



Conferencia Inaugural. Impacto Social de las Comunidades de Aprendizaje

Rosa Valls

Muy buenas tardes y muchas gracias. No sé si seré capaz de expresar con palabras la emoción que siento hoy al estar aquí. Para mí, este encuentro es, ante todo, un espacio de familia. Hablar de Comunidades de Aprendizaje es hablar de todos nosotros y nosotras, de las familias, de los niños y las niñas, de las y los docentes, de las personas de la comunidad que, cada día, hacen posible que estas experiencias sigan creciendo.

Intentaré compartir algunas novedades, pero sobre todo quisiera, en este tiempo de conferencia, abrir el camino para que luego podamos dialogar, preguntar, contrastar, seguir construyendo juntas y juntos. Como comentaba el profesor al presentarme, por razones de trayectoria me corresponde hoy la responsabilidad de coordinar las Comunidades de Aprendizaje a nivel mundial. Confieso que cada vez que lo digo me impresiona un poco, pero es así: eso me permite conocer de primera mano lo que está ocurriendo en muchos países del mundo, y compartir con ustedes que formamos parte de un gran movimiento internacional.

No sé si la palabra es exactamente “movimiento” en todos los contextos, pero nos entendemos: somos una red viva, diversa y en expansión, que comparte una convicción profunda: los sueños y las utopías son posibles. Y no solo creemos en ellos de manera abstracta; los estamos haciendo realidad,

“bottom up” de abajo hacia arriba, en contextos muy distintos, en barrios con enormes desigualdades y también en escuelas con más recursos, en zonas rurales, urbanas, en proyectos pequeños y en redes muy amplias.

Quienes participamos en Comunidades de Aprendizaje somos personas que creemos en las utopías y en los sueños, pero también en la coherencia ética. Como decía en su intervención el profesor Milton, somos profesionales comprometidos con una educación que da sentido a nuestras vidas. No sé si puedo hablar por todos ustedes, pero, al menos en mi caso, es así: mi vida tiene sentido en la medida en que contribuye a transformar las condiciones de aprendizaje y de vida de niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

Desde esta emoción inicial, quiero situar la reflexión en un marco que nos es común: los derechos humanos reconocidos por las Naciones Unidas. Sabemos muy bien que el derecho a la educación es irrenunciable. Por eso estamos aquí: porque hemos optado por dedicar nuestra vida profesional a transformar la educación, ya sea en la universidad, en la escuela primaria o secundaria, en la educación de personas adultas, en donde cada quien esté.

Sin embargo, hay otro derecho que, desde hace años, el profesor Ramón Flecha nos recuerda con insistencia: el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ese artículo establece que toda persona tiene derecho a participar en la vida cultural de la comunidad y a gozar del progreso científico y de sus beneficios. Esto significa que las personas no solo tienen derecho a acceder a la educación, sino también a conocer qué está produciendo la ciencia, qué funcionó y qué no funcionó, qué descubrimientos existen y cómo pueden mejorar sus vidas.

Dicho de otro modo: los académicos, investigadores, maestros y maestras tenemos la obligación ética de difundir las evidencias científicas. Las familias, el alumnado, la ciudadanía en general tienen derecho a saber, no porque lo diga “Barcelona” o cualquier universidad concreta, sino porque es un derecho humano. El artículo 27 nos obliga a que nadie quede excluido del conocimiento científico, ni de sus beneficios. Ese derecho incluye, por ejemplo, saber qué hay detrás de una vacuna nueva, pero también saber, en el ámbito educativo, qué actividades, qué estrategias, qué formas de organización del aula

han demostrado científicamente mejorar el aprendizaje y la convivencia, y cuáles no. No es un derecho solo de quienes estamos hoy en esta sala; es también el derecho de nuestras familias. Cada día, madres, padres y cuidadores buscan en Google qué hacer para educar mejor a sus hijos e hijas.

Pensemos en una escena muy cotidiana: una maestra dice a una madre: “En esta escuela, hasta los seis años no aprenden a leer ni a escribir”. Esa madre quizá se queda desconcertada, consulta con otras familias, busca información, pregunta en otras escuelas y regresa diciendo: “Conozco colegios donde a los cuatro o cinco años los niños y niñas ya leen y escriben”. En esa situación, no basta responder “porque yo lo digo” o “porque aquí siempre se ha hecho así”. Tenemos la obligación de argumentar con base en la ciencia.

