

Aprendiendo en la escuela para los empleos del mañana

Ana Burgués

University of Barcelona (Spain)

ana.burgues@ub.edu

Received November, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: La crisis económica ha puesto de relieve la importancia de la educación como motor de desarrollo. El aprendizaje de competencias que ofrezcan la posibilidad de acceder a puestos de trabajo que permitan una buena calidad de vida ha adquirido un papel decisivo en el desarrollo educativo de las personas. Por ello, las escuelas se deben adaptar a las necesidades de la actual sociedad informacional en la línea de los objetivos de Europa 2020. Este artículo analiza si se responde mejor a estas necesidades desde las escuelas que optan por una gestión democrática.

Diseño/metodología/enfoque: Se analizan tres experiencias educativas tanto de educación obligatoria como de educación permanente. Se realizan once relatos de vida comunicativos a profesores y personas voluntarias de estas tres escuelas gestionadas democráticamente.

Aportaciones y resultados: Aquellas escuelas con una gestión democrática son más permeables a las necesidades de la ciudadanía, ya que incluyen su voz en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, existe una mayor adaptación a las necesidades futuras del mercado de trabajo, contempladas ya actualmente en la estrategia europea.

Implicaciones sociales: Los resultados de esta investigación aportan evidencias al debate científico sobre si el modelo de gestión escolar puede tener un impacto sobre el futuro laboral de las personas y por lo tanto, el aumento de la democracia dentro del mismo genera mayores posibilidades de conseguir mejores trabajos.

Originalidad / Valor añadido: Poner la gestión democrática de las escuelas en el centro del debate sobre la empleabilidad de las personas puede permitir pasar de soluciones parciales, que no mejoran las capacidades para encontrar trabajo, a soluciones más globales que también incluyan las necesidades educativas de las personas implicadas.

Palabras clave: Gestión democrática, Competencia clave, Educación permanente, Empleabilidad

Códigos JEL: I21

Title: Learning in school for tomorrow jobs

Abstract

Purpose: The economic crisis highlights the importance of education as a driving force for change. Learning skills that provide the ability to access jobs that allow a good quality of life has taken a decisive role in the educational development of people. Therefore, schools must adapt to the needs of today's informational society in line with the objectives of Europe 2020. This article examines whether these needs are best answered on democratic management schools.

Design/methodology: It is analyzed three educative experiences from the compulsory and permanent education. To do it, it has been done communicative life stories to teachers and volunteers at these three schools managed democratically.

Findings: Schools with democratic management are more permeable to the needs of citizens, as they include their voice in the educational curriculum. Therefore, there is a greater adaptation to future labor market needs, as currently contemplated in the European strategy.

Social implications: The results of this study contribute to the open scientific debate centered in the relation between the model of school management and its impact on the future employment of people. According to this debate, increasing democracy in the school management could generate greater possibilities to get better jobs.

Originality/value: Putting the issue of democratic school management at the centre of the employability debate could make possible to move from partial solutions that do not improve the capabilities to find work, to global solutions that take into account the educational needs of the people involved.

Keywords: Democratic education, Key competence, Continuing education, Employability

Jel Codes: I21

1. Introducción

La estrategia Europa 2020 ha marcado cinco objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. Entre ellos encontramos:

- la necesidad de que accedan al empleo el 75% de las personas de 20 a 64 años
- reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social (Comisión Europea, 2015).

Estos objetivos sólo se pueden conseguir si la educación se orienta a la consecución de las competencias necesarias que se requieren hoy día en la actual sociedad de la información.

Desde los años 70 nos encontramos en un nuevo paradigma social y económico: la sociedad industrial va quedando atrás, dando paso a la sociedad de la información. En este periodo las desigualdades sociales se han incrementado y se han visto acusadas con la actual crisis económica, poniéndose de relieve la urgencia de solventar las mismas. La educación se muestra como un motor de desarrollo en la sociedad capaz de dotar a las personas de los conocimientos necesarios para adquirir mejores empleos que aseguren una calidad de vida digna a la totalidad de la población. Estos conocimientos necesarios se han recogido en una serie de ocho competencias claves reconocidas por la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

En este artículo se analiza si se responde mejor a estas necesidades desde escuelas con gestión democrática. Para ello empezaremos indicando cuáles son las competencias necesarias para tener éxito dentro de la Sociedad de la Información para seguidamente argumentar cómo la escuela puede dar los conocimientos necesarios para estas competencias. A continuación, se presentan los resultados de una investigación en la que se ha analizado algunas experiencias en escuelas democráticas. Los datos muestran que, a través del diálogo igualitario se superan las barreras –sociales, personales y económicas– iniciales consiguiendo un mejor aprendizaje para todos y todas y estando vinculado a las necesidades reales de la sociedad actual y del futuro. Por último, se incluye un apartado de conclusiones donde se recogen las contribuciones finales.

2. Competencias necesarias en la Sociedad de la Información

La actual sociedad de la información ha modificado la manera en la que se relacionan y compiten las organizaciones en el mercado internacional. La posibilidad de éxito o fracaso de las empresas está basada en la capacidad de seleccionar información relevante y la facultad de procesarla. En este proceso, las tecnologías de la información y, específicamente, Internet, están desarrollando un papel clave. Para Castells (1997) las tecnologías de la información tienen como finalidad “reemplazar el trabajo que puede codificarse en una secuencia programable y realzar el trabajo que requiere análisis, decisión y capacidad de reprogramación en tiempo real, en un grado que sólo el cerebro humano puede dominar. Todo el resto de actividades (...) son potencialmente susceptibles de automatización, y por lo tanto, el trabajo que impliquen es prescindible” (Castells, 1997, pp. 297). Por ello, el uso de las tecnologías de la información tiene una relación directa con la productividad organizacional. Tal y como argumentan Behera, Nayak, y Das (2014) con el caso de las sucursales bancarias esta productividad se ve afectada por las competencias digitales adquiridas por los trabajadores y trabajadoras, la actitud hacia las tecnologías de la información, entre otros factores.

Las empresas no sólo demandan personas para los puestos de trabajo con una mayor formación, sino que cada vez más se preocupan por el talento y las capacidades de su capital humano, sobre todo en aquellos puestos de trabajo relacionados que aportan ventajas competitivas sostenibles (Alonso & García-Muina, 2014).

El paso hacia una economía basada en la tecnología de la información, tal y como argumenta Castells, no implica que necesariamente aumenten las tasas de desempleo. A pesar de que no esté determinado ni histórica ni tecnológicamente, la sociedad informacional se ha convertido en una sociedad dual (Castells, 1997; Gorz, 1986). A la vez que se demandaba unas mayores competencias y cualificación para los puestos de trabajo que aportaban un mayor valor añadido, al mismo tiempo aumentaban las ocupaciones más precarias y el desempleo. De esta manera algunos sectores sociales quedaron excluidos de los cambios que han provocado la entrada en la sociedad informacional.

La vía para superar estas desigualdades y ofrecer posibilidades a las personas de acceder a unos mejores trabajos reduciendo su nivel de precariedad es a partir de la formación y adquisición de las competencias que se demandan. Por eso, instituciones como los centros educativos, bien sean de educación obligatoria o bien se trate de un aprendizaje a lo largo de la vida, deben también adaptarse a las necesidades que el mercado laboral está demandando, ofreciendo las competencias, y por lo tanto las capacidades, para todas las personas, independientemente de la clase social de la que provengan originalmente.

