

# Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?

Jesús Domingo Segovia  
Granada

*En la sociedad de la información que se está gestando, el no disponer de acceso a los nuevos canales y fuentes de información y comunicación agudizará las viejas desigualdades e incrementará las distancias entre la sociedad tecnológica avanzada y el resto de la población, cada vez más al margen del progreso. Si se cree en conceptos tales como justicia social y democracia, habrá que dar acceso y posibilidad a estos sectores para que cojan el tren del futuro y para que sean capaces de transformar su realidad. En este trabajo se señalan algunas sugerencias del porqué y cómo poder alcanzar este objetivo.*

### **1. Compensación de desigualdades o nuevos círculos de marginalidad. ¿Adaptar o acelerar en la era de la información?**

Con el nuevo milenio se está produciendo el paso de una sociedad industrial a otra de la información. La revolución de la comunicación en esta sociedad alienta muchos sueños de poder alcanzar la democratización de la posesión y uso de la información, como medio de desarrollo, integración y progreso (Castell, 1994). Esto no ocurre así porque sí, ya que el acceso privilegiado a este nuevo contexto puede agudizar las viejas desigualdades y generar otras nuevas (Elboj, 1998). Las distancias entre los que cuentan con otros recursos culturales, económicos, ambientales y educativos extras —que harán su formación más completa, diversi-

ficada y competitiva— y los que están asumiendo el efecto etiquetaje (Apple, 1993) pueden incrementarse en proporción geométrica.

En un mundo en constante transformación y en vertiginoso cambio, existen círculos recurrentes de pobreza que tienden a reproducirse y a crecer (Connell, 1997). Lejos de luchar contra ellos, se está produciendo una muy distinta formación para, de una parte, los destinados al paro estructural y a los oficios manipulativos —cada vez más marginales— y, de otra, a los destinados a manipular las nuevas tecnologías y el éxito social (Flecha, 1999). La escuela, si pretende ser democrática y trabajar por la justicia social no puede permanecer a la espera de acontecimientos ante este proceso de revolución tecnológica y comunicativa en la que los

más desfavorecidos van quedando cada vez más al margen.

En este proceso vertiginoso de cambio, no basta pues con compensar e ir rellenando lagunas; ello supone siempre un ir tras la estela y cada vez a más distancia. De este modo, un modelo educativo que sólo ofrezca igualdad en la diversidad, o migajas de sobredotación-compensación, discrimina a los más desfavorecidos. El trato diferenciado que reciben estos colectivos ha de ser puesto en tela de juicio siempre que no lleve a un enriquecimiento cultural y de opciones de futuro y supervivencia en condiciones –como mínimo– dignas y justas, cuando no competitivas, en la sociedad global tecnificada y de la comunicación que se avecina, pero sin perder la identidad.

Con la nueva visión de la compensación de desigualdades (MEC, 1995; Freire, 1993), aparecen dos grandes enfoques del tema. De un lado, desde una perspectiva de globalización y convergencia de servicios, atención a/en la diversidad, flexibilidad en las respuestas educativas y de inserción socio-laboral... se han dado una serie de pasos hacia la coordinación y el encuentro profesional. De otro, surgen la autonomía y la aceleración, como capacidades para transformar las dificultades en posibilidades y de dotar de sentido a la educación en una sociedad justa, en una especie de «ofensiva anti-igualitaria» (Freire, 1997; Botey y Flecha, 1998, Willis, 1988; Connell, 1997). Con esta segunda se va produciendo un cambio de perspectiva en la manera de conceptualizar la compensación de desigualdades, tanto superando la caduca perspectiva remediadora y de dependencia, como complementando y refocalizando la oficial actual. Esta última perspectiva se convierte, por tanto, en una apuesta que va profundizando en la concienciación y en la lucha para conquistar la justicia, sacando a los chicos de estos contextos socioculturales y económicos desventajados de los círculos de pobreza y marginalidad en los que se encuentran atrapados.