No se trata de imponer nuestra opinión por ser maestros, maestras o catedráticos, sino de explicar por qué hacemos lo que hacemos, qué evidencias lo respaldan, qué resultados ha mostrado. Se trata de dialogar con esa madre desde argumentos, reconociendo su derecho a decidir, incluso a cambiar de escuela si así lo considera. Pero nuestra responsabilidad es garantizar que tenga acceso a información veraz, basada en investigaciones rigurosas.

El artículo 27 nos recuerda, por tanto, que todas las personas tienen derecho a participar del progreso científico y de sus beneficios. Y eso, en educación, significa algo muy concreto: hoy, las actuaciones educativas que superan el fracaso escolar y mejoran los resultados ya están identificadas. No podemos decir honestamente “no sabemos”. Podemos necesitar apoyo para implementarlas, formación, acompañamiento, pero las herramientas existen y son accesibles.

Estamos en pleno siglo XXI. Algunos y algunas de nosotros nacimos en el siglo pasado, pero trabajamos hoy en un contexto en el que nadie está totalmente aislado de la comunidad científica internacional. Tenemos investigaciones sociales, educativas, médicas, ecológicas, disponibles. Si una escuela no logra mejorar, con todo el cariño y respeto hacia quienes allí trabajan, debemos reconocer que una parte de esa situación es responsabilidad profesional: ya contamos con investigaciones que muestran qué prácticas educativas están superando el fracaso escolar en contextos muy diversos.

En Estados Unidos, hace años, se hablaba de “escuelas fracasadas”, no de “fracaso escolar” del alumnado. El problema no se carga sobre el niño o la niña, sino sobre el funcionamiento de la institución. En algunos estados, si una escuela no lograba mejorar sus resultados en cinco años, se revisaba profundamente su organización, y en ocasiones se renovaba el profesorado. En España —y también aquí— usamos cada vez más la expresión “no fracasa el niño, fracasa la escuela”, lo que subraya nuestra responsabilidad como profesionales de la educación.

Cuando hablamos de evidencias científicas de impacto social, ¿de qué estamos hablando exactamente? El profesor Flecha fue el investigador principal de una comisión de la Unión Europea que analizó, en todas las áreas de conocimiento, que investigaciones tenían realmente impacto social. Hubo un momento en Europa en que se planteó seriamente dejar de financiar investigaciones en ciencias sociales, porque el dinero destinado a investigación es dinero público, fruto de los impuestos de la ciudadanía, y se exigía saber qué retorno social se estaba generando.

Al evaluar muchos proyectos de ciencias sociales —psicología, antropología, pedagogía, sociología— se constató que una parte importante se quedaba en diagnósticos y descripciones: se describe la pobreza, el fracaso escolar, la violencia, pero no se ofrecían actuaciones que demostraran transformar esas realidades. Estuvimos a punto de perder buena parte de la financiación para investigaciones en ciencias sociales.

En ese contexto, el proyecto INCLUD-ED, coordinado por CREA Community of researchers on Excellence for All, resultó decisivo. Lo que ustedes aplican hoy en sus escuelas como actuaciones educativas de éxito —grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, modelo dialógico de convivencia, entre otras— fue reconocido por la Comisión Europea como una de las líneas de investigación en ciencias sociales que demostraba impacto social real: mejoraba resultados académicos, reducía desigualdades, transformaba convivencias. Gracias a ese trabajo colectivo, pudimos demostrar que las ciencias sociales no solo describen problemas, sino que pueden contribuir eficazmente a solucionarlos.

A partir de esa experiencia se definieron indicadores de impacto social y se consolidó otra idea clave: la cocreación. ¿Qué significa cocrear en una investigación? Significa que la prioridad no la tienen solo los investigadores universitarios, sino también las personas directamente implicadas: médicos y pacientes en salud; arquitectos y comunidades que habitan los edificios; docentes, familias y alumnado en educación.

La ciencia no es asunto exclusivo de las universidades ni de los “teóricos”; es un trabajo conjunto entre teoría y práctica. La cocreación implica que el conocimiento científico se construye en diálogo con la sociedad, integrando la mejor evidencia disponible con el conocimiento de quienes viven los problemas y las soluciones en el día a día. En nuestras investigaciones, desde los años noventa, en CREA hemos trabajado sistemáticamente con esta metodología comunicativa: dialogamos con las familias, con el profesorado, con los niños y niñas, les presentamos los resultados, escuchamos sus interpretaciones, revisamos nuestras conclusiones a la luz de sus aportes.