Si la escuela quiere formar a las personas para obtener unos mejores empleos a sus alumnos y alumnas (y por lo tanto la posibilidad de ofrecerles una mejor calidad de vida), los centros educativos tienen que ser permeables a las necesidades organizacionales, teniendo en cuenta que las empresas ya no sólo valoran las titulaciones sino que se ha pasado hacia un “modelo de la competencia” (Brunet & Böcker Zavaró, 2014). Las personas son evaluadas individualmente por lo que saben hacer, por la conveniencia y la competencia que estas tienen para el puesto de trabajo. Esto además implica que el aprendizaje de estas competencias es fundamental en las edades tempranas y en la educación reglada pero, cada vez más, se hace necesario un aprendizaje a lo largo de la vida.

“Las competencias pueden consistir en cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces”. (Brunet & Böcker Zavaró, 2014, pp. 18)

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se establecen ocho que las personas necesitan para su desarrollo y realización pero también para favorecer la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Dichas competencias se resumen a continuación:

- Comunicación en la lengua materna: responde a la habilidad relacional a través del lenguaje de una manera adecuada en los diferentes contextos posibles.
- Comunicación en lenguas extranjeras: se refiere igualmente a la capacidad de comunicación en diferentes contextos, pero en este caso también se incluyen la habilidad comunicativa en contextos interculturales diferentes.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: trata sobre la capacidad de las personas para resolver problemas cotidianos a partir de un razonamiento matemático, así como la habilidad de plantearse preguntas y, a partir de pruebas, extraer las conclusiones adecuadas, además de la aptitud de transferir estos conocimientos de manera que den respuesta a las necesidades humanas.
- Competencia digital: implica un uso crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aprender a aprender: es relativa a la capacidad de iniciar un aprendizaje, individualmente o en grupo, así como organizarlo según las oportunidades y recursos disponibles y persistir en él.

- Competencias sociales y cívicas: se refiere a la capacidad de participación activa democrática a partir del conocimiento de las estructuras políticas y sociales.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: tiene en cuenta la capacidad de transformar las ideas en acciones, asumiendo riesgos y planificando las acciones para alcanzar los objetivos.
- Conciencia y expresión culturales: conocimiento y conciencia de los diferentes medios de expresión como la literatura, la música, las artes plásticas y las escénicas.

Tal y como se puede comprobar, la educación instrumental en áreas tales como las matemáticas, las lenguas o el manejo de las tecnologías digitales son fundamentales para “integrar a las personas en el mercado de trabajo y el papel fundamental del aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, pp. 10).

3. La escuela como vía de adquisición de competencias

La escuela es la institución encargada de otorgar, de manera universal, las competencias necesarias en la sociedad en la que se inserta. El aprendizaje instrumental de áreas básicas de aprendizaje es, por lo tanto, el primer escalón que permite a las personas adquirir nuevos conocimientos fundamentados y que le permitirán adquirir otras competencias relacionadas.

“La mejor formación para el trabajo que puede proporcionar la escuela es un alto nivel de aprendizajes básicos y polivalentes que faciliten los reciclajes que posteriormente vayan siendo necesarios en los sucesivos puestos de trabajo que vayan ocupando. (...) La escuela puede dar fundamentalmente saberes no caducos, como las destrezas de aprendizaje” (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004, pp. 111)

Algunas investigaciones indican que Europa no ha puesto suficientemente el foco en la escuela como uno de los agentes principales en la adquisición de estas competencias necesarias en la sociedad de la información (Soltes, 2013).

En el aprendizaje del alumnado, los profesores y profesoras juegan un papel muy importante. El constante cambio dentro de la sociedad de la información obliga, también a estos, a adquirir nuevas competencias que hasta ahora no habían sido necesarias. Es por ello necesario que los programas de posgrado universitarios dirigidos a la formación del profesorado se adapten también a estas nuevas necesidades de la profesión instruyendo en las aptitudes necesarias para el profesorado de la era de la información (Procter, 2005). Ello puede cambiar, por ejemplo, la tendencia de que en entornos con mayor riesgo de exclusión, el profesorado

reduzca la exigencia curricular y adopte medidas segregadoras que llevan hacia un mayor índice de fracaso escolar (Rothstein, 2004).

Por ejemplo, a pesar de la importancia que tiene el aprendizaje de las competencias digitales, y los diversos programas implementados para introducir dentro de las escuelas las tecnologías, algunas investigaciones se han detenido a observar el uso de estas tecnologías, verificando que dependiendo del contexto en el que se encuentra la escuela, los usos son diferentes, siendo especialmente precarios en contextos escolares con un nivel socioeconómico bajo y una diversidad racial alta. Rafalow (2014) concluye que en las escuelas con un mayor nivel socioeconómico se tiende más a usar herramientas como pizarras interactivas mientras que en escuelas con un bajo nivel se utilizan pizarras tradicionales. Esto, según el autor, es debido a que se efectúa el uso tecnológico en determinadas escuelas y no en otras en función de los estereotipos sobre la clase social y la raza. Este factor puede llegar a influir, incluso, en la concesión de las ayudas por parte de la Administración Pública para que las escuelas se doten de las tecnologías.

Se vuelve imprescindible que el profesorado conozca las prácticas que proporcionan más éxito escolar para poderlas implementar también en los contextos más degradados a la vez que se hace necesario que, tal y como argumentaremos, entre en diálogo con las familias (o alumnado en el caso de las escuelas de adultos) para conocer sus necesidades.

A pesar de ello, sí encontramos algunas experiencias que parten de la idea de que la escuela puede transformar las desigualdades sociales y ser el motor que promueva unos mejores trabajos para el futuro de sus alumnos y alumnas. Un ejemplo lo encontramos en la experiencia desarrollada en el centro de educación infantil CRA Ariño-Alloza. A partir de los años 80, a causa de la crisis tanto del sector minero como industrial, gran parte de la población del municipio emigró y aquella que permaneció tuvo que adaptar su actividad económica a las necesidades de la sociedad informacional actual. Dado el contexto social en el que estaban, Ariño decidió llevar a cabo una profunda reestructuración del centro para desarrollar una formación adecuada a las características y demandas de la sociedad informacional actual. Para ello, el centro intensificó el uso de las tecnologías donde el alumnado empezó a trabajar las asignaturas desde sus tablets con conexión Wi-Fi, guiados por un profesorado que utilizaba pizarras digitales conectadas a internet. Pero, además, también llevaron a cabo el proceso de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje, dando lugar a una escuela democrática y abierta a la comunidad donde intervenía todo el entorno educativo (Elboj, Pulido & Welikala, 2013).

Otras investigaciones sobre escuelas (Álvarez & Verdeja Muñiz, 2013) también han demostrado las ventajas de la participación horizontal y la colaboración de familiares en los centros

educativos, pero también de otros agentes del entorno como por ejemplo asociaciones, empresas, instituciones y ciudadanos y organizaciones en general. Estos suponen una vía de recursos tanto humanos como materiales y económicos que no ha sido hasta el momento lo suficientemente explorada y explotada por algunos estudios.

El presente artículo se encuadra en esta línea de investigación, y busca profundizar en los beneficios que aporta la participación de la comunidad en plano de igualdad en la escuela, en concreto en cómo esta participación promueve la adquisición de las competencias básicas que permitirán el acceso a unos mejores trabajos.

4. Metodología

El presente artículo analiza diversas experiencias realizadas en escuelas con una gestión democrática y en donde se practica un diálogo igualitario entre las personas participantes y el profesorado. Se pretende mostrar si este tipo de prácticas son más permeables a las necesidades de las personas, priorizando un aprendizaje instrumental y por lo tanto, ello sirve para la mejora de la calidad de vida futura de las personas.