Desde este nuevo enfoque, se trata de discriminar positivamente y de dotar, a los

individuos y colectivos sujetos de algún tipo de privación, de los mecanismos que aceleren sus procesos de aprendizaje hasta ponerles en cabeza en los aspectos que son altamente significativos y útiles en una sociedad post-industrial. Sólo así se les posibilitará de verdad integrarse y competir en condiciones de igualdad en esta nueva situación emergente. El uso cotidiano/normalizado de las nuevas fuentes de información, junto a la posesión de un acceso real a los nuevos canales de comunicación, con la habilidad suficiente como para poder seleccionar, criticar y establecer con propiedad/originalidad nexos entre las distintas fuentes pertinentes, serán opciones reales de aceleración en los procesos de igualdad y de salir de la marginalidad actual (Domingo, 1999).

La transformación del contexto social en otro más dinámico, actual, productivo, rico y estimulante para que se produzca desarrollo cognitivo y social, es una condición básica a conquistar. Para ello, junto a la aparición de normativas y la puesta en práctica de estrategias de mejora de las condiciones sociales, estructurales, económicas... es imprescindible: 1) Incrementar la autonomía y el poder de decisión y responsabilización de dichos colectivos; 2) Autodescubrir potencialidades, nuevas necesidades y expectativas en ellos; y 3) dar opciones y oportunidades de que experimenten el éxito y la comunicación positiva en un contexto de productiva interrelación con «los otros».

El desarrollo de una sociedad avanzada socialmente supone emprender iniciativas comunitarias capaces de incluir a las personas y a los grupos sociales en la red de comunicación; lo que significa también ofrecerles posibilidades reales, actuales y viables de usar tecnologías punteras y medios interactivos de comunicación y gestión de la información. Pero para alcanzar ciertos niveles aceptables de justicia e igualdad, este proceso necesariamente ha de comenzar, agudizarse y priorizarse especialmente para los más desfavorecidos y los que no disponen familiarmente de estos recursos (Galliani, 1991: 315).

## 2. La comunicación y el aprendizaje dialógico como alternativa

La atención a la diversidad desde parámetros de excesiva contextualización y significación, pueden hacer que la escuela tenga un sitio en estas comunidades, pero también que ellas permanezcan virtualmente lo mismo, apeadas del tren de la historia en estaciones aisladas e ignoradas. «Las reformas de la diversidad han creado desigualdades educativas. Para superarlas, se requieren dos reorientaciones de la enseñanza: cambiar el objetivo de la diversidad hacia la igualdad de diferencias y pasar de una concepción caduca de aprendizaje significativo hacia un aprendizaje dialógico» (Flecha, 1997: 41). Planteamientos etnocéntricos y ecológicos abren la escuela a su medio natural y las nuevas tecnologías a ese otro entorno global (Domingo y Mesa, 1999) que tampoco puede ser despreciado-obviado. Ellos, junto a metodologías didácticas y organizativas experimentadas como valiosas (Domingo, 1997), pueden crear/devolver la autoestima, la motivación, el interés, la participación, el encuentro mutuo, la interacción, la normal convivencia y el valor del esfuerzo y del trabajo... Pero la verdadera igualdad, dentro de la diversidad y multiplicidad de contextos, situaciones y posibilidades, se ha de conquistar desde la capacitación/potenciación/concienciación de estos colectivos e individuos en las dimensiones que serán fundamentales en la sociedad del mañana.

Autores como Freire (1997), Habermas (1987), Vygotsky (1979) o Flecha (1997), dando por supuesto la inteligencia cultural de los sujetos, su capacidad de generar lenguaje y de razonar, defienden la bondad del discurso dialógico como modelo de aprendizaje y transformación social. Este tipo de aprendizaje dota

de sentido a la vida y a los conocimientos adquiridos, requiere explicaciones y relatos, necesita de la reconceptualización constante en el momento de su racionalidad, ideas y experiencias previas con perspectiva histórica y prospectiva...

