes nos despistamos también. Propuestas educativas a través de web, del departamento, incluso del gobierno, están ahí como un montón. Aprender a diferenciar que es lo que me va a funcionar, que es no, es súper fundamental, no vas perdiendo el tiempo y estas jugando con los niños en este ejercicio, entonces eso nos sirve mucho para centrarte, para decir bueno, pero esto eh.. hace que los niños aprendan más sabemos todo científicamente, no perdemos tiempo en averiguar porque ya, vamos a cosas” (Maria, Barcelona).

“...te comentaba primero para centrarnos. Porque tienes un boom de información muy grande, en educación hay mucha gente que inventa cosas, que dice cosas, te llegan mil propuestas a las escuelas entonces necesitan un filtro para saber diferenciar lo que va a servir en la práctica y lo que no, lo que va a hacer que va a hacer que los niños aprendan más y lo que no, lo que va a hacer que transforme el entorno de tu escuela o no, entonces eso ya participas en un seminario de este tipo y te ayuda mucho a poner unos límites por decirlo de una forma y a centrarte. Que no es cerrarte, es simplemente descartar lo que yo sé que no voy a estar probando con los niños una cosa que no sé si me va a funcionar, eso para empezar”(Oriol, Barcelona).

Las bases científicas que se aprenden son un elemento clave para su trabajo, las herramientas adquiridas permiten distinguir entre la información que reciben. Hoy en día tal como señalan los entrevistados existe una infinidad de propuestas y proyectos en una educación, por lo que aprender a diferenciarlas les otorga asesoramiento para guiar su profesión. De esta manera la satisfacción se eleva, por la confianza que genera el poder brindar una capacitación de éxito y recibir al mismo tiempo una formación en las mejores bases científicas.

“...genera líderes pedagógicos muy potentes porque crecen en relaciones y dinámicas más democráticas, porque les aporta ilusión y acompañamiento, porque evita una lucha en soledad, porque crea profesionales muy competentes y preparados, lo que les da seguridad y obtención de resultados en nuestros espacios de trabajo” (Teresa, Valencia).

6.4. DIFERENCIAS AEE CON OTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Resulta significativo el valor de la formación en seminarios para el profesorado en comparación con otras prácticas educativas, el cambio que se produce al introducir conocimientos científicos en el área educativa es transformador. De esta manera que a partir de la capacitación logran visualizar los efectos negativos de programas que resultan peligrosos en la capacitación de los niños y niñas. En este sentido, aunque parezca que el campo de las SSH es menos preciso que las Ciencias Naturales, las diferencias al aplicar AEE son notorias según los profesionales educativos entrevistados ya que les permite mejorar los niveles académicos del alumnado con un uso más eficiente de los recursos lo que no sucede con otros programas de formación educativa.

“ Yo estoy viendo a mi alrededor continuamente que quien se basa en ocurrencias y en experiencias no está transformando nada, no están consiguiendo, conseguirá pequeños éxitos, no digo que no, pero es porque está en el liderazgo de quien lo lleva una serie de cosas, que es verdad que ayuda, que las cosas, pero no la transformación” (Gemma, País Vasco).

“Si tú la práctica educativa la bases en nada. En cosas que se ponen de moda pero no tienen ningún fundamento científico quién te asegura que los niños van a aprender más, no? Aparte ahora estamos en un momento súper peligroso porque está muy de moda, todo el tema de la educación libre, que los niños aprenden solos, todo el tema, esta corriente que hay ahora de “no ellos ahora ya

irán haciendo” “ellos ya” como que no hay que intervenir, eso no esta basado en nada” (Maria, Barcelona).

“...en el mundo educativo pues sabemos que por ejemplo que una práctica muy habitual que se realiza en los institutos de secundaria incluso en primaria, es separar por niveles educativos a los alumnos, o hacer una educación adaptada, adaptada en el sentido de bajar el nivel del contenido del curriculum y esto esta comprobado científicamente que es erróneo perjudicial para esos niños y adolescentes, les segrega y les aparta de cómo conseguir un éxito académico y una vida mejor. Esto se sigue haciendo en muchos centros y no esta basado en evidencias, ni ninguna formación científica” (Marta, Barcelona).

De esta forma también se destaca el factor inversión como relevante, ya que los profesionales resaltan que muchas veces se destina tiempo y recursos en la aplicación de programas y actuaciones que no tienen mejoras, lo que desanima la labor y “*quema*” al docente, porque luego no sabe que decisión es efectiva y si las horas brindadas a la formación tendrán resultados futuros. El incentivar la conexión entre la investigación científica y el profesorado ayuda a que se reduzca la aparición de ideas erróneas y se destine tiempo en programas sin impacto social.

“...desilusionan al profesorado, lo agotan y pierde encanto por la educación, por el alumnado, por las familias y la comunidad, lo peor de todo agota hasta a las personas que tenían una tremenda vocación e ilusión por mejorar la vida de las niñas. Ya sabemos que la herramienta más potente de transformación y mejora educativa es el profesorado de ellos depende casi todo, así que en la medida estén ilusionado y aquello que hagan les aporte resultado y sentido la educación irá mejor y también el mundo” (Teresa, Valencia).

“En nuestra formación de profesorado no se hace con bases científicas, se esta haciendo una inversión muy grande y no están mejorando los resultados, las ultimas resultados de PISA así lo demuestran (...) Por ejemplo ahora esta de

moda, yo que sé, el aprendizajes cooperativos, siguiendo unos planteamientos bastante superadas ya y se esta haciendo mucha inversión en eso (...) y esto tiene dos tipos de consecuencias negativas, una que no mejora los resultados otro que quema a la gente, porque dices bueno yo ya he puesto todos los esfuerzos, a mi me han dicho que haga esto y ya estoy harta que todos los días me digan cosas que tengo que hacer y luego no funcionan” (Rocio, País Vasco).

“Si es fundamental. Por claro mira por ejemplo ahora en País Vasco, en los centros de innovación pedagógica que son unos centros del Gobierno Vasco, que son los que asesoran a las escuelas, ahora mismo se esta fomentando el aprendizaje cooperativo, entonces a ver, no nos tenemos que ir a 50 años atrás, o sea eso ya paso, en su momento pues si que supuso un avance pero ya esta, entonces claro, sino nos centramos en lo que sabemos, lo más reciente lo más importante, lo que más impacto tiene de transformación, claro pues estamos fomentando y estamos invirtiendo el tiempo que es muy limitado el que tenemos, las energías, aunque inviertas muchísimo es limitado y entonces tienes que invertirlo en lo que más eficiencia tenga y pues claro, si lo haces sin bases científicas, pues es pasa lo que pasa, se invierte un montón de recursos por ejemplo bueno te he mencionado los centros de innovación pero mismo ocurre en magisterio invertimos mucho tiempo en cosas que no.

Y luego por ejemplo, lo que ocurre es al no hacer, hoy en día a todos los centros de educación va gente a proponer innovaciones, pero hay muchas innovaciones que bueno conllevan mucha inversión pero el impacto es muy bajo o nulo, claro tras años de innovaciones sin fruto claro, pues luego vas tu con algo que en realidad si que puede impactar si lo haces bien, pero están ya con el años de aguantar cosas ineficientes y claro y eso” (Xabier, País Vasco).