La investigación aquí recogida ha estado realizada bajo el paradigma de la metodología comunicativa (Valls, 2014) que pretende eliminar el desnivel epistemológico entre las personas investigadoras e investigadas.

Para su elaboración se han consultado bases de datos científicas (como ISI web of Science) para profundizar en lo que la comunidad científica internacional ya había investigado sobre las competencias necesarias para el acceso al mundo laboral y cómo éstos se ofrecen en mayor o menor medida en las escuelas con una gestión democrática. Se ha podido comprobar la existencia de un vacío dentro de la literatura ya que no encontramos en revistas científicas de relevancia internacional artículos que profundicen sobre este aspecto.

Por lo que respecta al estudio empírico se han seleccionado tres experiencias educativas de gestión democrática: el curso preparatorio a las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años financiado por el *Pla Integral del Poble Gitano* de la Generalitat de Catalunya, la Escuela de personas adultas La Verneda – Sant Martí y la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat, las tres ubicadas en diferentes localidades dentro de la provincia de Barcelona.

Las tres experiencias se basan en una gestión democrática, perteneciendo dos de ellas al proyecto de Comunidades de Aprendizaje y siguiendo la otra las premisas de la Educación

Democrática de Personas Adultas. Trabajan con colectivos en riesgo, interviniendo –si tenemos en cuenta las tres en su conjunto- con personas inmigrantes, población gitana y personas adultas con bajos niveles educativos y/o riesgo de exclusión social. A pesar de que las tres llevan a cabo educación formal, la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat es la única de titularidad pública. La gestión de la Escuela de Adultos de la Verneda – Sant Martí está llevada por dos asociaciones de personas participantes (Àgora y Heura) y la gestión del curso financiado por el *Pla Integral del Poble Gitano* está realizada por AEPA (Associació d'Educació de Persones Adultes). Para la obtención de los datos se han realizado un total de 11 relatos comunicativos y además se ha completado con observaciones comunicativas en el caso de las dos primeras experiencias permitiendo presenciar en directo el fenómeno de estudio. A continuación se muestra un cuadro-resumen donde aparece la distribución de los relatos comunicativos por centro educativo. Las personas mencionadas aparecen bajo un pseudónimo con el fin de preservar su anonimato:

	Perfil de la persona entrevistada	Pseudónimo
Curso de acceso + 25 financiado por el <i>Pla Integral del Poble Gitano</i>	Profesor	Miguel
	Profesor	José
	Profesora	Sinaí
Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat	Profesora	Mireia
	Colaboradora voluntaria	Noa
	Colaboradora voluntaria	Susana
Escuela de Adultos La Verneda – Sant Martí	Dinamizadora	Silvia
	Anteriormente coordinadora pedagógica y actualmente colaboradora voluntaria	Juliana
	Colaboradora voluntaria de la clase de inglés	Alina
	Colaboradora voluntaria del grupo de Tertulias Literarias Dialógicas en Inglés	Elena
	Colaboradora voluntaria en el curso de acceso + 25	Marta

Tabla 1. Perfiles de las personas entrevistadas

Posteriormente a la realización de los relatos, y de acuerdo al procedimiento establecido por la metodología comunicativa, se ha hecho llegar a las personas entrevistadas la transcripción y el análisis que se ha hecho de las mismas para que pudieran validar su contenido y análisis, y en el caso de que fuera necesario, añadir alguna apreciación. De esta manera se consigue una interpretación de los hechos conjunta entre personas investigadoras y las investigadas.

5. Resultado: El aumento de diálogo y democracia en la educación mejora las oportunidades de acceder a empleos de calidad

En la segunda edición del curso gratuito dirigido a personas gitanas de preparación para la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años financiada por el *Pla Integral del Poble Gitano* de la Generalitat de Catalunya, se ofertaban únicamente las asignaturas que permitían el acceso a las carreras universitarias de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Rafael, uno de los alumnos que se presentó a esa segunda edición, quería realizar la prueba para poder estudiar una carrera que le permitiera ser enfermero u odontólogo. A estos grados universitarios sólo es posible acceder a partir de la modalidad del área de Ciencias de la Salud. Acostumbrado a ofertas formativas cerradas que no contaban con la participación del alumnado, y teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, el cual no le permitía pagarse una formación reglada, se resignó a estudiar para acceder a un grado de Ciencias Sociales, entre los que barajaba Psicología.

A las tres semanas de haber empezado el curso, uno de sus profesores, también gitano, le pregunto qué quería estudiar. Rafael explicó que “lo que él quería no podía”. Miguel, su profesor, le insistió preguntando el motivo por el cual no podía. Rafael le respondió que “debía prepararse asignaturas diferentes, ya que soñaba con hacer una carrera de ciencias de la salud”. Miguel, preocupado, consultó a las personas encargadas de la organización del curso, ya que creía que la formación debía y se podía adaptar a las necesidades de los alumnos/as. De hecho, el propio Miguel podría asumir las clases de dichas asignaturas debido a su formación inicial.

“Por parte de la Administración no sólo no hubo ningún inconveniente, sino que además nos buscaron un nuevo espacio para impartir las clases. De ese modo, Rafael pudo prepararse el acceso a la carrera que él soñaba” (Miguel)

Casos como los de Rafael y su profesor Miguel nos muestran que, en un plano de igualdad entre las personas participantes y el profesorado, gracias a una participación formativa democrática e igualitaria, se pueden superar las barreras iniciales, facilitando la posibilidad de las personas de tener un futuro laboral acorde con sus deseos y necesidades. Se puede romper, por lo tanto, la tendencia anteriormente explicada por la cual el profesorado puede llegar a segregar y reducir la exigencia curricular en determinados contextos y con determinados alumnos/as.

Marta, profesora colaboradora voluntaria y coordinadora del grupo de acceso a la universidad para mayores de 25 años de la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí (Sánchez Aroca, 1999) también reconoce que se han dado situaciones en las que hay alumnos y alumnas que

se quieren preparar alguna asignatura que no está ofertada inicialmente y que, en ese caso, intentan encontrar una solución, como por ejemplo buscando una persona que pueda realizar clases tutorizadas, para que esas personas tengan la oportunidad de presentarse con garantías a las pruebas de acceso a la universidad.

"Es la tónica que seguimos en todas las clases de la escuela. Dar la oportunidad a la educación a todas aquellas personas que menos acceso han tenido, desde niveles iniciales hasta acceso a la universidad". (Marta)

Las personas que se inscriben al curso de preparación para las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años son, en el caso de esta escuela, o bien personas que empezaron a estudiar hace tiempo pero tuvieron que dejarlo o bien personas que no pudieron estudiar porque, debido a sus condiciones socioeconómicas, tuvieron que incorporarse temprano al mercado laboral. La crisis económica ha incrementado el número de personas en situación de desempleo y a su vez el número de personas que quieren acceder a este curso para incrementar sus oportunidades laborales. No obstante, la mayoría de las personas participantes en dicho curso trabajan y quieren optar a un mejor puesto de trabajo. Por ello las clases se imparten en el turno de noche, en un horario de 20 a 22 h. El horario por lo tanto está adaptado a las necesidades de las personas participantes, realizando clases de repaso algunos días de 19 a 20 h y los fines de semana. Tal y como nos explica Marta: "Es un horario hecho para las personas participantes, no para el profesorado". En algunas ocasiones, las personas participantes no pueden asistir al curso por diversos motivos, ya sean laborales, familiares o de cualquier índole. En esos casos se les ofrece la oportunidad de acceder a los contenidos a partir de los materiales y de las actividades colgadas en el Campus Virtual de la Escuela de Adultos La Verneda-Sant Martí. A diferencia de otras escuelas, la no disponibilidad horaria no es un impedimento. Se les ofrece por lo tanto la posibilidad de éxito en un examen que puede contribuir directamente en la mejora de su carrera profesional:

"Algunas personas me han dicho que vienen aquí porque en otras escuelas de adultos controlan la asistencia y al cabo de varias veces de no poder asistir a clase ya perdían la plaza. Nosotros no es que no controlemos la asistencia, queremos saber porqué la gente deja de venir (por enfermedad, por cambio de horario laboral, etc.) y por eso pasamos lista y llevamos el control de asistencia. Si vemos que alguien no viene se le llama y pregunta para ver si podemos dar esa plaza a otra persona que esté en lista de espera. Cuando me lo explicaron me sorprendió porque en teoría esto es para la mejora del mundo laboral, y les estás limitando. No es como un instituto, aquí está abierto". (Marta)

Otras escuelas de adultos ponen otros requisitos, como unos estudios previos mínimos, para poder inscribirse en este tipo de cursos. En la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí puede acceder cualquier persona. Se podría pensar que este hecho hace que disminuya la tasa de éxito de superación de la prueba, pero cuentan con una alta tasa de aprobados. Este éxito es debido, en gran parte, a la pedagogía de máximos que utilizan y a las altas expectativas que tienen sobre las personas participantes:

"Una cosa que me ha pasado, este curso por ejemplo, es un curso que cuesta mantener la ilusión hasta el final. También por la carga de trabajo que hay. Y se ve muy claro que depende de la forma en la que les potenciamos puede hacer que den el paso o no. Muchas veces les entran mil dudas: "No sé si voy a poder", "No sé si me voy a presentar". Y nosotros "sí, tú puedes". Y siempre remarcando las actitudes positivas, potenciándoles mucho. Más de uno sigue adelante por estas interacciones que tienen. No es solo seguir la clase, es interaccionar con los compañeros y compañeras, interaccionar con el profesorado. Y lo veo cada año: la mitad del éxito en aprobar el examen es la motivación que tienen. Es un punto clave. Pero nosotros y nosotras tenemos mucho peso en eso". (Marta)

La desmotivación en el curso de acceso es un problema con el que se encuentran también desde el Pla Integral:

"María era una chica que iba muy bien. Tenía mucho nivel y se veía que iba a aprobar. Pero dos semanas antes del examen dijo que no se presentaba. Estuvimos hablando todos en clase, entre ellos su hermana para que se presentara. Se presentó y sacó la mejor nota y accedió a la universidad. Hay muchos casos de solidaridad. Este año lo hemos vivido con Juan. Tuvo un problema con su mujer y quería aprovechar el tiempo con ella. Pero al final entre todos le hemos convencido y se ha presentado al examen. No sabemos si aprobará. Durante el año se van desmotivando. Antonio tampoco quería venir, no quería presentarse. Todo eran problemas. Ahora en la recta final se ha conseguido que no se desenganchara del grupo. Si no hubiera este componente de ir todos a la una, no se había presentado ni Juan ni Antonio...". (José)

El constante diálogo en plano de igualdad que tienen profesores y profesoras con las personas participantes, pero también entre el grupo de iguales, hace que las personas superen las barreras iniciales al acceso a la educación y a unas competencias que les pueden facilitar el acceso a puestos de trabajo mejores. Para ello, a lo largo de los años se han utilizado diversas estrategias de motivación y dinamización del grupo de acceso a la universidad, tanto en la Escuela de Adultos de la Verneda – San Martí como en la financiada por el Pla integral. Algunas de éstas son la promoción de grupos de trabajo para que estudien los fines de semana y fuera

del horario de clase pero utilizando las infraestructuras proporcionadas por la escuela –sobre todo en épocas próximas a la fecha oficial de la prueba-, o realizar una asamblea o reunión donde se explica el funcionamiento del curso y la prueba y que cuenta con la experiencia de personas participantes que han pasado previamente por ello y que explican, desde sus vivencias, qué dificultades se han encontrado y cuáles han sido las mejores estrategias de superación. Tal como nos explican desde el Pla Integral:

"La manera de cómo hemos enfocado el examen otros años es desde la experiencia de los que lo han vivido el año anterior. Muchas veces cuando salen del examen no saben ni lo que les ha preguntado y una manera de que vayan más tranquilos es que la gente que ya ha pasado el examen se lo explique. Las últimas semanas lo hablábamos. Yo como profe también como lo veo... para que se sientan más situados... aparte de hacer los simulacros. Esto también da más herramientas, que en muchos casos no tienen porque hace mucho que no van a la escuela". (José)

El hecho de compartir de manera dialógica con el grupo de iguales las dificultades con las que se encuentran hace que se sientan preparados en situaciones a las que personas no académicas no están acostumbradas, por lo tanto, les ofrece seguridad y sensación de control de la situación, lo que les hace ir más tranquilos y por lo tanto con mayores probabilidades de éxito.

"Y esto a mucha gente le da alas. Es parte del éxito. Tienen que estudiar para preparar la prueba, pero una parte del éxito es este. Si no fuera por esto no aprobaría tanta gente y por lo tanto no habría tanta gente que tendría más oportunidades en el mercado de trabajo". (Marta)

El clima de igualdad que se crea dentro y fuera del aula hace que diversas personas participantes, una vez acabado el curso y aprobada la prueba, quieran seguir manteniendo su vinculación con la escuela.

"Muchas de las personas que pasan por ahí están encantadas con la escuela, y a veces preguntan por una futura colaboración. Muchas de ellas no pueden porque tendrán que trabajar y estudiar. Pero sí que hemos visto que muchas de ellas después se lo montan para poder devolver lo que se les ha dado. "Pues yo puedo ayudar en apoyo de mates". Y creo que es un elemento motivador". (Marta)

Personas que inicialmente no contaban con las habilidades sociales como para hablar en público tienen la oportunidad de tomar decisiones dentro de las asociaciones que gestiona la escuela, pudiendo convertirse ellas mismas en profesores colaboradores o incluso, en

miembros de la Junta, aprendiendo por lo tanto, además competencias sociales y de liderazgo muy importantes.

Esta escuela fue la primera Comunidad de aprendizaje del mundo (Elboj Saso, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, pp. 58), un modelo de escuela que, entre otras cosas se caracteriza por su modelo democrático de gestión (Ríos, Herrero & Rodríguez, 2013). La participación de toda la comunidad educativa se vehicula a partir de las comisiones mixtas donde se delegan responsabilidades. El término "mixtas" se refiere a que en ellas participan más de un colectivo del sector educativo. Así, por lo tanto, profesorado, alumnado, voluntariado y familiares se reúnen en condiciones de igualdad para debatir y decidir cuestiones cruciales de la escuela.

Las Comisiones mixtas aportan a los alumnos y alumnas (y también a los familiares que participan en el caso de escuelas de educación infantil y primaria) un aprendizaje de las competencias sociales y cívicas a la vez que se refuerza la competencia de la comunicación en la lengua materna. El hecho de participar en comisiones mixtas también hace aumentar la conciencia de la repercusión que un uso determinado del lenguaje tiene sobre otras personas. Además, para intervenir dentro de las comisiones mixtas tiene que existir una disposición hacia un diálogo constructivo y capacidad crítica. Todo ello son competencias necesarias en la búsqueda de trabajo.