En este modelo de diálogo igualitario, la comunicación y la interdependencia entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje crea necesidad de argumentar los posicionamientos, defenderlos, ser flexibles e integradores ante otros y las contradicciones que puedan aportar... Con él se fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender argumentos ajenos y aportar los propios. Este proceso comporta conflicto cognitivo tanto interior como con el contexto, por lo que se tendrá que adoptar una posición más reflexiva, crítica y

tolerante. La confrontación de argumentos, perspectivas, ideas, etc. lleva al sentido y a lo «aceptable», si se da consenso; de lo contrario mantiene la validez de los argumentos propios. Con ello se puede llegar a la autorregulación de la conducta, al fomento de la autoestima de los que tradicionalmente poco cuentan y a la transformación social por la concienciación, la participación, la toma de partido y el acceso a las actuales fuentes de información de manera significativa.

Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Esta perspectiva es un modelo de transformación personal y so-

cial, pues el diálogo igualitario va despertando las inteligencias de las personas participantes en las tertulias, potencia la autoconfianza y lleva a saltar muros culturales derrumbando otros personales/sociales (Flecha, 1997); permite la participación y –llevada a cabo consecuentemente– el que no se produzca la exclu-

---

**Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Se trata de no sólo alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una escuela y sociedad inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa.**

---

sión del diálogo –ni del éxito– a ningún sector o sujeto. Con lo que se posibilita y defiende la diversidad en clase, trabajando desde ella, y es condición básica de la que puede emerger el «sentido» que oriente los cambios hacia una vida mejor.

El aprendizaje dialógico y la comunicación educativa connaturales a este enfoque se pueden y deben desarrollar en clase y en el propio centro como tal; tanto con tecnologías de la información y la comunicación llamadas tradicionales o con otras avanzadas. Lo importante en sí, no es tanto el medio por el que se produzca este flujo de información, como el uso y posibilidad de esta interacción dialéctica. De la unión de ambas dentro de este nuevo enfoque, es posible, pues, pasar de situaciones de exclusión o otras de participación, acceso, dominio, creación y expresión cultural que modifica profundamente la realidad personal y social (familiar, escolar, comunitaria y profesional) de los individuos que forman parte de este proyecto.

Experimentar en estos contextos el aprendizaje dialéctico, utilizando para ello el potencial educativo (concienciación, implicación, crítica, participación, creatividad...) de las nuevas tecnologías de la información y la inteligencia cultural de los adultos significativos a estos chicos, hace factibles las ideas alternativas de aceleración de aprendizajes y de éxito

para todos (Levin 1987; Slavin y Madden, 1988). En este sentido existen experiencias interesantes que están empezando a cuajar mejoras en cuestiones tales como desmotivación, fracaso escolar o éxito e integración social en colectivos de muy bajo nivel social y económico, mediante la creación de un compromiso o contrato de aprendizaje compartido por «todos» (Varios, 1998; Elboj, 1998).

### 3. Posibilidades y necesidad de la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

La integración de la informática (como posibilidad de acceso y gestión de otras tecnologías avanzadas) en la escuela para la atención a chicos/colectivos con dificultades de aprendizaje, puede proporcionar una herramienta para su desarrollo, abrirles nuevos mundos y entornos de aprendizaje y comunicación, ser herramienta útil para aprendizajes didácticos específicos, ofrecer opciones de integración socio-laboral y ocupacional, ocupar productivamente el tiempo libre... De este modo, Sánchez (1997: 325) apunta las siguientes utilidades y posibilidades por dificultades cotidianas en estos contextos.

En otro trabajo (Domingo y Mesa, 1999) hemos apuntado múltiples posibilidades de aplicaciones educativas de las tecnologías de

| Dificultades usuales   | Ayudas  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja autoestima y falta de confianza en sus posibilidades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita el trabajo en equipo. Los alumnos dialogan, crean oportunidades de desarrollar la expresión oral, la reflexión y la participación.</li> </ul>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa habilidad en trabajo grupal.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una alternativa al lápiz y al papel para hacer dibujos, escribir tareas escolares, dominio de conceptos...</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en lecto-escritura y áreas curriculares.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un medio de expresión multifuncional que modifica y reestructura su funcionamiento mental.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de desarrollo: lenguaje y comunicación.</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita/favorece el aprendizaje y uso de técnicas de trabajo y tratamiento de la información.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsividad y poca reflexión en resolución de problemas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un simulador para observar y experimentar, aunque todo depende de la relación alumno-medio, de su inserción curricular y de los modos de uso, más que de su calidad en sí.</li> </ul> |

la información y la comunicación, tanto de crecimiento, emancipación, integración, alfabetización, creación de un espíritu crítico, etc. como de maduración y colaboración, pero la tecnología no puede reemplazar las experiencias en el juego, las interacciones y las exploraciones necesarias para un desarrollo armónico de la personalidad de estos chicos.