Tal como se señala en la OCDE (OCDE, 2016) la inversión no es un determinante en los resultados educativos, los distintos informes PISA indican que los países que tienen los

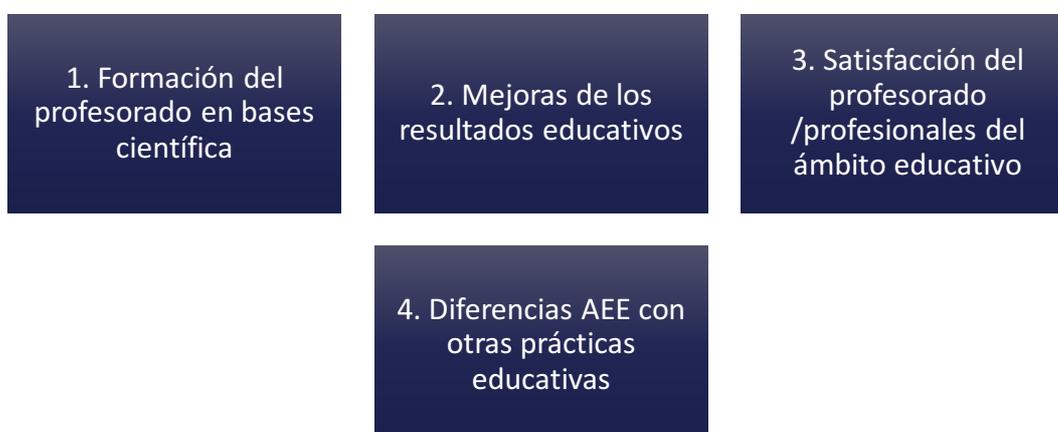
mejores niveles académicos no necesariamente son los que invierten más. En tal sentido, lo que se realiza en las escuelas, es decir, las actuaciones, la participación de las familias, la formación de calidad del profesorado y las altas expectativas en el alumnado son elementos claves en su funcionamiento y rendimiento. Es así que el cuestionamiento sobre el impacto de las SSH hace latente la necesidad de un cambio en el paradigma de investigación (Aiello & Joanpere, 2014) (Elboj Saso, 2014), que repercutirá en que los programas educativos a futuro, no podrán aplicarse a menos que demuestran que tienen un potencial impacto social, es decir que puede generar mejoras en la población.

RESUMEN EDUCACIÓN CON BASES CIENTÍFICAS

La persistencia de teorías reproductivistas y discursos segregadores en la actividad docente, lleva a plantearnos el rol clave de la investigación en SSH para la educación. En este sentido, las actuaciones aplicadas en la formación del alumnado, familias y profesorado tiene gran importancia por los efectos negativos o positivos para la desigualdad socioeconómicas y culturales en la sociedad. De esta manera, el capítulo presente desvela las perspectivas de profesionales del área educativa a través de la formación en AEE, teniendo en cuenta sus éxitos así como las barreras que afectan su recorrido académico. En este sentido, se analizaron los elementos excluyentes y transformadores vinculados a la formación en seminarios dialógicos con bases científicas de investigación educativa para el logro del éxito académico.

El objetivo de la formación del profesorado se orienta a brindar herramientas para la obtención de una educación de calidad, que permita mejorar el rendimiento en el alumnado, evitando caer en programas, mitos u ocurrencias que afectan a niños y niñas, principalmente aquellos de grupos vulnerables. En esta línea, la investigación educativa y social tiene la responsabilidad ética de contribuir a la superación de las problemáticas presentes, por lo que guiar la labor educativa constituye un elemento fundamental.

Figura 15. Educación con bases científicas.



Fuente: Elaboración propia.

- 1) En primer lugar se comprobó el tipo de formación que obtiene el profesorado y profesionales del área educativa, en los Seminarios en tertulias pedagógica dialógicas. De esta forma, los entrevistados marcaron con énfasis la distinción con otros espacios de capacitación por las lecturas avaladas por la comunidad científica internacional, libros clásicos de Educación, Sociología, Psicología y artículos publicados en la *Web of Science*.
- 2) En este sentido, se profundizó en las mejoras producidas a través la formación y aplicación de las AEE, resaltando beneficios en los rendimientos, cambios positivos en la convivencia y clara transformación en su tarea profesional, al obtener bases científicas que respaldan sus decisiones y brindan argumentos claros sobre el tipo de actividades desarrollar con el alumnado. Este aspecto respalda el impacto social evaluado por el proyecto INCLUD-ED que marca una transformación educativa y social en los distintos contextos en los que se aplican las AEE.
- 3) De acuerdo al discurso de los entrevistados, el trabajar con bases y conocimientos avalados por la comunidad científica internacional brinda seguridad en su actuar. Este sustento, ilusionan al profesorado y brindan nuevas energías a su labor, al comprobar que su esfuerzo y tiempo invertido de trabajo, se refleja en la transformación positiva de su alumnado. Lejos de significar mayor esfuerzo los profesionales expresan que ver como sus acciones generan beneficios en las familias, niños y niñas, les brinda confianza para continuar con su tarea, ya que ahora tienen un sustento científico claro.
- 4) En relación a las diferencias con otro tipo de formación profesional, los entrevistados señalan que el acceder a los textos clásicos, artículos publicados en revistas de alto prestigio científico internacional e investigaciones con impacto social, les da herramientas para ellos mismos distinguir la información de calidad científica. Hoy en día existen muchos programas y proyectos que se

ofrecen en la educación, de esta manera el tener las herramientas para seleccionar en qué invertir su tiempo, es para ellos una clara ventaja que permite alejarse de actuaciones que han comprobado que no tienen impacto, ni producen la transformación educativa que buscan para su alumnado.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El trabajo elaborado persigue el objetivo de identificar la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades con impacto social a fin de aportar conocimiento y elementos de debate sobre la mejora de las herramientas científicas de investigación, particularmente en el área de la Sociología de la Educación. De esta manera, se busca contribuir a la mejora educativa y en la lucha contra las desigualdades sociales, brindando a la sociedad evidencias científicas que garantice oportunidades equitativas (Ince, 2008; Pollard, 2008; Scherrer, 2014).

En los últimos años, el debate sobre el impacto de las SSH ha cuestionado su papel en la sociedad, por la falta de claridad y soluciones (Ramón. Flecha, Soler, & Sordé, 2015) (Aiello & Joanpere, 2014). En este sentido, distintos organismos internacionales se han posicionado exigiendo un giro cualitativo en la investigación científica que marque su capacidad con un trabajo útil, responsable y ético. Es necesario asegurar la legitimidad y la eficacia del saber científico para la superación de las desigualdades sociales (Ban Ki-Moon, 2010; European Comission, 2011).