Tal y como nos explica Juliana:

"No solamente los alumnos [adquieren competencias que les permiten mejorar sus puestos de trabajo], sino también los voluntarios. Muchas personas con la crisis han venido a colaborar porque estaban en el paro, aunque eran personas muy preparadas. Y al poco tiempo han encontrado trabajo. Al estar participando han empezado a tener otra actitud más activa frente al conocimiento. Y eso les ayuda mucho. Creo que tiene que ver con el hecho de que son protagonistas. Que los participantes lo son, y los voluntarios también".

Ello también está relacionado con las competencias sociales y cívicas, y más concretamente un alto compromiso de participación activa y democrática. Tal y como describe, una parte de esta competencia, se refiere a la "habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, pp. 17). La participación en la toma de decisiones aporta todas estas capacidades además de una conciencia crítica y la voluntad de transformar el entorno social. Mireia, profesora de la escuela infantil y primaria Mare de Déu de Montserrat explica que esta competencia la adquieren todas las personas que participan en

las tomas de decisiones, y por lo tanto, en el caso de su escuela, también la adquieren los niños y niñas:

"Muchos de nuestros alumnos, cuando llegan al instituto, son delegados de clase. Están muy acostumbrados a liderar un grupo de personas y a representar las voces de un colectivo. Esta experiencia la adquieren en las asambleas de delegados de la escuela y en las Comisiones Mixtas. Tienen una gran capacidad de liderazgo. Esta capacidad es muy valorada en el mundo laboral". (Mireia)

La adquisición de esta competencia se muestra en el hecho de que para participar dentro de las comisiones mixtas es necesario interactuar activamente en el ámbito público. Previamente a ello se ha realizado una reflexión -crítica- de las cuestiones que le atañen para posteriormente poder tomar las decisiones pertinentes que beneficien de una manera solidaria no sólo a los propios participantes sino a toda la comunidad educativa en general.

La implicación de todos los agentes educativos en la escuela, el hecho de que tengan voz en la gestión de la misma hace que éstas demanden y por lo tanto se implementen las prácticas educativas que a nivel internacional están ofreciendo los mejores resultados. Como veremos a continuación, las actuaciones educativas de éxito también aportan las competencias necesarias y valoradas en el mundo laboral.

Una de estas actuaciones que destacan las personas entrevistadas son las Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, García, & Gómez, 2013) – en adelante TLD-. En estas se debate sobre la lectura previamente realizada de obras de la literatura clásica universal. De esta manera se trabaja directamente sobre el conocimiento de la propia lengua, ya que no sólo se amplían las nociones sobre literatura sino que también se aprende a formular y expresar los argumentos de una manera adecuada, respetuosa y empática. Esto también va en conjunción con las competencias culturales y de expresión ya que se forman y comparten opiniones sobre las principales obras culturales en base al respeto y con una actitud abierta hacia otras opiniones, experiencias y culturas.

"En Tertulias es una pasada. Hay mucho desarrollo personal. El tipo de interacciones que se generan... es fundamental el trabajo en equipo. Comparten mucho con el grupo, ideas muy profundas, y también las reciben de los demás. Tienen la capacidad de debatir sobre ello y siendo respetuosos. Creo que para una empresa eso es fundamental, el hecho de respetar las ideas de los demás. [En las tertulias, los niños y niñas] siempre dicen que todas las opiniones son válidas, pero si hay un comentario racista, ellos responden, no se quedan callados. Ese intercambio de ideas de manera respetuosa creo que luego se valora mucho". (Susana)

Los temas tratados en las principales obras de la literatura clásica invitan a las personas participantes a reflexionar sobre sus propias experiencias. Al entrar en debate con sus compañeros y compañeras, con experiencias de vida y culturas diferentes entre ellas aumenta la confianza, el conocimiento de otras culturas y la tolerancia. Además, en muchas ocasiones en las TLD se llega a consensos sobre algunos temas, con lo que aumenta la cohesión del grupo y acerca a culturas diferentes viendo los puntos comunes entre ellas. Todos estos aspectos hacen aumentar la propia confianza de los alumnos y alumnas.

En la Escuela de Adultos de La Verneda – San Martí, desde el año 2013 se realizan TLD en inglés. En este tiempo se han leído libros tales como *Alice adventures' in wonderland*, de L. Carrol; *Midsummer night's dream*, de W. Shakesperare; *Oliver Twist*, de C. Dickens; *The strange case of Dr. Jekyl & Mr. Hyde*, de R.L. Stevenson; *The Trial*, de F. Kafka.

"La actividad comenzó a desarrollarse en 2013. Pienso que fue un esfuerzo por parte de las personas coordinadoras de la escuela por incorporar esta nueva actividad, conociendo el potencial de las TLD y su sostenibilidad en el tiempo, lo cual permitió recoger el interés y necesidad expresada entre las personas participantes de la escuela por ampliar el espectro de actividades dirigidas al aprendizaje de las lenguas. En este sentido, muchos participantes valoran el hecho de que en las TLD tienen muchas oportunidades para hablar en inglés, que es una de las necesidades más urgentes".
(Elena)

Actualmente participan entre diez y doce personas con un perfil diverso. Algunas lo hacen únicamente por pura curiosidad intelectual, pero también existe un grupo de personas en activo que quieren aprender inglés quieren incorporar esa competencia en su trabajo, así como personas más jóvenes que quieren mejorar sus opciones profesionales, y el inglés es un conocimiento útil y necesario para ello.

Esta diversidad de perfiles también va acompañada por unos niveles de aprendizaje también muy heterogéneos. Tal y como describe la persona coordinadora de la Tertulia:

"Algunos parten de un nivel medio de inglés, y otros/as de un nivel muy básico. El caso es que animamos a que todo el mundo se exprese en inglés durante las dos horas que dura la tertulia, es la lengua vehicular de la actividad. La gente participante realiza esfuerzos muy importantes por leer el texto en inglés, por comprender el argumento y por preparar ideas o párrafos para compartir. Existe una voluntad compartida entre todas las personas por encajar esta heterogeneidad en positivo, como un valor importante, nadie corrige ni minusvalora a nadie, a no ser que alguien exprese una duda que pueda ser resuelta.... no es una clase al uso, es un espacio de intercambio,

todas las personas participantes tienen clara esta idea de encontrar un espacio compartido para poder desgranar la obra y poder conectarla con realidades relevantes, como pretexto para utilizar el inglés hablado". (Elena)

Además de las habilidades lingüísticas propiamente desarrolladas a partir de los debates generados, se profundiza en aspectos que aportan un conocimiento y unas habilidades críticas a las personas, también necesarias para la mejora de la formación profesional. Por ejemplo, la lectura de *The Trial*, de F. Kafka, ha permitido profundizar al grupo en temas como la justicia, la burocratización, las desigualdades, la corrupción, etc.

"Por supuesto, aprendemos de literatura porque discutimos la obra en profundidad, pero también de inglés: Las personas que no hablaban NADA ahora traen párrafos preparados, que conllevan una importante elaboración, están aprendiendo vocabulario útil, desarrollando la capacidad de escucha y comprensión, y sobre todo venciendo la barrera a no atreverse a hablar, todos hablan, algunos/as súper bien, y otros con dificultades pero cada día con mayor seguridad en sí mismos/as". (Elena)

Una de las premisas de las TLD es el diálogo igualitario. Esto genera que se cree un clima de confianza entre las personas que participan que invita a superar las barreras de comunicación (más complicada aún en una lengua que no es la materna).