Las tecnologías informáticas han abierto la posibilidad de conexión con cualquier lugar y cultura del mundo, pero también pueden llevarnos a renunciar, olvidar o apartarse de los contextos cotidianos, maternos y próximos. El no disponer de estos medios lleva al aislamiento y a perder el tren del progreso, pero el acceder a ellas sin más, puede también llevar a una peligrosa pérdida de identidad. Con la irrupción de las nuevas tecnologías, a un mismo tiempo se ha facilitado el acceso a una cultura universal, más global, pero también se ha descalificado/dejado al margen a un amplio sector de población por su «falta de» capacidad o posibilidad para comunicarse (por razones culturales, económicas, sociales o personales). La tecnología en sí, es pues necesaria en una escuela que busque la aceleración de los procesos de aprendizaje, de desarrollo comunitario, de integración social... y es un factor clave para conquistar posibilidades de justicia social en los colectivos más deprivados.

Las aplicaciones multimedia, el diseño gráfico por ordenador, las posibilidades de acceso, gestión y tratamiento de la información, el superar las fronteras espacio-temporales y de recursos en las que conviven, el conocer nuevos y estimulantes mundos, el dominio de habilidades que tradicionalmente les estaban vedadas... hace que comprendan la sociedad del futuro, los nuevos mecanismos de éxito y comunicación, etc., lo que abre motivaciones y opciones reales de igualación, dentro de su peculiaridad cultural.

No se trata pues de una introducción/adición de tecnologías avanzadas en la escuela, sino de una verdadera integración curricular de las mismas en un proyecto «con sentido» (de persona, de escuela y de sociedad) diseñado y

consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa. Con ellas, dentro de un modelo de aprendizaje dialógico y comunitario, se hace posible el acceso a nuevas e interesantes capacidades de selección y procesamiento de información como instrumento/herramienta vital para desenvolverse en la sociedad emergente.

#### **4. Una propuesta viable de superación desde las nuevas tecnologías de la información en la escuela**

Si se concibe la escuela como centro de cambio y posible motor del mismo en una sociedad desestructurada y falta de recursos, ella, conjuntamente con la comunidad de la que forma parte, puede capitanear un proyecto de enriquecimiento mutuo (Domingo y Bolívar, 1998), a modo tanto de comunidad de aprendizaje como de desarrollo del centro docente basado en la comunidad en el que se integren los tres ambientes de aprendizaje del individuo (escuela-familia y sociedad/medio) con el nuevo contexto comunicativo y de interrelación que está empezando a emerger (redes telemáticas y comunicación multimedia).

Habría que redefinir los proyectos pedagógicos hacia propuestas de interrelación, comunicación y aprendizaje cooperativo y dialéctico, con múltiples cruces, posibilidades e interacciones de diferentes itinerarios formativos de aceleración. Galliani (1991) habla de tres itinerarios (experiencia directa, interpretación científica y experiencia mediatizada) que pueden verse multiplicados y optimizados por estos medios, como también mediante la participación, el debate y la implicación de todos los sectores. Se trata de desarrollar, diversificar, ampliar e integrar el centro con/desde la comunidad (Martín-Moreno, 1997; Domingo y Bolívar, 1998), para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje (Varios, 1998) en las que la posesión y uso de las nuevas tecnologías tiene mucho que aportar.