De esta manera el problema, no sólo tiene un carácter teórico relevante, sino también práctico, ya que produce consecuencias sociales para las vidas de las personas por aplicar actuaciones y programas sin fundamento científico, basados en ocurrencias o mitos que pueden perjudicar a futuro las condiciones de vida de la población (Ferrero et al., 2016; Giroux & Flecha, 1992; Sokal, 2009; Sokal & Bricmont, 1999; Ziman, 1986). Es por esto que resulta pertinente realizar un cambio que distinga la investigación en SSH con impacto social de la que no lo logra, para así diseñar e implementar acciones basadas en evidencias científicas para brindar soluciones con impacto social. Recurrir a conocimiento avalado por la comunidad científica internacional, es decir, seguir parámetros establecidos por los especialistas en el área, incorporando bases sólidas de conocimiento y explorando a los clásicos de la ciencia trabajada y tal como plantea Merton, *caminar a hombros de gigantes* (Kuhn, 1971; Merton, 1990; Merton et al., 1977). Además de esto, hacerlo incorporando las voces de los colectivos estudiados, haciéndolos partícipes no solamente de la creación del conocimiento, sino de las transformaciones de sus propias biografías.

El reconocimiento de la importancia y la utilidad de las ciencias, requiere demostrar el impacto potencial de la investigación en la población y en la creación de nuevas realidades sociales. Es por esto que uno de los aspectos claves de la tesis doctoral, se embarca en evaluar las respuestas otorgada a los problemas, especialmente en el ámbito educativo (Elboj Saso, 2014). Por lo que en relación al impacto se trabajó en línea al proyecto IMPACT-EV: *Evaluation the impact and outcomes of EU SSH research (2014-2017)* del FP7 de la Unión Europea, precisando el impacto social, como la evidencia de mejoras sociales en relación a los objetivos mundiales en resultado de una investigación científica (Flecha et al., 2014).

En este sentido, he argumentado a lo largo de este trabajo que la investigación en Sociología requiere un nuevo planteo dialógico que aporte conexión con los actores sociales mediante la comunicación basada en argumentos válidos sin pretensión de poder, con el fin de llegar a un acuerdo por consenso ante las mejores razones presentadas (Habermas, 1987). De esta manera, se busca incorporar todas las voces en la investigación, romper con el esquema de separación entre la ciencia y la sociedad, generando un lazo que permita superar los problemas, creando y aportando nuevos significados en la comunidad siempre sobre bases científicas y de calidad (Botey & Flecha, 1998). En ejemplo, la implementación con éxito de las AEE en la escuela La Paz, transformación que fue publicada y es el artículo más leído de *Cambridge Journal of Education* (Ramón Flecha & Soler, 2013) representó un desafío muy grande en la población por todos los prejuicios y problemáticas que presentaban al momento de comenzar la intervención con el proyecto INCLUD-ED. Este proceso constató que el cambio y la mejora en los rendimientos educativos es posible cuando no depende únicamente de que el profesorado lea y reflexione sobre las bases científicas de la educación y las consecuencias de las prácticas de segregación -que es altamente importante-, sino que también es necesario que se implementen desde el plano de igualdad, contribuciones con el apoyo y participación de las familias y la comunidad, aquellos que tradicionalmente no han sido escuchados y su involucramiento es clave.

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento, la educación es una herramienta clave para las mejoras sociales, la misma siempre ha significado una vía de liberación, de sabiduría que permite acceder a información para tomar decisiones más apropiadas

a nuestro bienestar social (Castells, 1997). Bajo el reconocimiento de la educación como un Derecho Humano, se analizaron las teorías de la Sociología de la Educación, considerando las barreras, es decir las teorías de dimensión exclusoras para la obtención de mejoras y oportunidades para los ciudadanos y por otro lado, las teorías transformadoras, que contribuyen en la investigación para el cambio social y para la superación de las desigualdades (Adriana Aubert, 2008; Castells et al., 1999; Giroux & Flecha, 1992).

En esta perspectiva se desarrolló la teoría reproductonista con su máximo exponente Bourdieu (1984) (2001), exponiendo sus argumentos sobre la herencia cultural, la distinción por clases, inspirado por el postmodernismo estructuralista de Althusser (1969) y postestructuralismo de Foucault (1988). El análisis de esta investigación permitió visualizar las limitaciones científicas de sus planteos reproductonistas y el concepto ambiguo de *habitus* (M Burawoy, 2012), que no marca un contenido traducible a las pautas sociales, así cómo también por parte de Althusser (Althusser, 1992; Althusser & Balibar, 1969) que reconoció que “no sabía casi nada de la historia de la filosofía y casi nada de Marx (de quién ciertamente había estudiado sus libros jóvenes, pero de quién sólo había leído seriamente el volumen I de El Capital). Raymond Aron no estaba totalmente equivocado hablando sobre mí y sobre Sartre de “marxismo imaginario” (Althusser, 1992, p. 196). Es así que se ha dejado ver la falta de argumentación científica y responsabilidad de las corrientes postmodernas con sus *Imposturas Intelectuales* (Sokal & Bricmont, 1999), inexactitudes que inspiraron investigaciones en el ámbito educativo, resultando atractivas para ciertas corrientes que buscaban dismantelar movimientos sociales que demandaban igualdad, libertad y el reconocimiento de los Derechos Humanos (Young, 2008). De forma que el Informe Coleman y los trabajos de Jencks, son el claro ejemplo de impacto negativo que pueden generar la investigación en SSH en la población, al quitar apoyo e importancia a la educación como promotor para la movilidad social (J. Coleman & Hopkins, 1966; Jencks et al., 1972). El Informe Coleman cincuenta años después de su publicación continua como sustento de investigación empírica, para fundamentar posiciones reproductonistas que ponen en tela de juicio a la capacidad de los individuos de cambiar su realidad y anulan el compromiso transformador de la educación (Ramón

Flecha & Buslón, 2016) (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016). Dentro de la tesis doctora también se examinó como elementos excluyentes, la teoría de correspondencia de Bowles y Gintis (Bowles & Gintis, 2002; Heyns, 1978) que confirmaban que las reformas escolares eran irrelevantes para el logro de la igualdad social, estableciendo que los factores claves de los resultados académicos estaban atribuidos a la condición establecida por las relaciones de producción del sistema económico. Por lo que generaban un determinismo cultural y étnico, que destruía todos los esfuerzos del profesorado y las familias por mejorar la situación educativa de los niños y niñas.

Frente a los graves enunciados, no tardaron en aparecer respuestas por distintos sectores de la población que dieron evidencia, a través de publicaciones en revistas científicas como por ejemplo en *Harvard Educational Review* al determinismo que se instauraba y perpetuaba en la educación. Por lo que distintos autores marcaron las fallas estadísticas y conceptuales del Informe Coleman e investigaciones subsecuentes (H. Levin, 1972; Thurow, 1973; Willms & Somer, 2001). En este sentido, fue significativa la *Black Response*, que dio réplica a los postulados que discriminaban y segregaban a gran parte de la población de Estados Unidos (Edmonds, 1973). Estas nuevas aportaciones sustentaron las teorías transformadoras de la Sociología de la Educación, que lideradas por el principal pedagogo del siglo XXI, Paulo Freire (1976), dotaron las teorías de la educación de un sentido radical, representado en afirmaciones clásicas como “*no son seres de adaptación, sino de transformación*” (Freire, 1976). La educación, es el gran motor de desarrollo personal, es la herramienta perfecta para generar el cambio, es así que a través de actuaciones y principios basados en conocimiento validado por la comunidad científica internacional, mediante el intercambio cultural, el diálogo igualitario, el aprendizaje de las diferencias, el respeto a los distintos argumentos, se podrá obtener resultados de éxito educativo (Apple, 1979; Bruner et al., 1988; Giroux, 1990).