"Es muy positivo ver cómo las personas participantes se animan unas a otras, cuando una persona se atreve por primera vez a comentar o a compartir un párrafo, el resto la refuerza, la anima, esa es la clave para construir confianza y seguir avanzando". (Elena)

En la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat, a pesar de ser una escuela de formación infantil y primaria, se realiza también formación de familiares, aspecto que mejora tanto el aprendizaje de los niños y niñas como las oportunidades laborales de los familiares:

"A través de la alfabetización, el castellano oral y TLD en la formación de familiares se ha permitido acelerar el aprendizaje. Hemos encontrado casos de mujeres que si al principio no salían de casa y tenían escasas relaciones sociales, después de varios años de formación en la escuela ahora están realizando cursos de formación para trabajar. Pienso en concreto en 2 mujeres que no sabían hablar ni escribir. En su momento cuando migraron. En absoluto pensaron en trabajar fuera de casa. Hoy una está buscando trabajo y la otra lo ha conseguido en un comedor escolar. Esta última además está apuntada a cursos para acreditar conocimientos como el catalán". (Noa)

Al tratarse de una escuela democrática, gestionada por las mismas personas que van a recibir la formación, es mucho más permeable a las necesidades de éstas y por lo tanto sólo se ofrece formación que les pueda ser útil, priorizando el aprendizaje instrumental. Es un aspecto que las personas participantes de la Junta de las asociaciones que gestionan la escuela siempre han tenido muy en cuenta y han traspasado para que desde la coordinación se vele por ello.

Dada la creciente necesidad de aprendizaje de idiomas que las personas participantes manifestaron, se decidió crear diversos grupos con esta finalidad. Por ello, en el curso 2014/2015 esta escuela cuenta con tres grupos diferentes de inglés inicial además de los cursos iniciales de alemán, francés, chino, portugués, árabe y ruso. Se fomenta, además la creación de parejas lingüísticas poniendo en contacto a personas que quieran realizar un intercambio en alguna lengua concreta.

Además, precisamente para que las competencias adquiridas sean reconocidas en el mercado laboral también se realizan cursos de preparación para las pruebas libres para la obtención de diversos títulos como son el Diploma de Español como Lengua Extranjera en el nivel A1. Este hecho ofrece a las personas inmigradas la posibilidad de demostrar su arraigo, lo que les abre las oportunidades laborales.

Además también está la posibilidad de preparación para la prueba de nivel intermedio de la Escuela Oficial de Idiomas (B2) de inglés. Dado que el objetivo de estos cursos es la superación de una prueba que permita obtener un título, y por lo tanto, además de los conocimientos también les abrirá nuevas oportunidades de acceso al mercado laboral, en estos cursos es especialmente relevante el aprendizaje instrumental. Por ello se tiene especial atención en que los criterios de pedagogía de máximos se cumplan. Si algún profesor o profesora tiende a bajar la exigencia curricular se habla con ellos para que sean conscientes de la situación y lo puedan cambiar.

Alina, profesora colaboradora del curso de preparación para la prueba de inglés comentó que hubo un año en el que se dieron cuenta que asistían al curso las mismas personas que habían asistido el año anterior. Ella y los demás profesores lo atribuían a que precisamente era porque los y las participantes habían encontrado un espacio en el que se encontraban a gusto y se lo pasaban bien, y por eso querían repetir el curso en lugar de presentarse directamente a la prueba. Cuando la coordinadora pedagógica de la escuela se reunió con ellos para evaluar conjuntamente la situación del curso profundizaron sobre el tema, dándose cuenta del cambio de orientación que necesitaban hacer dentro de las clases, para garantizar el éxito académico y laboral de las personas que participaban.

"En seguida me dijeron que "en la escuela no se hacía currículum de la felicidad". Las clases están dirigidas a dar oportunidades a las personas que más lo necesitan. En seguida cambiamos la manera de hacer las clases. Es importante. Se tiene que poner por encima lo que tienen que aprender. Eso ya lo tenía claro. Ahora el perfil no es que sea diferente, pero han cambiado las personas y ahora es gente que realmente quiere aprobar el examen". (Alina)

Tal y como nos explica la coordinadora pedagógica que habló con Alina:

"Currículum de la felicidad es pasarlo bien. Es enfocar el aprendizaje del alumno en su bienestar en la clase, en la diversión y en ocio, pero restando el aspecto instrumental del aprendizaje. Estos son los conocimientos que le van a ser útiles e indispensables en su desarrollo". (Juliana)

El profesorado de este grupo, para evitar la tendencia a reducir las exigencias según a qué colectivos empezó a realizar grupos interactivos. La implementación de los grupos interactivos implica una gestión inclusiva del aula a partir de grupos heterogéneos (en diversos aspectos como edad, nivel de aprendizaje, género, cultura, etc.). Cuando una persona ha acabado de realizar su actividad ayuda al resto para que también la acabe, reforzando así sus propios conocimientos y generando que todo el grupo asimile los saberes de la actividad.

Esta manera de gestionar el aula es otra de las actuaciones que enseñan diversas competencias clave. Concretamente, cuando se gestiona el aula a partir de grupos interactivos se puede trabajar sobre las competencias de comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, dependiendo de la asignatura en concreto sobre la que se esté trabajando. Además, también se trabaja sobre la competencia de «aprender a aprender» y sobre el sentido de la iniciativa.

"En los grupos interactivos tienen el reto de acabar su actividad y además tienen que ayudar a los demás a conseguir que ellos también lo acaben. Aprenden y desarrollan habilidades y capacidades que actualmente son imprescindibles para encontrar un trabajo cualificado: trabajar en equipo, a persistir en acabar y realizar bien una tarea, enseñar a los demás, aceptar bien la ayuda de los otros...". (Mireia)

Se comprueba por lo tanto que cuando se gestiona el aula a partir de los grupos interactivos, el grupo tiene que organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo del que dispone de una manera eficaz si quiere cumplir con la determinación de cumplir con los objetivos. Así se aumenta la disciplina de aprendizaje y su autonomía, pero también el trabajo en equipo, compartiendo los aprendizajes, dentro de un grupo heterogéneo de personas.

"Lo que he visto que es muy potente de Grupos Interactivos es como mejoran los niños que en otras escuelas que estarían segregados. Aquí cada mes llega un niño extranjero que no sabe ni catalán ni castellano. Y en otra escuela estarían segregados y luego eso les afecta educativa y laboralmente. Aquí se les ofrece las mismas oportunidades que al resto. Por ejemplo, un niño en clase de Mates, no sé si era 3º o 2º, que acababa de llegar y no hablaba nada, ni una palabra de castellano ni de catalán. Y había una niña inmigrante que era una "cotorra", no se callaba ni un segundo. Se acordó que en los grupos interactivos siempre fueran juntos, porque se complementaban. A ella le dijeron que los razonamientos que hacía de Mates los hiciera en voz alta. Y era el niño el que daba el resultado con unas fichas que tenían. Juntos llegaban a la solución. Él llegaba a la solución sin tener las competencias lingüísticas. Además de los voluntarios este niño tenía un plus de ayuda con la lengua, que era su propia compañera. El niño en un mes aprendió a hablar, en lugar de estar en el aula de acogida y por lo tanto no se retrasó en el currículum". (Susana)

El hecho de compartir los aprendizajes con gente diferente, no sólo aporta mejores competencias instrumentales sino que prepara a los niños y niñas para actuar dentro de las sociedades multiculturales en las que se desarrollarán laboralmente.