El resultado de una investigación, entonces, no es solo “el informe científico”, sino la combinación del conocimiento académico y del conocimiento de las personas participantes. Eso es cocreación. Y ha sido tan importante que, en la actualidad, la Comisión Europea ya no aprueba proyectos de investigación en ciencias sociales que no incorporen cocreación. Esto ha abierto un campo enorme de trabajo interdisciplinar: hoy colaboramos con equipos de salud, de ecología, de urbanismo, porque las ciencias sociales han demostrado que saben generar impacto social real cuando se construyen en diálogo con la ciudadanía.

Lo que ustedes están haciendo en sus centros educativos —aplicar actuaciones de éxito, dialogar con las familias, construir proyectos de centro con la comunidad— forma parte de este mismo paradigma: investigaciones y prácticas con impacto social, construidas desde la cocreación.

Retomando lo anterior, todas y todos ustedes saben —porque lo viven a diario en sus aulas— que están aplicando actuaciones educativas de éxito. Esas mismas actuaciones fueron precisamente el corazón de una gran investigación europea: el proyecto INCLUD-ED.

INCLUD-ED surgió de una convocatoria altamente competitiva de la Comisión Europea, que buscaba identificar estrategias de inclusión social en educación que realmente mejorarán los resultados y reducirán las desigualdades. A esa “call” se presentaron equipos de investigación de todo el continente; finalmente se seleccionó un único proyecto de ciencias sociales, dotado con varios millones de euros. En él participaron 15 países y alrededor de más de 200 investigadores e investigadoras, trabajando de manera articulada durante cinco años.

Es importante aclarar que el análisis no se limitó a esos quince equipos, sino que abarcó la realidad educativa de toda Europa, que en ese momento estaba conformada por 25 países. Durante esos cinco años no paramos: visitamos escuelas, analizamos datos cuantitativos y cualitativos, recogimos relatos de estudiantes, familias y docentes, y fuimos identificando qué tipos de actuaciones estaban logrando mejores aprendizajes y mayor inclusión.

Por eso hoy podemos afirmar, con respaldo científico, que las actuaciones educativas de éxito que ustedes están implementando —grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, modelo dialógico de convivencia, entre otras— son el resultado del mayor programa de investigación en ciencias sociales y socioeconómicas financiado hasta ahora por la Unión Europea. Otros programas en salud, por ejemplo, sobre Alzheimer, han tenido un volumen similar, pero en el campo educativo y social no ha habido aún nada comparable.

Después de INCLUD-ED hemos seguido investigando. Cada nuevo proyecto ha profundizado en distintos aspectos de las Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito. No voy a detenerme en todos, pero sí quiero mencionar uno que considero especialmente útil para ustedes como docentes: un proyecto europeo en el que elaboramos módulos formativos específicos sobre cada actuación.

En la página web de CREA están disponibles módulos sobre tertulias dialógicas, sobre grupos interactivos, sobre formación de familiares, sobre modelo dialógico de convivencia. Están en inglés, portugués y español. Son materiales pensados para la formación inicial y continua del profesorado.

Sabemos que las escuelas cambian: hace seis años estuve también en Cali formando a maestras y maestros, y hoy ya veo muchos rostros nuevos. Esa renovación permanente exige recursos que permitan a quienes llegan comprender el sentido y la práctica de estas actuaciones, más allá de “verlas” una vez en el aula.

Por eso esos módulos combinan explicaciones teóricas con ejemplos prácticos: se puede leer qué es un grupo interactivo y, a la vez, ver cómo se organiza, qué papel tienen los voluntarios, cómo se diseña la sesión, cómo se evalúa. Son recursos gratuitos, pensados para que nadie tenga que empezar de cero.

Quisiera detenerme también en la experiencia de Portugal, porque a veces estas noticias no llegan a América Latina. En una de las últimas ediciones de PISA, España obtuvo resultados modestos, mientras que Portugal destacó por sus buenos logros. ¿Qué había pasado? Que Portugal tomó una decisión política muy clara: apostar por las actuaciones educativas de éxito como política pública, especialmente en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Se implementaron actuaciones de éxito en unas 500 escuelas portuguesas. Mantuvimos una relación estrecha con muchos de estos centros; incluso durante la pandemia seguíamos realizando tertulias y espacios formativos en línea, que además nos servían de compañía y apoyo mutuo. La persona responsable del sistema educativo portugués —un ingeniero de formación— tiene muy claro que las decisiones educativas deben apoyarse en evidencias científicas, no en ocurrencias personales. En arte podemos crear libremente; pero en educación, cuando lo que está en juego es el futuro de niños y niñas, no podemos improvisar sin respaldo.

El proyecto más reciente que estamos desarrollando, coordinado también por el profesor Ramón Flecha, del programa Horizon Europe tiene como objetivo estudiar el impacto social a largo plazo de las actuaciones de éxito. En este estudio se está entrevistando a jóvenes que hoy están en la universidad y que, siendo niños y niñas, participaron en Comunidades de Aprendizaje desde el año 2001. Se trata de un estudio longitudinal: se quiere saber, en sus propias

palabras, qué les ha aportado participar en tertulias, en grupos interactivos, en formación de familiares, cómo eso ha influido en su trayectoria educativa, en su forma de relacionarse, en sus proyectos de vida. Como investigadoras e investigadores intuimos muchas cosas —ya nos cuentan que gracias a las tertulias se les abrieron mundos que no imaginaban—, pero este estudio permitirá documentar esos impactos.

Cuando hablamos de evidencias científicas de impacto social, hablamos de algo muy concreto:

1. Que haya mejora educativa (más aprendizaje, mejores resultados, menos fracaso escolar), y
2. que haya mejora social (mejor convivencia, más respeto, más igualdad, mejor gestión de las emociones, fortalecimiento de valores solidarios).

Además, una evidencia de impacto social debe ser replicable en múltiples contextos. Por eso insisto tanto en que dejemos de usar el contexto como excusa para no transformar. He visto grupos interactivos funcionando en una secundaria de Guatemala con el patio de tierra y las gallinas pasando por el medio, y he visto tertulias dialógicas en escuelas de Inglaterra con recursos materiales amplísimos. La evidencia es la misma: cuando se aplican bien las actuaciones de éxito, funcionan en contextos muy diferentes.

Lo digo con cariño, pero con claridad: a veces dedicamos demasiada energía a decir “es que aquí es diferente”, “es que nuestra cultura es distinta”, “es que nuestras familias tienen pocos estudios”. Por supuesto, cada contexto tiene sus particularidades y hay que respetarlas, pero eso no puede convertirse en una excusa para no hacer aquello que se ha demostrado que mejora los aprendizajes. Si las pruebas Saber, PISA u otras evaluaciones no están dando buenos resultados, algo pasa en la escuela, y es nuestra responsabilidad analizarlo y cambiar lo que haya que cambiar.

Tenemos ejemplos muy potentes. Una escuela muy pobre de la Comunidad Valenciana, fue señalada como número uno en mejora de resultados. Al principio, cuando llegamos, nos decían: “Imposible, aquí no se puede, ustedes

vienen de fuera, no conocen la zona”. Sin embargo, en cuestión de meses los propios niños y niñas y sus familias podían comprobar que estaban aprendiendo más que antes. No fue magia; fue el resultado de aplicar con rigor actuaciones de éxito.

Otro ejemplo: una escuela de población gitana que trabajaba con Comunidades de Aprendizaje y que ahora tiene estudiantes gitanos cursando bachillerato, algo que antes no estaba en el horizonte de esas familias. O una escuela en Nápoles, situada en una zona vinculada a la Camorra, donde la implementación del proyecto supuso una reducción muy importante del absentismo y una mejora notable del clima escolar. Podríamos seguir: escuelas en Chipre que muestran incrementos claros en comprensión lectora tras las tertulias; una escuela en Inglaterra cuya directora declara que ha sido el proyecto más transformador de sus diez años de gestión, que ha cambiado la forma de pensar y de trabajar de todo el claustro. Todos estos resultados están publicados y son accesibles.

Ahora bien, el impacto de las actuaciones educativas de éxito no depende solo de “tenerlas en el papel”, sino de cómo se aplican. Por eso hablamos de calidad, frecuencia e intensidad.

Calidad: no basta con decir “hago grupos interactivos” y sentar a los niños y niñas en grupos. Hay que seguir los principios del aprendizaje dialógico, asegurar heterogeneidad, presencia de personas adultas voluntarias, tareas de alto desafío, diálogo igualitario, argumentación, etc.

Frecuencia: una tertulia al mes produce cambios, sí, pero muy lentos. Cuanta mayor frecuencia tengan las actuaciones, mayor impacto generan. Cuando alguien nos dice “no vemos resultados”, una de las primeras preguntas es: “¿Cada cuánto hacen grupos interactivos o tertulias?”. Si la respuesta es “a veces una vez a la semana, a veces cada quince días”, sabemos que ahí hay un margen enorme de mejora.