A fin de esclarecer el reto mundial que se enfrenta la población en garantizar una educación de calidad para toda la ciudadanía, se realizó una descripción sobre el estado actual de acceso a sistemas educativos, constatando que al año 2015, 263 millones de niños, niñas y adolescentes entre 6 a 17 años se encontraban fuera del

sistema educativo, lo que significa un problema grave a enfrentar (UNESCO, 2016). Es así que para fortalecer la educación, la OCDE: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* destaca prestar la atención en la calidad de los recursos otorgados, la eficacia con que se utilizan y la distribución equitativa de los mismos (OCDE, 2016) rompiendo con ideas que proclaman que lo más importante es la inversión económica, quebrando con las ocurrencias, prácticas innovadoras de moda y también con los neuromitos⁴⁷ que confunden la labor profesional (Ferrero et al., 2016; Lidia et al., 2012; Pasquinelli, 2012). De esta forma, en referencia al art.27 de los Derechos Humanos que determina que toda persona tiene derecho a participar del progreso científico y sus beneficios, se ratifica la importancia de brindar las mejores herramientas estudiadas por la comunidad científica internacional a la sociedad.

En resultado, se examinó un modelo de investigación en Sociología de la Educación con impacto social que logró maximizar los resultados académicos del alumnado a través de la aplicación de evidencias que recoge la comunidad científica internacional involucrando a las familias, alumnado y al profesorado en un proceso de investigación dialógico que definió las Actuaciones Educativas de Éxito. INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)* ha sido seleccionado por la Comisión Europea entre los diez proyectos de investigación con éxito en Europa, único en investigación en SSH por la transformación social obtenida. De esta manera, el análisis del proyecto INCLUD-ED, así como la revisión de distintas perspectivas del profesorado y profesionales en el área de la educación en la tesis doctoral, ha permitido revelar un tipo de investigación en Sociología de la Educación con éxito educativo, ejemplo de creación social (Aiello & Joanpere, 2014), es decir, resultado del esfuerzo acumulativo de años de investigación para la transformación social y de la incorporación de las voces en plano de igualdad, la participación, empoderamiento y compromiso social con la comunidad (INCLUD-ED, 2015).

⁴⁷ <http://www.oecd.org/edu/ceri/neuromyths.htm>

RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

De esta manera, nos disponemos a responder la **Pregunta de Investigación** planteada en la tesis doctoral: ¿Existe investigación en Sociología de la Educación con impacto social? El análisis teórico nos ha permitido concluir que la investigación en Sociología de la Educación logra impacto social cuando se encuentra fuertemente ligada a las bases de conocimiento reconocidas por la comunidad científica internacional, en este sentido, el proyecto INCLUD-ED, es un referente de investigación con impacto social, científico y político por el logro en:

- **La reducción del absentismo y deserción escolar temprana.** La superación de la tasa de absentismo paso de 30% en 2006-2007 a absentismo únicamente en casos ocasionales, en un período de tiempo de 3 años en la escuela Primara La Paz (Ramón Flecha & Soler, 2013)
- **Incremento de los resultados académicos.** En distintas escuelas que se aplicaron las AEE, se experimentó un aumentó en la puntuación de distintas materias curriculares, de tal manera, que en las pruebas estandarizadas regionales de educación primaria y secundaria mejoraron los puntajes⁴⁸
- **Expansión del número de escuelas que implementan Actuaciones Educativas de Éxito.** Al año 2015 hay más de 200 escuelas en España que aplican Actuaciones Educativas de Éxito y superan las 400 escuelas en América Latina con el apoyo del Instituto Natural de Brasil (Álvarez, 2015).
- **Contribución en la formación y nuevas oportunidades para comunidad perteneciente a grupos vulnerables.** Las Actuaciones Educativas de Éxito no sólo han mejorado el aprendizaje del alumnado, sino que la participación de las familias y la comunidad en la escuela, permitió también establecer espacios de capacitación para adultos, que han impacto en sus vidas, brindando seguridad, motivación y conocimientos que rompen prejuicios sobre la incapacidad de cambio a través de la educación para determinados grupos excluidos socialmente(De Botton et al., 2014; Soler, 2015).

⁴⁸ <http://sior.ub.edu/jspui/cris/project/pj00008/pjsi.html>

- **Creación de nuevos proyectos en la línea a las Actuaciones Educativas de Éxito.** INCLUD-ED ha generado nuevas líneas de estudio y brindado continuidad a la investigación transformadora en la Sociología de la Educación. En este sentido, ha forjado nuevos programas tal como ChiPE (Programa Marco Europeo de Investigación), SEAs4All (Erasmus+), EXIT (Plan Nacional I+D, España), EDUFAM (Plan Nacional I+D, España), entre otros proyectos.

El proyecto de investigación INCLUD-ED demuestra su fuerte conexión con las teorías transformadoras (Apple, 1979; Bruner et al., 1988; Freire, 1976; Giroux, 1990; P. E. Willis, 1988) y su base en las teorías clásicas de en el área de Educación, Pedagogía, Sociología, Psicología, fundado en el *Aprendizaje Dialógico* (Adriana Aubert, 2008). En este sentido, la investigación analizada rompe con las posturas reproductivistas y deterministas educativas, identificando Actuaciones Educativas de Éxito por medio del análisis científico y práctico de las actuaciones educativas que funcionan en distintos contextos y poblaciones de Europa,. Lo brinda su carácter universal y transferible, así como la cientificidad de su trabajo en teorías de sustento que han sido validadas por la comunidad científica internacional. Las Actuaciones Educativas de Éxito se distinguen claramente de planes educativos amparados en ocurrencias, mitos o ideas innovadores de moda que opacan el trabajo de la investigación científica, generando errores conceptuales, ambigüedad y determinismos (M Burawoy, 2012; Ramón Flecha, 2012; Ramon Flecha & Soler, 2005; Ramón Flecha & Soler, 2013; Giroux, 1983; Lúdia et al., 2012; Sokal & Bricmont, 1999; Young, 2008).