"Aprender a trabajar con gente diferente es fundamental. Diferente en plan de nivel educativo, cultural, personas de diferentes contextos. Potenciar la diversidad. Siempre dicen que las empresas más potentes potencian la diversidad y esto los Grupos Interactivos lo tienen". (Susana)

Alina y Juliana explican que, al empezar a implementar grupos interactivos en la clase de preparación de la prueba de nivel intermedio de inglés, no sólo continuó el buen ambiente que se había creado inicialmente sino que éste fue potenciado:

"Las personas que ya habían estado el año pasado y que han repetido pedían hacer grupos interactivos porque además de que aprendían más también se lo pasaban bien. Son ellos los que explican el funcionamiento de los grupos interactivos a la gente que viene nueva. Ahora no hacemos currículum de la felicidad pero igualmente se lo pasan bien a la vez que aprenden". (Alina)

La valoración de las personas participantes es, por lo tanto, muy positiva, ya que si acuden a una escuela para formarse es precisamente porque les aporta la posibilidad de aprender los máximos conocimientos posibles. Al tratarse de una escuela democrática se realizan diversas evaluaciones con el grupo donde se puede opinar sobre la gestión de su propio proceso de aprendizaje, aportando conocimientos y decidiendo la mejor manera para impartir las clases.

Supone por lo tanto un empoderamiento de las personas que son capaces de decidir sobre la mejor manera en la que ellos y ellas pueden aprender.

"Lo valoraron un montón. Tener profesoras muy potentes, gratis, y pasándonoslo bien. En general es muy positivo [la evaluación de las clases hecha por las personas participantes] pero diciendo cosas de mejorar. Por ejemplo, no les gustaba como se explicaba la gramática en el libro que usamos, por lo que hemos dicho de buscar otras fuentes. Luego dijeron que pusiéramos el audio más veces cuando hacemos el listening. Son cosas muy fáciles de adaptarnos a sus peticiones". (Alina)

Encontramos otros ejemplos en los que son las propias personas participantes las que, siendo las protagonistas, exigen una orientación de las clases dirigidas a la superación de una prueba. En el curso del *Pla Integral del Poble Gitano* son los propios alumnos y alumnas que, gracias al diálogo igualitario que mantienen con los profesores pueden guiar su propio proceso de aprendizaje:

"Ellos se agobiaban mucho con el tema del inglés por ejemplo. Pero el tema no es aprender a pronunciar, si no superar la prueba. Al principio yo hacía más ejercicios, y ellos mismos fueron los que me dijeron que habría que hacer más modelos de examen, de los que estaban colgados en la web. Son muy conscientes del reto que tienen. Y ahora trabajamos el inglés muy dirigido a superar el examen". (Sinaí)

Si bien, como hemos visto anteriormente, existen algunos estudios que indican que las escuelas situadas en zonas más desfavorecidas no acceden a las tecnologías necesarias para trabajar las competencias digitales, en la experiencia de la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí ocurrió justo lo contrario:

"Los participantes ya soñaron en las jornadas del año 99 que querían estar en lo que en aquel entonces llamaban "las autopistas de la información". Querían poderse formar en las TIC y poder acceder a internet. Por eso, las personas que estaban trabajando como educadoras buscaron la manera de tener una sala de ordenadores que cumpliera con esas expectativas. (...) Se pudo acceder a las subvenciones del Punto OMNIA, entre otras cosas, porque la Generalitat consideró que la zona tenía necesidades de desarrollo comunitario". (Silvia)

A medida que la sociedad evoluciona, también lo hace la formación que se imparte y la manera en la que se implementa en las escuelas democráticas. En la Escuela de la Verneda – San Martí, por ejemplo, actualmente se está colaborando en proyectos educativos que les permiten trabajar tecnologías como el software libre o las tablets pc y tienen una gran preocupación por la enseñanza de las competencias TIC que requiere la sociedad de la información:

"Teníamos el Punto OMNIA, pero los participantes querían poder trabajar con las tecnologías en todas las aulas. Así que, en el marco del proyecto europeo ABE-CAMPUS y en colaboración con el centro de investigación DIM de la Universidad Autónoma de Barcelona, iniciamos una prueba piloto con pizarras digitales. Tuvo mucho éxito en todas las clases donde lo llevamos a cabo, así que decidimos aplicar el proyecto en la escuela y, buscando más información, descubrimos que ya existía algo tecnológicamente más avanzado: las pizarras digitales interactivas. Así buscamos un proyecto (...) para poder comprar algunas pizarras digitales interactivas e instalarlas en las aulas. Una de las primeras que se compró tuvimos claro que la instalábamos en el aula de alfabetización, porque así hasta las personas que se están alfabetizando pueden trabajar las TIC. Seguramente en esa época seríamos la única escuela con tantas pizarras de ese calibre en Barcelona. ¡Ni las universidades!". (Silvia)

Dado que en la Escuela de Adultos de la Verneda – Sant Martí son los propios participantes los que deciden qué escuela quieren, fueron los mismos participantes los y las que decidieron abrir la sala de ordenadores, denominada "Punto Omnia" también los fines de semana, gracias al voluntariado, para que las personas del barrio pudieran acceder y formarse. Pero viendo las necesidades del barrio y la demanda creciente que había en algunas áreas, las personas participantes decidieron que los fines de semana se tenían que ofrecer más actividades formativas. Actualmente, los sábados y domingos se imparten clases de inglés, castellano oral para personas inmigradas, y la preparación para el examen teórico para la obtención del carnet B1 de conducción.

Las propias personas participantes son las que saben qué necesidades de formación tienen para acceder y mejorar su posición dentro del mercado laboral. Al ser ellas las que gestionan la escuela de una manera democrática, son las que pueden decidir los horarios y las clases que se impartirán. Por ello, podemos afirmar que las escuelas democráticas, que establecen un diálogo igualitario con las personas participantes, con las familias y la comunidad en general, tendrán una mayor permeabilidad a las necesidades formativas reales que se requieren en la sociedad y por lo tanto se aprenderán las competencias necesarias que les permitirán acceder a mejores empleos. Por otro lado, las personas que participan en la gestión democrática de la escuela adquieren también unas competencias que les permiten empoderarse y ser sujetos activos de su propio proceso de transformación, generando la posibilidad de conseguir mejores empleos tal y como resume Juliana:

"En general, pensando en los alumnos, creo que más que mejores trabajos... muchos entran sin ninguna posibilidad de trabajo, y luego acaban teniéndolo. Creo que influyen dos cosas. Una es lo instrumental que aprenden. Pero también se transforman en más

activos en su aprendizaje, no es un aprendizaje pasivo. Y eso les ayuda en la búsqueda de trabajo. Buscan lo que les hace falta para el trabajo que quieren y lo aplican”.
(Juliana)

6. Conclusiones

Si bien la escuela no debe de estar al servicio del mercado, sí que se le demanda una formación de acuerdo con las necesidades de la actual sociedad. Teniendo en cuenta los cambios surgidos en ésta desde los años 70, dando paso a una sociedad de la información, la escuela debe adaptarse a las exigencias de una sociedad cambiante, cada vez más multicultural, que se vehicula alrededor de las TIC. En este sentido, la escuela puede formar a ciudadanos y ciudadanas activas, con una alta capacidad de comunicación y conocimientos en diferentes áreas de conocimiento que garanticen la inclusión de los colectivos más vulnerables que se en un inicio han sido relegados y dejados al margen de la sociedad informacional.

Se han definido ocho competencias básicas necesarias y que se deben adquirir a partir de la formación a lo largo de la vida (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006) que proporcionan a las personas las capacidades que les permitirán su integración dentro de la sociedad. Estas competencias incluyen:

- comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras
- competencia matemática, en ciencia y tecnología
- competencia digital
- aprender a aprender
- competencias sociales y cívicas
- sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- conciencia y expresión culturales.