No es un gran descubrimiento el afirmar que la tecnología en general y la informática en particular ofrecen una atracción casi mágica,

| Modelo abierto como posibilidad a construir o poner en práctica |  |  |
|---|--|--|
| Posibilidad   | Descripción  | Condiciones básicas  |
| Investigación del medio.  | Investigación del medio, uso del mismo como recurso y posibilidad didáctica.   | Contextualizar y hacer significativa la escuela a su contexto. No sólo como espacio de medio ambiente, sino como «ciudad educadora».   |
| Salidas.  | Salidas a la ciudad conforme se desarrollan los centros de interés. A la comarca y zonas próximas. Pero también a otras ciudades y regiones (intercambios escolares, aulas o escuelas viajeras, etc.).                             | Conocer nuevos entornos y realidades culturales, económicas, urbanísticas, paisajísticas y sociales.<br>Ciudad educadora y centro ampliado (DCD-BC).   |
| Extraescolares y complementarias.                               | Actividades extraescolares, comunitarias y complementarias (comedor), uso ampliado del centro...   | Oferta global en un proyecto educativo, cultural y de desarrollo común y coordinado.   |
| Participación.  | Participación en clase (asambleas, cercanía, normas de clase, selección de temas, ideas previas, investigación...), en comisiones de trabajo, programación, órganos de gobierno, proyecto educativo, vida escolar y comunitaria... | No sólo la formal y estipulada en la LODE, LOPEGSE o ROF, sino la cotidiana y en cada momento de la vida del centro.<br>Implicación, presencia y acción cotidiana de encuentro padres, profesores, alumnos y comunidad. Asociacionismo y cooperativa.  |
| Prensa escolar.   | Tanto en el hacer como en utilizar la prensa en clase.   | Como medio de expresión y comunicación, recurso didáctico y necesidad para alfabetizarse en el conocimiento, análisis crítico y uso creativo con los medios de comunicación.   |
| Taller de radio, video y televisión escolar.                    | Para hacer radio y conocer el recurso. Tanto a nivel de centro como intercolegial y comunitario. En una radio/TV escolar como en otra local.   | Ídem que el anterior.  |
| Actividades y talleres transversales de uso de otros medios.    | Uso curricular, realización y análisis cooperativo de carteles, dramatizaciones, comics y anuncios publicitarios...  | Han de ser cotidianos en clase, no añadidos, siguiendo la propuesta para <i>descubrir sus trucos</i> (Domingo, 1998: 176-179).   |
| Sala de informática.  | Para poder interactuar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (diseño gráfico, tratamiento de textos, gestión de información, navegación, intercomunicación e interconexión...).                           | Tener acceso a nuevos medios, fuentes y canales. Entrar en la red. Investigar y usar otras bases de datos, programas... No hacerlo como una alfabetización formalizada, sino manipular y recurrentemente y conforme se vaya necesitando ayuda o información complementaria o de manejo y opciones (como monitores/mediadores, tanto profesores como voluntarios). Poder usarla ampliamente, con grupos, familia, no escolarizada, tanto en tiempos no estrictamente escolares como un medio más al servicio del desarrollo del currículum. |
| Rincones de informática.  | Como un nuevo recurso de investigación, uso, manejo, consulta, etc. como superación, complemento y ampliación a la tradicional biblioteca de aula, exposición, muestrario, rincón/taller o pequeño laboratorio de clase.           | Ha de estar desde Infantil a Secundaria, a disposición de todos los alumnos y no sólo como recurso «a no tocar si no es el profesor» y que queda muy moderno (de buen ver). Ha de ser material curricular <i>en uso</i> .  |
| Mediateca.  | Lugar y centro de recursos y medios técnicos, no disponibles habitualmente en estas familias y contextos, de uso y préstamo.   | Funcionamiento como ludoteca y biblioteca, además de como taller de producción. Los recursos los dota la comunidad y se reponen por los usuarios si se deterioran.   |

mítica... en los colectivos más deprivados, por lo que posee un gran potencial educativo adicional al que tradicionalmente se les ha asignado. Lo que ocurre es que existen carencias estructurales y presupuestarias que hay que abordar, al tiempo que hay que romper con intentos de inserción curricular de estas tecnologías y enfoques comunicativos desde parámetros excesivamente escolarizados, formalizados, encorsetados, individualizados, controlados... que sólo generan rechazo y otro desengaño y desencuentro más, en la larga lista de expectativas frustradas que vivencian.