Siguiendo el esquema de trabajo, como **Objetivo General** se proponía *diferenciar entre la Sociología de la Educación que no genera impacto social, de la Sociología de la Educación que sí obtiene impacto social*. Por lo que en primer lugar, se explicitó tipos de investigación, Teorías de la reproducción, Informe Coleman, estudios de Jencks, Teoría de la correspondencia, que lejos de forjar mejores resultados, bloquearon movimientos sociales que trabajaban en defensa de grupos vulnerables y para superar factores de segregación y discriminación social. Es así que se analizaron diversas investigaciones en ámbito educativo, distinguiendo entre las prácticas que no generan mejoras sociales, tal como la investigación en la Sociología de la Educación que apoya el agrupamiento por grupo de nivel, *streaming o mixture* que segregan a los

estudiantes por su capacidad, lo que afecta en las oportunidades de acceder a contenidos, difiere en la evolución del aprendizaje y destruye los valores democráticos de la educación (Braddock II & Slavin, 1992; Molina & Holland, 2010). Por el contrario a los *Grupos Interactivos* incluyen a todo el alumnado valorando las diferencias en formación de grupos heterogéneos, que rompe con el círculo del pobre rendimiento académico (Ladson-Billings, 1994) y fomentan las máximas expectativas, el valor de la solidaridad y el apoyo mutuo para el aprendizaje de todos (García-Carrión et al., 2016; INCLUD-ED, 2015; Valls & Kyriakides, 2013). Finalmente, estas divergencias se pudieron comprobar a través de las perspectivas de profesionales del área educativa entrevistados, que señalaron que la aplicación de las teorías con bases científicas de la Sociología de la Educación, tuvieron como resultado una transformación en el ámbito personal y profesional, brindando argumentos válidos en el trabajo educativo y mayor seguridad para tomar decisiones eficaces de impacto social.

Respecto al **Objetivo 1.** de la tesis doctoral, el *análisis de las perspectivas reproductivista y transformadora en Sociología de la Educación*, permitió explicar el desarrollo de la Sociología de la Educación y así interpretar argumentos vigentes en programas y prácticas del sistema educativo. En este sentido, determinados sectores de la población continúan reproduciendo ideas que dividen al alumnado y estigmatizan a sectores desfavorecidos (Amador, 2016; Díez, Pitanga, & Alvarez, 2013; A. Flecha, García, & Rudd, 2011). Por lo que es preciso reivindicar el conocimiento científico y la investigación con calidad en las SSH, a fin de anular perspectivas reproductivistas y romper ideas que quitan valor al rol de la investigación en la sociedad. Esto permitirá dar paso a una sociedad consciente, que reclama sus derechos y a una educación de calidad, al beneficio del progreso científico en beneficio de una Sociología Pública (Michael Burawoy, 2005) que otorgue herramientas para la mejora de sus condiciones de vida.

En este sentido, como **Objetivo 2.** se definió la investigación en SSH en el área educativa con impacto social como la investigación que camina a *hombros de los gigantes* de la ciencia (Merton, 1990), retomando el objetivo básico de la Sociología para servir a la sociedad, comprender las dinámicas sociales y así mejorarlas (Durkheim, 1894; Weber, 1978) y basa sus procedimientos en la comunidad científica

internacional (Kuhn, 1971; Merton et al., 1977) entendida como el grupo de pares en su área de investigación, que validan sus concepciones y hallazgos, incorporando evidencias que las teorías transformadoras han especificado de la educación, como práctica de libertad (Apple, 1979; Freire, 1976; Giroux & Flecha, 1992). De esta manera, se incorporan las voces de los agentes sociales, trabajando en un plano de igualdad en diálogo con validez de los argumentos brindados sin pretensión de poder (Habermas, 1987), en conocimiento de la inteligencia cultural de todos los individuos (Ramón. Flecha, 1997) con participación y empoderamiento de los agentes sociales (Wright, 2010) para mejorar sus condiciones de vida y así obtiene impacto social en la formación educativa.

INVESTIGACIÓN EN SSH EN EL ÁREA EDUCATIVA CON IMPACTO SOCIAL

- I. Basada en las teorías clásicas de la investigación de SSH, en los procedimientos y los conocimientos validados por la comunidad científica internacional.
- II. Retoma el objetivo original de las SSH en servir a la sociedad, comprender las dinámicas sociales y buscar impacto social.
- III. Afirma los principales postulados de las teorías transformadoras que entiende la educación como práctica de libertad y de cambio social.
- IV. Incorpora todas las voces en plano de igualdad para obtener un diálogo con validez de los argumentos brindados, en comunicación con la sociedad.
- V. Reconoce la inteligencia cultural de todos los individuos, respetando y contemplando la diversidad como una riqueza.
- VI. Afirma la participación social y el empoderamiento de los agentes sociales en la investigación.
- VII. Investigación con impacto social transformador de la formación educativa.

Finalmente, para el **Objetivo 3.** de fijar las *claves de la educación de éxito* se precisó en la investigación doctoral las Actuaciones Educativas de Éxito, entendidas como las actuaciones que la comunidad científica internacional ha avalado y recomiendan su

aplicación por los máximos beneficios sociales y educativos que logran alcanzar. Es importante puntualizar que las claves para una educación de éxito, se encuentran en estrecha conexión con los últimos descubrimientos científicos, esto significa que tal como avanzamos en el conocimiento del área educativa, existirán nuevas formas de aprender y propagar las capacidades. Por lo que así, como es obligación de la ciencias brindar información y los últimos hallazgos a la ciudadanía para la cura de una enfermedad o para la resolución de un problema climático, político, también es responsabilidad de las SSH, particularmente la Sociología de la Educación otorgar nuevos instrumentos revelados para el éxito educativo a futuro.

CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN DE ÉXITO DERIVADAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

- I. Formación del profesorado basada en evidencias validadas por la comunidad científica internacional, que confiera conocimientos para maximizar los resultados educativos, contribuir en la cohesión como agentes catalizadores del cambio social. Concebir una capacitación brinde seguridad personal y profesional sobre las decisiones que toman en su práctica en el aula.
- II. Actuaciones Educativas de Éxito aplicadas al sistema educativo para garantizar la máxima calidad académica, brindar herramientas validadas científicamente, universales y transferibles que eliminan prácticas segregadoras, políticas innovadoras de moda, mitos u ocurrencias locales.
- III. Conexión entre investigadores de las SSH, el profesorado y diversos actores sociales del área educativa en un diálogo en condición de igualdad que potencia el intercambio formativo para la aplicación del conocimiento científico en todos los espacios del trabajo profesional. Empoderar a los actores sociales en la creación activa y la colaboración científica del conocimiento.
- IV. Participación de las familias y la comunidad en las escuelas e investigación en SSH para la transformación social y logro del éxito educativo. La comunidad científica internacional ha expresado hace años el impacto benéfico en los resultados educativos del alumnado al aumentar las relaciones, familia, escuela

y comunidad. Es clave involucrar las familias en el proceso de enseñanza, en el aula, en el diseño curricular, en las evaluaciones y en otros espacios activos.

- V. Formación familiar y de la comunidad en Actuaciones Educativas de Éxito, la participación en *Biblioteca Tutorizada*, *Club de tareas domiciliarias*, *Writing Program*, *Grupos Interactivos* fundamentalmente la asistencia en *Tertulias Literarias Dialógicas* tiene impacto positivo en la preparación de las familias, potenciando sus capacidades lectoras, de escritura, oral, valorizando así la educación y quebrando postulados deterministas, que se afirman en la herencia cultural, socioeconómica o étnica, sin consideración de la capacidad de transformación de los actores sociales.
- VI. Evaluación de impacto social de la investigación y del sistema educativo que determine objetivos claros de los proyectos, recoja datos de impacto y tenga métricas para la determinación de la efectividad de las acciones científicas desarrolladas en el ámbito educativo.