Es en la adquisición de estas competencias que la escuela (y la educación a lo largo de la vida) tiene un papel clave, ya que debe formar a los ciudadanos en ellas para ser altamente competentes y competitivos en las sociedades de hoy. Tradicionalmente no se ha puesto suficientemente el foco en éste ámbito, llegando a no ofrecerse estas competencias en todas las escuelas y por lo tanto se ha llegado a reproducir la dualización social existente.

En este artículo se ha profundizado en cómo las escuelas democráticas son más permeables a las necesidades de las personas y por lo tanto se impulsa una educación basada en las

competencias necesarias para su inclusión en la sociedad de la información y por lo tanto, se forma en las competencias necesarias para acceder a empleos de calidad.

Las altas expectativas sobre el alumnado y otras actuaciones igualitarias realizadas por profesores y profesoras de manera individual o dentro del marco de proyectos educativos concretos, ponen el foco en el éxito para todas las personas mostrando la capacidad de transformación y la posible contribución de la escuela a la superación de las desigualdades.

Las intervenciones educativas deben responder, por un lado, a las necesidades manifestadas por el propio alumnado y sus familiares y, por otro, por las demandas que ya tiene un mercado laboral cambiante propio de la sociedad de la información. A pesar de ello, existe una tendencia por la cual, en algunas escuelas de contextos con bajos niveles socioeconómicos se reduce la exigencia curricular. Esta segregación del alumnado reproduce la dualización social y por lo tanto les resta oportunidades en su futura inserción laboral. Si existe un diálogo igualitario entre profesorado y las personas participantes, familiares, alumnos/as y el entorno de la escuela, es mucho más difícil que se produzca esta tendencia.

Los profesores y profesoras entrevistadas coinciden en que trabajar de una manera igualitaria y democrática aporta un mayor sentido de la responsabilidad sobre tu trabajo a la vez que mejora tu práctica docente. Si se establece una relación dialógica, se genera un espacio propicio para desarrollar la mejor formación posible para el mundo laboral.

En el artículo se describen algunos ejemplos de actuaciones educativas que se apoyan en el Aprendizaje Dialógico que la comunidad científica internacional ya ha demostrado que mejoran los resultados educativos y de convivencia. En este artículo se exploran las oportunidades que éstas ofrecen en la adquisición de competencias que mejoren las oportunidades laborales futuras.

La participación democrática de todos los agentes educativos vehiculada a partir de las comisiones mixtas aporta a las personas participantes un aprendizaje de las competencias lingüísticas, pero también de las sociales y cívicas. Ésta última deriva en un mayor compromiso y participación democrática en otras esferas fuera de la escuela, con el propósito de mejorar de su propio entorno.

Pero las comisiones mixtas no solo favorecen las oportunidades futuras de empleo de las personas que participan en ellas sino que benefician a todas las personas participantes de la formación de dicha escuela. Al ser las mismas personas interesadas las que deciden sobre qué actividades se ofrecen y de qué manera se imparten, la formación que se realiza es más adecuada a las necesidades de las mismas y se ajusta más a los retos de la actual sociedad informacional. Se proporciona por lo tanto, un alto contenido instrumental, en las materias que

realmente se necesitan para la búsqueda de trabajo y en horarios adecuados para las personas que reciben la formación y no para las personas que la imparten.

En otras prácticas como las Tertulias Literarias Dialógicas se trabaja el aprendizaje instrumental de la lengua y literatura, pero también se trabaja el respeto por las opiniones de los demás, la confianza en uno mismo, la habilidad crítica, la reflexión y el apoyo de la argumentación sobre las propias experiencias. Por su parte, la organización del aula en Grupos Interactivos permite, por un lado adquirir los conocimientos que se trabajan en la materia en concreto (lengua, matemáticas, ciencias, etc.) pero también se adquiere la habilidad de iniciar el aprendizaje y persistir en él así como la capacidad de trabajar en grupo con personas muy diversas entre sí.

Las prácticas descritas proporcionan las competencias necesarias en la actual sociedad en cualquier contexto, superando las barreras socio económicas de partida con las que se podían encontrar algunas personas participantes. Por ello, su aplicación contribuye a mejorar las oportunidades laborales futuras de las personas contribuyendo en la superación de la dualización social existente.

Por todo lo descrito, podemos concluir que una de las vías de la superación de las desigualdades laborales es a través de la adquisición, para todos y todas, de las competencias necesarias para los empleos del futuro. En escuelas donde existen prácticas educativas democráticas se tiende a ofrecer más posibilidades de adquisición que en escuelas donde no existen. Se hace por lo tanto necesario seguir profundizando en esta línea de investigación realizando, por ejemplo, estudios longitudinales que analicen los empleos obtenidos por personas que hayan participado en este tipo de prácticas educativas en comparación con las personas que sólo hayan participado en escuelas de enseñanza tradicional.

Referencias

- ALONSO, A.; GARCÍA-MUINA, F.E. (2014). La gestión del talento: Líneas de trabajo y procesos clave. *Intangible Capital*, 10(5): 1003-1025. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.518>
- ÁLVAREZ, C.; VERDEJA MUÑIZ, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9(3): 883-902. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.376>
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BEHERA, A.K.; NAYAK, N.C.; DAS, H.C. (2014). Performance of Banking Sectors Due to Adoption of Information Technology (IT). *RIMCIS - International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(1): 91-110. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2014.30>
- BRUNET, I.; BÖCKER ZAVARO, R. (2014). Competitividad, competencias y fin del ciclo fordista. *RISE - International Journal of Sociology of Education*, 3(1): 1-25. <http://dx.doi.org/10.4452/rise.v3i1.793>
- CASTELLS, M. (1997). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de La Unión Europea*, 30.12.2006: 10-18. Disponible online en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- COMISIÓN EUROPEA (2015). *Objetivos Europa 2020*. Disponible online en: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm. (Fecha último acceso: 10 de Abril, 2015).
- ELBOJ, C.; PULIDO, M.Á.; WELIKALA, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, 17(427(2)). Disponible online en: www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm
- ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360: 140-161. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- GORZ, A. (1986). *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia.

- PROCTER, M. (2005). On the Crest of a Wave or Swimming Against the Tide? Professional Education in an Information-conscious Society1. *Journal of the Society of Archivists*, 26(1): 55-73. <http://dx.doi.org/10.1080/00039810500047433>
- RAFALOW, M.H. (2014). The Digital Divide in Classroom Technology Use : A Comparison of Three Schools. *RISE - International Journal of Sociology of Education*, 3(1):67-100. <http://dx.doi.org/10.4452/rise.v3i1.845>
- RÍOS, O.; HERRERO, C.; RODRÍGUEZ, H. (2013). From Access to Education. The Revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 239-253. Disponible online en:
<http://www.jstor.org/discover/10.1525/irqr.2013.6.2.239?sid=21106325789183&uid=3737952&uid=2&uid=4>
- ROTHSTEIN, R. (2004). *Class and schools*. Disponible online en: <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201300122901>
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream. *Harvard Educational Review*, 69(3): 320-335.
- SOLTES, D. (2013). Modern Education in the Development of the Future EU as an Information & Knowledge Based Society and Some Related Problems. *Education and Education Management*, 28: 182-187.
- VALLS, R. (2014). Contributions for Eradicating Gender Violence: Female Empowerment and Egalitarian Dialogue in the Methodological Foundations of FACEPA Women's Group. *Qualitative Inquiry*, 20(7): 909-915. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537216>

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>