Intensidad: idealmente, habría grupos interactivos varios días a la semana, incluso cada día en las áreas instrumentales, y tertulias dialógicas con una presencia significativa en el horario.

A veces se piensa que esto significa “más trabajo” para el profesorado. Y es verdad que exige reflexión, planificación, formación... pero no es un programa añadido entre todos los demás. No es un “plus” que se suma a la jornada. Es, más bien, otra manera de organizar el mismo contenido curricular.

Por ejemplo, si quiero enseñar a sumar y restar, o si quiero reforzar fracciones, de un modo u otro tendré que explicar, proponer ejercicios, corregir errores. Con grupos interactivos, buena parte del trabajo de ejercitación se realiza en pequeños grupos, donde el propio alumnado se explican entre sí, mientras las personas adultas voluntarias ayudan a mantener el diálogo y la argumentación de cada alumno, el docente puede detectar rápidamente qué no se ha entendido el contenido. No es “más trabajo”; es trabajar de forma más eficaz y con más apoyo.

Algo parecido ocurre con las tertulias literarias dialógicas. No se trata de leer “cualquier libro”, sino de que el alumnado tenga la oportunidad de dialogar sobre las grandes obras de la literatura universal: La Odisea, El Quijote, García Márquez, Cortázar, Rulfo, Kafka, premios Nobel africanos y asiáticos... Evidentemente, pueden y deben estudiarse también las culturas locales, los saberes indígenas, las producciones artísticas propias de cada pueblo, pero en el marco de las actuaciones de éxito se ha demostrado que el acceso a los clásicos universales multiplica el vocabulario, la comprensión lectora, la capacidad de argumentar, la sensibilidad estética.

En definitiva, una evidencia científica de impacto social:

- mejora el aprendizaje,
- mejora la convivencia y los vínculos,
- puede replicarse en contextos distintos,

- se sostiene en el tiempo,
- y mantiene fidelidad a los elementos que la hacen eficaz.

Eso es lo que ustedes están construyendo cada día en sus escuelas cuando apuestan por Comunidades de Aprendizaje y por las actuaciones educativas de éxito, más allá de las modas pedagógicas y de las ocurrencias aisladas, situando la educación en el lugar que le corresponde: un derecho humano respaldado por la mejor ciencia disponible y por el compromiso ético de quienes creemos que otra escuela no solo es posible, sino que ya está en marcha.

A menudo se nos critica —a quienes defendemos las actuaciones educativas de éxito— diciendo que somos “cerrados”, “cuadriculados”, que queremos que las cosas se hagan “solo de una manera”. Yo siempre respondo con un ejemplo sencillo: cuando necesitamos una cirugía o un tratamiento médico, ¿queremos un profesional que improvise porque ese día se siente creativo? ¿O queremos alguien que siga rigurosamente los procedimientos que la evidencia científica ha demostrado eficaces? Nadie quiere que experimenten con su salud. Pues en educación pasa exactamente lo mismo: no se trata de rigidez, sino de responsabilidad ética. No podemos jugar a “probar cosas” cuando lo que está en juego es el futuro de nuestros niños y niñas.

Durante mucho tiempo, en las ciencias sociales y educativas se ha instalado la costumbre de convertir intuiciones personales en programas y metodologías, muchas veces comercializados como soluciones milagrosas. Esto ha generado un mercado enorme de materiales y propuestas que se venden como novedades sin haber demostrado impacto alguno. Frente a eso, nosotros hemos defendido siempre que las actuaciones educativas de éxito están disponibles de forma abierta y gratuita, basadas en investigaciones internacionales rigurosas. La creatividad del profesorado es valiosísima, pero debe aplicarse dentro de un marco que ya sabemos que funciona, no fuera de él.

También sabemos que, a diferencia de la medicina, donde los datos y los procedimientos no pueden manipularse según quien gobierne, en educación ha sido históricamente más fácil que los intereses políticos influyan en qué se investiga o cómo se interpretan los resultados. Por eso insisto tanto en la

coherencia y la ética de nuestra profesión: si cedemos ante esas presiones, quienes terminan perdiendo son los niños y las niñas más vulnerables. No planteo esto para culpar a nadie, sino para invitar a reflexionar honestamente. Así como no permitiríamos que un médico experimentará sin evidencia, tampoco deberíamos aceptar que nuestras decisiones educativas se basen en ocurrencias o modas.

Por eso se insiste en la frecuencia y la intensidad de las actuaciones educativas de éxito. Hay escuelas que logran transformaciones impresionantes en pocos meses porque las aplican cada día, varias horas al día. Cuando una escuela no ve resultados, la pregunta que debemos hacernos es muy concreta:

¿Cuántos grupos interactivos hacen a la semana?, ¿con qué regularidad realizan tertulias dialógicas? Si me responden “a veces una vez a la semana, a veces cada quince días”, es evidente por qué el impacto es bajo. Las actuaciones de éxito no son proyectos marginales, ni actividades que se hacen “cuando se puede”: son el corazón del aprendizaje dialógico en la escuela.

A menudo también se confunde Comunidades de Aprendizaje con un programa adicional o una metodología entre muchas otras. No lo es. Comunidades de Aprendizaje no se añade al “proyecto de escuela verde”, al “programa de paz”, al “programa de sexualidad”. No es un complemento. Es una forma de organizar el día a día desde el aprendizaje dialógico mediante actuaciones muy concretas. Una escuela puede realizar muchos otros proyectos si así lo decide, pero Comunidades de Aprendizaje se define por las actuaciones de éxito y por el marco dialógico que las sostiene.

Cuando hablo de grupos interactivos, siempre remarco lo mismo: mejoran simultáneamente el aprendizaje académico y la convivencia. En muchas escuelas, sólo con organizar el aula de manera dialógica ya no hace falta ningún programa adicional de prevención de la violencia. Los resultados están más que documentados: aumenta el tiempo efectivo de trabajo, se multiplican las interacciones, el alumnado aprende tres o cuatro veces más rápido y, al mismo tiempo, se generan la amistad, la solidaridad y la colaboración.

Sin embargo, debo subrayar algo que a veces se olvida: los grupos interactivos no consisten simplemente en que los alumnos se ayuden entre

sí. Se basan en el diálogo igualitario, y eso significa argumentar. La persona adulta voluntaria no explica la actividad ni resuelve el ejercicio. Su función es preguntar: “¿Por qué has puesto 24? Explícale a tu compañero cómo llegaste a esa respuesta”. Cuando un niño o una niña explica a otro con sus propias palabras, su comprensión se vuelve más profunda y todos aprenden más.

En ocasiones puede ocurrir que en un grupo nadie logre argumentar bien. Eso no es un problema del grupo interactivo: es una señal para replantear la actividad o revisar lo que hace falta reforzar. Lo que nunca debemos hacer es separar al alumnado en grupos según niveles y después realizar grupos interactivos solo con un subgrupo. Eso reproduce la desigualdad. Los grupos interactivos se realizan siempre en grupos base heterogéneos, mezclando niveles, habilidades y ritmos.

Tampoco se trata de hacer grupos interactivos en asignaturas “bonitas” o actividades recreativas. La evidencia más fuerte se ha recogido precisamente en las áreas instrumentales: lengua, matemáticas, ciencias, inglés.

Todo esto se vincula con uno de los principios más esenciales del aprendizaje dialógico: la creación de sentido. Recuerdo el caso de una trabajadora social que explicaba cómo estudiantes que antes se escapaban de clase o se dormían comenzaron a comportarse de otra manera cuando vieron a sus madres participando en la escuela. Esa presencia cambiaba su percepción del aprendizaje: “mi mamá está aquí; esto es importante”. Ese cambio subjetivo genera transformaciones reales en su relación con la escuela.

Algo similar ocurre con las tertulias literarias dialógicas. En la escuela se pueden leer muchos tipos de libros, pero en tertulias dialógicas —como actuación educativa de éxito— leemos literatura universal. Y universal no es sólo europea: es García Márquez, Cortázar, Rulfo, Octavio Paz; es también Kafka, y los premios Nobel africanos y asiáticos. En Cataluña trabajamos nuestras lenguas y culturas, pero en las tertulias dialogamos sobre las grandes obras que la humanidad ha reconocido como universales. La evidencia lo demuestra: aumenta el vocabulario, mejora la comprensión, se enriquecen los argumentos, se fortalecen las emociones y los valores.

Para mí, todas estas actuaciones son la muestra de que educación y ciencia no están separadas. La transformación educativa real no nace de ocurrencias, sino del diálogo entre investigación y comunidad. Y si defender esta coherencia significa que nos llamen “cuadriculados”, lo asumo encantada: prefiero ser rigurosa antes que fallarle a un solo niño o niña.