El trabajo doctoral ha permitido responder la pregunta inicial de investigación. De esta forma, la preocupación original por buscar líneas de impacto social en la educación que permitan brindar espacios de mejoras de los rendimientos académicos de los niños y niñas y asegurar un futuro de oportunidades particularmente para el alumnado más vulnerable, es posible en la aplicación de las Actuaciones Educativas de Éxito y formación basadas en evidencias validadas por la comunidad científica internacional. En este sentido, se ha comprobado que existe investigación en la Sociología de la Educación que ha logrado mejorar las condiciones de vida de las personas superando determinismos teóricos, transformando poblaciones asiladas, con conflictos económicos y sociales a un futuros esperanzadores de éxito educativo (Amador, 2016; Díez et al., 2013; Ramón Flecha & Soler, 2013; Girbés, Macías, & Álvarez, 2015). Por el contrario, se han definido posturas de investigación sin impacto, que ha bloqueado movimientos de esperanzas y mejoras sociales. Por este motivo, es necesario eliminar imposturas intelectuales en el ámbito educativo para abrir nuevas líneas de trabajo para la transformación social.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A FUTURO

- En primer lugar resulta necesario continuar el desarrollo de la investigación con impacto social en las SSH, en línea al proyecto IMPACT-EV, para crear mecanismos técnicos que garanticen mejoras para la población y regulen los recursos y esfuerzos sociales destinados a programas de financiación científica.
- En segundo lugar, es preciso investigar sobre nexos entre el ámbito científico y la población, que sirvan de control social sobre las acciones que se aplican en los programas y las políticas públicas, para establecer canales abiertos de diálogo en los que los ciudadanos puedan acceder a los últimos hallazgos validados por la comunidad científica internacional trabajar conjuntamente en solucionar problemáticas sociales.
- Finalmente, otra futura línea de investigación podría responder a la evaluación de costo efectividad económica de proyectos de investigación, comparando el impacto social de los proyectos, en relación a su inversión económica y así obtener herramientas que comprueben la rentabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, E., & Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297–313. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.41>
- Alcalde A. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Althusser, L. (1975). *Lenin y la filosofía*. México, D.F. : Ediciones Era.
- Althusser, L. (1992). *El Porvenir es largo*. Barcelona : Destino.
- Althusser, L., & Balibar, É. (1969). *Para leer el capital*. México D.F. : Siglo XXI.
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2016). El Informe Coleman a debate en su cincuenta aniversario. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 87–106. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2104>
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito*.
- Amador, J. (2016). La “Roma response” al modelo reproductor. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144–163. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London [etc.] : Routledge.
- Aron, R. (2002). *El Marxismo de Marx*. París: Editions des Falléis.
- Au, W. (2006). Against Economic Determinism : Revisiting the Roots of Neo-Marxism in Critical Educational Theory Citation information. *Educational Theory*, 4(2), 1–22.
- Aubert, A. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona : Hipatia.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International*

Studies in Sociology of Education, 21(1), 63–75.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>

Aubert, A. (2015). Amaya : Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>

Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Tatiana Santo. (2016). La Verneda Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4), 1–32.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F. : Trillas.

Backers, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist*, 32, 69–82.

Ball, a. F. (2012). To Know Is Not Enough: Knowledge, Power, and the Zone of Generativity. *Educational Researcher*, 41(8), 283–293.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12465334>

Ban Ki-Moon. (2010). Objetivos de desarrollo del Milenio INFORME 2010. Retrieved from [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/11-31342\(S\)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/11-31342(S)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf)

Bane, M. J., & Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review of Education*, 38(IV), 37–42.

Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : François Maspero.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas : la modernidad y sus parias*. Barcelona : Paidós.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva : política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid : Alianza.

Beltrán, A. L., Gómez, A., & Engel, L. (2010). *Metodología comunicativa crítica*,

- transformació i inclusió social. *Temps d'Educació*, (38), 153–165.
- Bidwell, C. E., & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and Measuring the Effects of School and Schooling. *American Journal of Education*, 88(4), 401–430. <https://doi.org/10.1086/443540>
- Boscardin, M., & Jacobson, S. (1996). The inclusive school, integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Education Administration*, 35(5), 466–476.
- Botey, J., & Flecha, R. (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53–56.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid : Taurus.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid : Popular.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, (March), 1–26. <https://doi.org/10.2307/3090251>
- Boyer, P. C. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis*, 76, 75–97. Retrieved from http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_076_06.pdf
- Braddock II, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education. *Common Destiny Conference at Johns Hopkins University*, 20, 1–24. Retrieved from <http://web.ebscohost.com.ezproxy.library.wisc.edu/ehost/detail?sid=4b03dccd-9f1b-47ad-b8dc-12375856cfc9@sessionmgr12&vid=40&hid=17&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ==#db=eric&AN=ED355296>
- Bruner, J. S. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid : Visor.
- Bruner, J. S., Palacios, J., & Igoa González, J. M. (1988). *Desarrollo cognitivo y*

educación. Madrid : Morata.

Burawoy, M. (2005). 2004 ASA Presidential Address: For Public Sociology. *American Sociological Review*, Vol. 70, N, 4–28.

Burawoy, M. (2012). The Roots of Domination: Beyond Bourdieu and Gramsci. *Sociology*, 46(2), 187–206. <https://doi.org/10.1177/0038038511422725>

Cabré, J. (2015). *Coneixement Científic a l'Abast de Tothom: Creació d' un repositori obert sobre l'Impact Social de la Recerca*. Universitat Rovira i Virgili.

Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science (New York, N.Y.)*, 343(6178), 1478–85. <https://doi.org/10.1126/science.1248429>

Castells, M. (1997). *La Era de la información : economía, sociedad y cultura*. Madrid : Alianza.

Castells, M., Flecha, R., Freiré, P., Giroux, H. A., Macedo, D., & Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*.

Chomsky, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Esplugues de Llobregat : El Roure.

Chorzempa & Graham. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529–541.

Clawson, D. (2007). *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*. Berkeley : University of California Press.

Coleman, J., & Hopkins, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. *U.S. Department of Health, Education and Welfare*, 66–675. <https://doi.org/10.2307/2091096>

Coleman, J. S. (1973). Equality of Opportunity and Equality of Results. *Harvard Educational Review*, 43(1), 129–138.

Comer, J., Haynes, N., Joyner, E., & Ben-Avie, M. (1996). Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education. *Teachers College Record*.

- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mix Methods Approaches* (Sage Editi). London.
- De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools, 17*(3), 241–249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*, 653–664.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology, 3*(OCT), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Inquiry, 1*, 23–46. <https://doi.org/doi:10.1177/146879410100100102>
- Derrida, J. (1989). *De la gramatología*. Madrid : Siglo XXI.
- Díaz-Caneja, P., Grañeras, M. G., & Coord, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Retrieved from <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School ' s Centre : the role of community participation, *46*(2).
- Díez, J., Pitanga, T. S., & Alvarez, P. (2013). From a Ghetto to a Magnet School Dialogic Knowledge. *International Review of Qualitative Research, 6*(2), 198–209. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198.198>
- Donovan, C. (2007). Guest Editor's Introduction: Future Pathways for Science Policy and Research Assessment: Metrics vs peer review, quality vs impact. *Science and Public Policy, 34*(8), 538–542.

- Driessen, G., Smit, F., & Sleegeers, P. (2005). Parental involvement and educational archivement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Dunn, M. (1968). Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Durkheim, E. (1894). *Les Règles de la méthode sociologique* (Payot.). Paris.
- Edmonds, R. et al. (1973). A Black Response to Christopher Jenck's Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76–91.
- Edwards, M. (2005). Social science research and public policy: narrowing the divide. *Australian Journal of Public Health*, 64(1), 68–74.
- Egan, K. (2005). and Practice : The Doubtful Role of Research, 75(1), 25–42.
- Elboj, C.; Puigdel·livol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Graó). Barcelona. Retrieved from <http://www.amazon.com/Comunidades-aprendizaje-Spanish-Ignacioasi-Puigdel·livol/dp/8478272860>
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.810>
- Elboj Saso, C. (2014). In the Path to Regaining Social Sciences Legitimacy through Public Sociology. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences; Vol 3, No 2 (2014): JulyDO - 10.4471/rimcis.2014.35* , 3(2), 158–181. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.35>
- Epstein, J. (1989). Family stuctures and student motivation: A developmental perspective. *Research on Motivation in Education*, 3, 259–295.
- Epstein, J. (1991). Effect on student achievement of teachers practices of parent involvement. *Advances in Reading/ Language Research*, 5, 261–276.
- EU Spanish Presidency. (2010). Conclusions “Science against Poverty” Conference., (April 2010), 8–9.

- European Comission. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda, 11. [https://doi.org/31.1.2011.COM\(2011\)18final](https://doi.org/31.1.2011.COM(2011)18final)
- European Commission. (2001). *European Report on the Quality of*.
- European Commission. (2011). Added Value of Research, Innovation and Science portfolio. MEMO/11/520, (July), 1–9.
- European Commission. (2015). European Policy Brief. *Impact-Ev*, (January 2014), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2008.04.002.governments>
- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(October), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Fisher, D., Roarch, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: special education student's changing sense of self. *Urban Review*, 35(3), 233–253.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student ' s Academic Performance : Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301–321. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.16>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Cultura Y Educacion*, 21(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–218. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras : el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- Flecha, R. (1998). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de

aprendizaje.

Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543849>

Flecha, R. (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 1–81.

Flecha, R., & Buslón, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí- Mejoran los Resultados Académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2087>

Flecha, R., & Larena Fernández, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla : Fundación ECOEM.

Flecha, R., Puigvert, L., Beck, U., & Gómez, J. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona [etc.] : Paidós.

Flecha, R., & Soler, M. (2005). Dilemmas of Public Sociology: Political Regime and Academic Field , Edited by Michael Burawoy. *Current Sociology*, 1–9.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Flecha, R., Soler, M., & Sordé, T. (2015). Europe must fund social sciences. *Nature*, 528(7581), 193. <https://doi.org/10.1038/528193a>

Flecha García, R., García Carrión, R., & Gómez González, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360), 140–161. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>

Flecha, Soler, M., Oliver, E., Puigvert, L., Sordé, T., Schubert, A., ... Donovan, C. (2014). *Impact evaluation of FP6 (last call) and FP7 SSH research projects. Report 3. Impact-Ev* (Vol. 6). Retrieved from <http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2015/08/D3.2-Report-3.-Impact-evaluation-of-FP6-last-call-and-FP7-SSH-research-projects.pdf>

- Fletcher, M., & Schirp, H. (2002). Neuromythologies. *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, 69–77. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/ceri/31706603.pdf>
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-textos.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid [etc.] : Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid [etc.] : Siglo XXI.
- Freire, P., Flecha, R., & Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat : El Roure.
- Fricke, N., & Lavrik, I. (2012). PISA In Focus 13. *Cell*, 2012, 19409–19409. <https://doi.org/10.1083/jcb.201002060.induced>
- Fuentes, A., & Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestro/as. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 6. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.0>
- Fuller, B. (2016a). Raising School Effects while Ignoring Culture ? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools , Rules , and Pedagogy Author (s): Bruce Fuller and Prema Clarke Source : Review of Educational Research , Vol . 64 , No . 1 (Spring , 1994), pp . 11, 64(1), 119–157.
- Fuller, B. (2016b). What School Factors Raise Achievement in the Third World ? Author (s): Bruce Fuller Source : Review of Educational Research , Vol . 57 , No . 3 (Autumn , 1987), pp . 255-292 Published by : American Educational Research Association Stable URL : [http://, 57\(3\), 255–292](http://, 57(3), 255–292).
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrión, R., Molina, S., Grande López, L., & Buslón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones

Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115–132.

García-Yeste, C. (2014). Overcoming Stereotypes Through the Other Women's Communicative Daily Life Stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923–927. <https://doi.org/10.1177/1077800414537218>

García-Yeste, C., Lastikka, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova- Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, 427(XVII).

García, R., Duque, E., & Mircea, T. (2010). Transformación sociocultural y promoción del aprendizaje. *Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning*, 15(2), 207–222.

García, R., Silva, A., Yuste, M., & Flecha, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society, & Education*, 1(1), 1–11.

Garfield, E. (1962). *Essays of an information scientist. Vol. 1-15*. Philadelphia: ISI Press.

Garfield, E. (1979). *Citation indexing - its theory and application in science, technology, and humanities*. New York: Wiley.

Girbés, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/56358>

Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *RIMCIS – International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88–116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>

Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>

- Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat : El Roure.
- Gómez, A., Munte, A., & Sorde, T. (2014). Transforming Schools Through Minority Males' Participation: Overcoming Cultural Stereotypes and Preventing Violence Violent Behavior in School. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(11), 2002–2020. <https://doi.org/10.1177/0886260513515949>
- Gomez, A., Puigvert, L., Sánchez, M., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez González, A., & Díez-Palomar, J. (2009). Critical Communicative Methodology: Transformations and Changes in the S. Xxi. *Tesi*, 10(103), 103–118.
- Gómez González, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22, 21–30.
- Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha. (2006). *Metodología comunicativa critica*. Barcelona : El Roure.
- Gonzalez, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: theorizing practices in households and classrooms*. New Jersey.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid : Taurus.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid : Cátedra.
- Harris, E., & Wilkes, S. (2013). Partnerships for learning: Community support for youth