En contextos de familias ampliadas, culturas de transmisión oral y de contacto afectivo y corporal frecuente las tecnologías no pueden ser asépticas, aisladas y con ambiente de biblioteca. En cambio, el acceder a ellas en horas flexibles y abiertas, el poder disponer por equipos de los medios, el tener la libertad de experimentar y explorar con ellos, el usarlos en contextos de familia y no sólo de grupo de edad, etc., es una apuesta digna de tomarse en consideración... Para que ello sea posible se han de romper las fronteras espacio-temporales y los tabúes que rondan en torno a las escuelas de estos contextos.

No sólo se trata de alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una apuesta por una escuela (y sociedad) inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa que trabaja por el cambio de actitudes, el desarrollo de valores, el fomento de la creatividad, el aprendizaje divergente y colaborativo y que prepara para «vivir en/la comunicación» (Domingo, 1998: 179). Para ello, estos centros tendrán que disponer de unas dinámicas de trabajo y de una estructura organizativa que posibilite articular flexiblemente calidad educativa en clase con la puesta en marcha de iniciativas tales como: foros de encuentro, reflexión y debate (profesorado-padres-voluntarios-comunidad), de rincones de informática en las aulas, de talleres de tecnología (radio, televisión, imagen, sonido, informática...), de mediatecas abiertas (más horas y posibilidades de uso asesorado y préstamo), etc., así como am-

pliar el horario y cobertura del centro (Varios, 1998).

Para desarrollar todo este esquema de alternativa/acción didáctica son necesarios los recursos y la infraestructura. Muchos de ellos pueden surgir de proyectos con organismos (solicitar ayuda o material que les va quedando obsoleto para ellos pero que puede dar aún bastante juego didáctico), subvenciones o instituciones (proyectos de innovación, solicitud de dotaciones, etc.), funcionar como una cooperativa de medios y recursos (más allá de las poco usuales que gestionan sólo los libros y los materiales fungibles), buscar recursos personales implicados y constantes (probados)... constante y creativamente. La comunidad puede aportar recursos (económicos y de infraestructura) tanto propios, generados por proyectos, como demandados a instituciones o a modo de participación en el sueño de enriquecimiento instrumental y cultural que puede suponer el hacer del centro un espacio cultural amplio (Giroux, 1991) en el que se pueda compartir, apoyar, diversificar, ampliar e integrar acciones, recursos, medios, colectivos, etc. diversos en el norte común de vencer la marginación adelantándose al futuro. Para ello, es fundamental la implicación profesional e institucional necesaria como para apostar por hacer de este tipo de diversidad una idea y un reto para el desarrollo profesional comprometido (De Vicente, 1998).

La escuela por sí sola no puede, no le llegan los recursos, no tiene apoyo suficiente, no puede atender a las demandas y retos... Haciendo partícipes a los padres y comunidad de este proyecto «común», nacido del encuentro de perspectivas y del conocer lo que queremos cada uno y ponerlo en la mesa de negociación sin tapujos, nace un nuevo sentido verdaderamente consensuado de proyecto educativo de centro con posibilidad de movilizar esfuerzos, iniciativas e implicaciones, mucho más allá de lo que se podrían imaginar elaboradas por un excelente equipo docente que hiciese estos mismos –o mejores– proyectos sin contar con la comunidad. «En sectores sociales no privile-

giados tenemos asegurado el fracaso de muchos si el claustro va por un lado, las familias por otro, el centro de tiempo libre por otro...» (Elboj, 1998: 49).

La integración de voluntarios, familiares, vecinos con conocimientos en estos y otros temas, etc. hace que el profesorado no haya de tener necesariamente más compromiso y dedicación que el profesionalmente aceptable sin perder con ello calidad de vida ni salud mental/afectiva, ni tampoco el de disponer de una formación tecnológica de la que carecen en la actualidad en gran medida... sino que se verían apoyados y con opción para dedicar sus esfuerzos a otras dimensiones, sin duda, vitales. Estos «otros» pueden ser/ofrecer –hasta ahora impensables– opciones serias y viables para acceder a la red, al mundo de la información, a la competencia, etc.–. Los maestros podrían, además de hacer su labor educativa tradicionalmente pertinente en estos contextos, el coordinar las diferentes y multidimensionales apuestas/ofertas formativas (consensuadas e integradas en un proyecto global) que se pueden estar ofreciendo paralela y complementariamente a las propias clases...