- success, (January), 1–14.
- Harvard Family Research Project. (2006). Family involvement in early childhood education, 1–8.
- Heckman, J. J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *CESifo DICE Report*, 6(2), 3–8.
- Henderson, A., & Mapp, L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community on student achievement. Annual synthesis*. Washington, DC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. *Metodología de La Investigación*. México: McGraw Hill. <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9
- Herrero, C., Brown, M., & Campus, C. H. M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Carlos Herrero and María Brown Revista de Psicodidáctica*, 15(152), 253–268. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.816>
- Heyns, B. (1978). Review Author (s): Barbara Heyns Review by : Barbara Heyns Source : American Journal of Sociology , Vol . 83 , No . 4 (Jan ., 1978), pp . 999-1006 Published by : The University of Chicago Press Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/2777730> Accessed, 83(4), 999–1006.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Ince, M. (2008). Knowledge transformation and impact: a commentary. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 131–134. <https://doi.org/10.1080/03057640801890038>
- INCLUD-ED. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*.
- Iñiguez Berrozpe, T., Burgués De Freitas, A., & Berrozpe, T. I. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social History Remnants of the SE in Spain: from the

- Reproduction Role to the Commitment with Social Transformation. *HSE – Social and Education History*, 2(3), 296–340. <https://doi.org/10.4471/hse.2013.17>
- Jencks, C. (1973). Inequality in Retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138–165.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo-Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of Effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria : el nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires : Katz.
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: Neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913–919. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.03.011>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Levin, H. (1972). Schooling and inequality: the social science objectivity gap. *Saturday Review of Education*, 46(11), 49–51.
- Levin, H. (1993). *The accelerated schools resource guide*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Levin, H. M. (2009). The Economic Payoff to Investing in Educational Justice. *Educational Researcher*, 38(1), 5–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331192>
- Lidia, P., Esther, O., Rosa, V., & Carme, G. (2012). De la superstición a la ciencia : Actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73(26,1), 15–23.
- Martínez Gutiérrez, B., & Niemelä, R. (2011). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 69–77. Retrieved from

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9821>

Marx, K. (1978). *El Capital*. Barcelona : Petronio.

Merton, R. K. (1990). *A hombros de gigantes : postdata shandiana*. [Barcelona] : Península.

Merton, R. K., Storer, N. W., & Míguez, N. (1977). *La Sociología de la ciencia : investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid : Alianza.

Molina, S., & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación Y Pedagogia*, 22(56), 31–44.

Morlà, T. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities. *Social and Education History*, 4(2), 137–162.
<https://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>

Moynihan, D. (1968). Sources of resistance to the Coleman report. *Harvard Educational Review*, 38(1), 23–36.
<https://doi.org/10.17763/haer.38.1.y6345112187g8j71>

Nechyba, T., Mcewan, P., & Older-aguila, D. (1999). The impact of family & community resources on student outcomes: an assessment of the international literature with implications for new zealand. Retrieved from http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0020/7283/The-Impact-of-Family-and-Community-Resources.pdf

OCDE. (2012). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI)*. Pisa (Vol. VI).
<https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Policies and Practices for Successful Schools (Vol. II)*.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OCDE, P. (2011). What Can Parents Do to Help Their Children Succeed in School? PISA in Focus. No. 10. *OECD Publishing*, 10, 1–4.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/5jm5fb7cq0zp-en>

- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267–276. <https://doi.org/10.1177/1077800410397805>
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43, 279–294. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- ONU. (2013). *Inequality Matters: report on the World Social Situation. ... Kaya eds., Global inequality: patterns and explanations ...*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Inequality+Matters#8>
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Agenda 2030., 16301, 1–40.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. *Africa*, 17852(10), 1–41. Retrieved from http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrcouncil/docs/gaA.RES.60.1_Sp.pdf
- Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why Do They Exist and Persist? *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 89–96. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2012.01141.x>
- Pettigrew, T. F. (1968). Race and Equal Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 66–76.
- PISA. (2015). PISA 2015 Results. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Pollard, A. (2008). Knowledge transformation and impact: aspirations and experiences from TLRP. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/03057640801889949>
- Price, D. J. S. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia Univ. Press.
- Puigvert, Lúdia; Oliver, Esther; Valls i Carol, Rosa; García Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*,

26, 11–12.

Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions: Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence . *Qualitative Inquiry* , 20(7), 889–894. <https://doi.org/10.1177/1077800414537212>

Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas The interactive interpretation of texts through dialogic literary gatherings. *Número Especial Monográfico N° Revista Signos Número Especial Monográfico N°*, 2(2), 295–309.

Racionero, S. & M. B. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 37–39.

Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Fòrum de Recerca*, 35, 29–39. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22317>

Reale, E., Primeri, E., Flecha, R., Soler, M., Oliver, E., Puigvert, L., ... Donovan, C. (2014). State of the art in the scientific, policy and social impact of SSH research and its evaluation. Report 1. *Impact-Ev*, 1–81. Retrieved from <http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2015/08/D1.1-Report-1.-State-of-the-art-on-scientific-policy-and-social-impact-of-SSH-research-and-its-evaluation.pdf>

Rodríguez, H., & Flecha, R. (2011). La revolución científica y democrática en educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34–52. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.02>

Sarup, M. (1983). Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación., 63–70.

Scherrer, J. (2014). The Role of the Intellectual in Eliminating the Effects of Poverty. *Educational Researcher*, 43(4), 201–207.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona : Planeta.

- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 98*, 196–206.
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Marti, D. C., Burt, J. D., & Rohlk, A. M. (2005). *Conjoint Behavioral Consultation: A Model to Facilitate Meaningful Partnerships for Families and Schools*.
- Slavin, R. E. (1996). Every child, every school: success for all: success for all. In *Thousand Oaks, California: Corwin Press*.
- Sokal, A. D. (2009). *Más allá de las imposturas intelectuales : ciencia, filosofía y cultura*. Barcelona : Paidós.
- Sokal, A. D., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de Psicodidáctica, 15*(2), 163–176. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.822>
- Thurow, L. C. (. (1973). Proving the absence of positive associations. *Harvard Educational Review, 43*(1), 106–112.
- Touraine, A. (2011). *Después de la crisis : por un futuro sin marginación*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- UNESCO. (2016). Leaving no one behind : How far on the way to universal primary and secondary education ?, *2030*, 1–16.
- UNICEF-UNESCO. (2008). *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los*

derechos humanos.

United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights, adopted by the General Assembly on 10 Dec. 1948, Article 23.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(October), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Vygotski, L. S., Lurii, A. R., & Cole, M. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica.

Weber, M. (1978). *Economía y Sociedad. Max Weber. The effects of brief mindfulness intervention on acute pain experience: An examination of individual difference* (Vol. 1). California: University of California. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Willis, P. (1990). *Common Culture Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Westview Press.

Willis, P. E. (1988). *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid : Akal.

Willms, J. D., & Somer, M.-A. (2001). Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409–445. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>

Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, (1), 45. Retrieved from www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf

Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. London, [etc.] : Verso.

Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In*. Routledge.

Young, M. (2011). What Are Schools for ? *Educação Sociedade & Culturas*, 32, 145–156.

Ziman, J. M. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias : los aspectos filosóficos y sociales de la ciencia y la tecnología*. Barcelona : Ariel.