El reto que se está empezando a gestar es cómo transformar estas dificultades, características socio-personales y cotidianas carencias en motivos, capacidades y catalizadores mediáticos para hacer de los centros educativos espacios culturales y fuentes de cambio en los que acelerar las posibilidades de aprendizaje, adelantándose al futuro con opciones de éxito en la sociedad del mañana. La tecnología, también desde la escuela, puede abrir horizontes de justicia y de futuro si se explora con creatividad y compromiso social con ella.

### Referencias

- AYUSTE, A. y OTROS (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BOTEY, J. y FLECHA, R. (1998): «Transformar dificultades en posibilidades», en *Cuadernos de Pedagogía*, 265; 53-56.
- CASTELLS, M. (1994): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en CASTELLS, M. y OTROS (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- DEVICENTE, P.S. (1998): «Atención a la diversidad sociocultural», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.
- DOMINGO, J. (1997): «Programas de atención educativa a alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad y deprivación socio-económica y cultural», en SOLA, T. y LÓPEZ, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada, GEU.
- DOMINGO, J. (1998): «Trabajar la publicidad en la escuela. Alternativas ante un reto actual», *Cultura y Educación*, 11/12; 169-182.
- DOMINGO, J. (1999): «Vencer la marginación adelantándose al futuro: perspectivas actuales de las nuevas tecnologías en la compensación de desigualdades», en SÁNCHEZ, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, DDOE/Universidad de Almería.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): «Escuela y comunidad, una experiencia de enriquecimiento mutuo», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.
- DOMINGO, J. y MESA, R. (1999): *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada, Adhara.
- ELBOJ, C. y OTROS (1998): «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información», en *Aula de Innovación Educativa*, 72; 49-51.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. (1999): «Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información», en DOMINGO, J. y MESA, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada, Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GALLIANI, L. (1991): «Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes en el desarrollo de la ciudad educadora», en MORELL, S. y FERNANDO, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. 2 Vol.* Madrid, Taurus.
- MEC (1995): *Real Decreto de Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades* (BOE, 2-6-95).



SÁNCHEZ, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.

SLAVIN, R. y MADDEN, N.A. (1988): «Instructionals strategies for accelerating», en *Conference on Acceleration of the Education of At-Risk*. Stanford.

VARIOS (1998/99): *Comunidad de aprendizaje: «escuela*

*aceleradora»* (<http://www.dir.es/r.medina>).

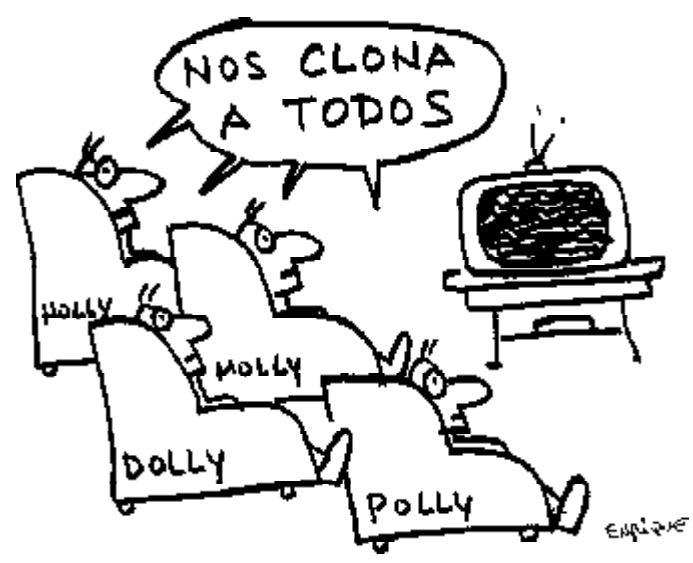
VYGOTSKI, L.S. (1979): *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

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

• **Jesús Domingo Segovia** es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. [jdomingo@platon.ugr.es](mailto:jdomingo@platon.ugr.es).



Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR