

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE TODOS Y TODAS*

Resumen: A veces, desde algunos sectores de la pedagogía crítica se ha opuesto la educación dirigida a la transformación social con los resultados evaluables medibles. Sin embargo, en Europa hay una creciente construcción de proyectos educativos que superan ese dualismo; la colaboración entre ambos discursos no supone disminuir la fuerza de cada uno de ellos para dar cabida también al otro, sino que ambos ganan en intensidad. Por un lado, son proyectos de pedagogía crítica que se basan con rigurosidad en las teorías sociales y educativas transformadoras. Por otro lado, estos proyectos logran mejorar los resultados de todas las niñas y niños, los medibles con todo tipo de evaluaciones y los no medibles, pero sí evaluables con el debate y el diálogo entre todas y todos los implicados; los resultados medibles y no medibles son mejorados por la transformación social del entorno que genera su orientación de pedagogía crítica.

Palabras clave: éxito académico, pedagogía crítica, resultados medibles

**Fecha de recepción: 15/02/2009; fecha de aceptación: 08/05/2009; fecha de publicación: 04/12/09*

THE CRITICAL PEDAGOGY AND THE ACADEMIC SUCCESS FOR EVERYONE

Abstract: Sometimes, some sectors of the critical pedagogy opposed social transformation-driven schools against measurable assessment. However, the number of educational projects that overcome this dualism is growing in Europe; the collaboration between both discourses do not imply a decrease of the strength any of them in order to give room to the other, but instead both gain in intensity. On the one hand, these are critical pedagogy projects rigorously based upon the social and educational transformative theories. On the other hand, these projects succeed in improving the results of all the children, both the results measurable with all kinds of evaluations and the non-measurable results, but yet assessable through the debate and dialogue among everyone involved: the social transformation of the environment created by the critical pedagogy orientation of these projects improves the measurable and non-measurable results.

Key words: academic success, critical pedagogy, effective schools.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE TODOS Y TODAS

Adriana Aubert

Adriana.aubert@ub.edu

Universitat de Barcelona.

Carme García

Carme.Garciay@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili.

1.- INTRODUCCIÓN

El neoliberalismo en el ámbito educativo ha sido visto como un instrumento a partir del que las clases dominantes o la cultura hegemónica se han impuesto priorizando las demandas del mercado a las necesidades humanas.

Algunos sectores defensores de la pedagogía crítica promulgan que la lucha contra este neoliberalismo en educación implica una posición ideológica, política y organizativa que no base la calidad educativa en la evaluación de los resultados individuales medibles, o en el acceso posterior a un puesto de trabajo. Se plantea que sólo es posible una calidad de la educación basada en su contribución a la transformación social y la crítica al discurso dominante sin basarse en resultados medibles que sólo responden a los intereses del discurso dominante.

Concretamente, en el contexto americano, algunos autores han iniciado esta crítica a partir de la ley *No Child Left Behind*, exponiendo que dicha ley provoca que el profesorado sólo se concentre en los resultados de los test estandarizados sin tener en cuenta las situaciones de pobreza o alienación cultural del alumnado. Este hecho ha provocado que no sea posible ayudar al alumnado en la reflexión sobre cómo está distribuido el poder en la sociedad y alienarles de sus necesidades reales: “Creating a curriculum of basic skills that can be measured by standardized tests is just another way of ignoring students’ real needs” (Reynolds, 2007, 57).

Este debate nos lo plantea Cummins en su libro *Lengua, poder y pedagogía* (2002). Un debate sobre la eficacia educativa en el que, por un lado, existe la corriente dominante impulsada por la investigación y centrada en el estudio de las llamadas “escuelas eficaces”. Esta corriente, que relaciona las prácticas docentes y organizativas con el uso de

test estandarizados, es la que está promoviendo más reestructuraciones educativas en países como Estados Unidos. Por otro lado, también se trata de una corriente que procede de investigaciones etnográficas y de la pedagogía crítica que rechaza el uso de “resultados medibles” para la elaboración de sus estudios y teorías. Es más, su visión hacia aquellas personas investigadoras que sí los utilizan es negativa: “Los educadores críticos suelen tratar con desdén lo que consideran una obsesión por las puntuaciones de los tests y el concepto extremadamente restringido del “rendimiento”, que caracteriza la investigación de la eficacia” (Cummins, 2002, 279). Sin embargo, los estudios de esta segunda corriente son considerados no científicos por quienes defienden las escuelas eficaces por no ofrecer propuestas concluyentes al no utilizar “medidas de resultados” (Cummins, 2002, 279).

Establecer un diálogo entre ambas perspectivas que incluya el diálogo y la transformación social como eje de funcionamiento de los centros educativos y la eficacia de sus actuaciones es tan posible como necesario: “Las perspectivas críticas tienen también que pasar de la retórica y los análisis teóricos a un enfoque más detallado de las formas específicas de pedagogía que desarrollen “destrezas básicas” evaluadas por la mayoría de los tests, mientras, al mismo tiempo, expanden los horizontes personales, intelectuales y académicos de una manera transformadora” (Cummins, 2002, 281).

En el presente artículo mostraremos cómo existen experiencias en el contexto europeo que están superando la contradicción entre ambas posturas y están llevando a cabo prácticas educativas críticas que incluyen la búsqueda de la mejora de resultados del alumnado paralelamente a la transformación social de sus vidas y sus contextos.

En el primer apartado, vamos a centrar la atención sobre el proyecto comunidades de aprendizaje. Un proyecto nacido en el contexto europeo que está suponiendo la superación del dualismo planteado por la oposición entre transformación social y resultados evaluables medibles.

El segundo apartado tratará sobre las limitaciones que han tenido y tienen aquellas propuestas educativas que se han basado tan sólo en los procesos, dejando a un lado los resultados de dichos procesos y las repercusiones en los propios niños y niñas.

Finalmente, en el último apartado y como conclusión, realizaremos una breve reflexión sobre cómo aquellos proyectos que rompen con la separación entre transformación social y resultados evaluables medibles tienen una mayor rigurosidad intelectual y, por lo tanto, unas mayores repercusiones a nivel social, político, etc.

2.- LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN PROYECTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA QUE GENERA MEJORES RESULTADOS.

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural que tiene como principal objetivo la superación de las situaciones de desigualdad y exclusión que se han generado en la sociedad de la información. Se parte del derecho que

tienen todos y todas las niñas de poder tener una educación que les asegure un futuro digno. Para ello se apuesta por sus capacidades y se cuenta con la participación de toda la comunidad educativa. En definitiva, comunidades de aprendizaje se propone:

- Superar las desigualdades apostando por la igualdad educativa, invirtiendo la tendencia al fracaso del alumnado en riesgo de exclusión social.
- Proporcionar a todas las personas una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades actuales (adquirir las capacidades, herramientas e instrumentos clave que permitan enfrentarse a las demandas de la sociedad informacional).
- Fomentar la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad más igualitaria, intercultural y solidaria. Hacer que las propias personas sean agentes de transformación social.

El proyecto comunidades de aprendizaje se basa, por un lado, en la investigación de centros educativos de todo el mundo que están demostrando superar los problemas de convivencia y de fracaso escolar y, por otro, de las investigaciones y teorías educativas y sociales reconocidas por la comunidad científica internacional. A partir de esta base teórica y práctica: “Las comunidades de aprendizaje se autoorganizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores a los de quienes están en situaciones económicas o sociales, etc., mejores o diferentes” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, 75).

Para conseguir este objetivo, el proyecto se fundamenta en la pedagogía crítica. En aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc. Desde esta perspectiva se incluiría a autoras y autores como Willis (1988) que ve la escuela como un espacio e instrumento donde las respuestas culturales a las condiciones materiales están agotadas y por ello necesita otro planteamiento. Tal como lo ve Apple (1997) este planteamiento emerge de experiencias como su análisis de las llamadas “escuelas democráticas” donde se lucha por superar las desigualdades sociales. Giroux (1997) argumenta cómo la educación necesita el reconocimiento del profesorado como intelectuales, como catalizadores del cambio de la misma manera que Freire (1997) muestra como imprescindible el compromiso de las personas educadoras con el diálogo para superar situaciones de injusticia en los centros educativos. Para ello, y siguiendo con Giroux, es necesario no sólo elaborar un discurso con el lenguaje de la crítica, sino que hay que combinarlo con el lenguaje de la posibilidad que haga visibles las posibilidades existentes en el contexto de las personas que están participando del proceso educativo.

Comunidades de aprendizaje, desde el inicio de la transformación del centro y durante su desarrollo democratiza tanto el proceso como los resultados educativos mediante diferentes formas de organizar el aula, incorporar la comunidad educativa y gestionar el

centro entre otras prácticas. Algunas de estas prácticas son: grupos interactivos, formación de familiares y las comisiones de trabajo mixtas.

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula con el propósito de democratizar el día a día del aula y evitar la segregación. Con el objetivo de no sacar a ningún alumno o alumna del aula, se introducen en ésta aquellos recursos materiales y humanos necesarios para que todo el mundo aprenda sin quedarse descolgado del ritmo. Para ello se introducen personas voluntarias (familiares, personas del barrio, otro profesorado, etc.) que contribuyen con sus experiencias y conocimientos, y se organiza el aula en diferentes grupos heterogéneos (en nivel de aprendizaje, género, etnia, etc.). La tarea de la persona voluntaria es tutorizar un grupo dinamizándolo y optimizando las interacciones entre el alumnado que forma parte de manera que el objetivo del grupo sea que todo el mundo aprenda el máximo.

Si tradicionalmente se ha apartado al alumnado inmigrante o de familias o con riesgo de exclusión social por pensar que bajaba el nivel de aprendizaje, con grupos interactivos la comunidad educativa comprende y analiza que el retraso o la disminución del nivel educativo no era culpa de las personas inmigrantes o con una situación de marginación, sino de la propia institución educativa incapaz de transformarse para hacer frente a los retos y cambios de la nueva sociedad y del alumnado.

Con esta práctica educativa se consiguen dos propósitos: el aumento del aprendizaje instrumental y la solidaridad como partes de un mismo proceso. Autoras como Nieto (1999) también destacan la necesidad de que la educación multicultural pueda demostrar su éxito, para dejar de continuar excluyendo a las minorías. Para ello necesita demostrarlo tanto en los aprendizajes instrumentales como en las habilidades para el pensamiento crítico.

La formación de familiares es otra de las prácticas cotidianas del centro que están teniendo una gran incidencia tanto en la transformación personal del alumnado como en la mejora de sus resultados académicos. Con la formación de familiares la práctica cotidiana del centro se abre a todas aquellas personas que interactúan con los niños y niñas. Los resultados del informe PISA muestran como a mayor formación de las familias del alumnado, mejores resultados obtiene éste, estos resultados han llevado a que algunos países europeos estén priorizando la coordinación con las familias y abrir la posibilidad de su formación en el propio centro educativo. En comunidades de aprendizaje se realizan actividades de formación dirigidas específicamente a familiares y que dan respuesta a sus demandas previas (alfabetización, informática, tertulias literarias, etc.) y otras actividades de formación que pueden realizarse conjuntamente con el alumnado en horario extraescolar.

La organización de las comunidades de aprendizaje es totalmente horizontal y democrática, para ello se organizan comisiones mixtas de trabajo formadas por familiares, alumnado, profesorado, voluntariado, etc. Estas comisiones trabajan a partir de las prioridades seleccionadas por la comunidad educativa. Cada comisión asume una de las prioridades y con todas las personas que forman parte se organizan y gestionan para llegar a conseguirlo. La suma de la diversidad de personas e ideas que participan en las comi-

siones genera un mayor diálogo, reflexión, mejora de las relaciones y capacidad de resolver las tareas asignadas.

3.- LIMITACIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA QUE SE BASA EN PROCESOS Y NO EN RESULTADOS

Las políticas que han representado el uso de herramientas para medir los resultados han sido muy criticadas, y como se ha comentado en la introducción en Estados Unidos especialmente a partir de la ley *No Child Left Behind's*. Algunos autores, no sin parte de razón, han afirmado que estas pruebas ofrecían unos resultados distorsionados (Manaus y Clarke, 2001). Entre estos resultados distorsionados de la realidad encontramos el hecho de que alumnos de minorías étnicas o de grupos con riesgo de marginación obtienen mayoritariamente peores resultados provocando la toma de medidas de reducción del currículo para este tipo de alumnado (Normand, 2008). También existen movimientos que las rechazan por ser nocivas para la salud del alumnado por la presión a la que es sometido (Janesick, 2008).

Pero, las principales críticas que se han realizado han sido en torno a los contenidos del currículum oficial que sólo se basa en los resultados de las evaluaciones oficiales y no tanto en la crítica a un sistema educativo que perpetúa la desigualdad. Autores en esta línea explican que se crea una visión reduccionista y cuantitivistista que no incluye los procesos sociales e individuales del alumnado y su entorno, sino que sigue el juego a los dictámenes mercantilistas.

Si bien es verdad que como dice Giroux (2003, 14) hay que romper con el mito que “indica que la enseñanza y el aprendizaje se desvinculan de la mejora del mundo”, añadir la importancia de mejorar el aprendizaje instrumental de poblaciones con un alto índice de fracaso escolar también supone una actuación crítica y solidaria.

Las aportaciones desde la visión de la pedagogía crítica han conseguido denunciar algunas de las injusticias que suponen algunos de los instrumentos de evaluación de los resultados en los centros educativos, pero no han incorporado en su discurso los resultados de las investigaciones de más reconocimiento en la comunidad científica internacional ni las reflexiones de la pedagogía crítica actual (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004).

Algunas de las reformas de la diversidad basadas en el proceso y no en los resultados y que supuestamente han tenido como objetivo el respeto a esa diversidad del alumnado y sus necesidades han generado dobles lenguajes en muchas personas especialistas de la educación. Un ejemplo es el hecho de que, mientras intentan asegurar para sus hijos e hijas como mínimo una educación universitaria, y utilizan todos los medios académicos necesarios para que lo consigan, aceptan y recomiendan para los hijos e hijas de la mayoría, especialmente de los colectivos desfavorecidos, unos itinerarios que no conducen a la vía universitaria. Un doble lenguaje que provoca que: “Cuando se aplaude los grupos sociales que, según él, se resisten a la domesticación de la escuela se refiere a las

hijas e hijos de los demás” (Flecha y Puigvert, 1998, 33). Es lo que se ha venido a llamar el currículum de la felicidad versus el currículum de la competencia.

Mientras a quienes pertenecen a los grupos más vulnerables se les ofrece un currículum de la sociabilidad y con bajos contenidos instrumentales, a quienes ya están incluidos socialmente se les ofrece un currículum que les garantizará las competencias necesarias para ir a la universidad e insertarse exitosamente en el mercado laboral. La simple adaptación al contexto no contribuye a la superación de la exclusión que muchos niños y niñas sufren.

Experiencias como Summerhill, donde el único objetivo era educar para una vida feliz, han sido muy criticadas no por ofrecer una enseñanza más democrática, sino porque ésta no ha conseguido unos resultados académicos que permitan a los y las jóvenes un futuro mejor. Y aunque en palabras de su actual directora dice que: “Preferiría que Summerhill produjese antes un barrendero feliz que un primer ministro neurótico” (L.P., 1999), la realidad es que la población que se encuentra en verdaderas situaciones de exclusión no piensan lo mismo y por ello generan rechazo hacia aquellos proyectos educativos que no están consiguiendo mejorar sus vidas, y hacerles más críticos y libres. Por otro lado porque los sectores excluidos ven como los hijos e hijas de las familias académicas tienen un buen futuro laboral asegurado. Una pedagogía crítica que da currículo y proyección social a los y las intelectuales que escriben sobre ella o la llevan a cabo, pero que no da resultados a la transformación social no supone una crítica al sistema dominante sino la sumisión a éste: “La educación profesional se convierte en un factor crucial para la reproducción en las escuelas de las desigualdades raciales, sexuales y de clase social características el orden económico general” (Giroux, 1997, 242).

Mientras el debate entre escuelas efectivas y pedagogía sigue abierto en Norteamérica, la realidad, como expresa Cummins (2002), sigue siendo que a todas las escuelas públicas les están exigiendo el alcanzar unos mínimos niveles curriculares. Otra autora norteamericana, Ladson-Billings (1994), aporta también como aunque la estandarización tenga aspectos negativos y deba trabajarse para cambiarlos, mientras exista, el profesorado debe asegurar que con este tipo de políticas vigentes el alumnado con mayor riesgo de sufrir exclusión social consigue superar las pruebas.

En datos de la UE (Comisión Europea, 2006), se muestra como en el 2010 tan sólo el 10% de los trabajos de nueva creación estarán dirigidos a personas sin cualificación. Esto hace urgente la necesidad de ir más allá en este debate para no ofrecer alternativas que sigan perjudicando a los grupos de población ya de por sí más excluidos.

Los sectores desfavorecidos que conocen bien esta situación sí que quieren resultados, pero los intelectuales críticos que no tienen en cuenta ni conocen sus necesidades promueven una educación, que supuestamente es crítica, basada en la adaptación. Un tipo de educación que no promoverían para sus hijos e hijas a los que les tienen asegurado el acceso a la universidad. Reconocer la existencia de diferencias individuales y entre grupos sociales y culturales no ha de significar una reducción de los objetivos educativos, sino un reconocimiento que sirva para elaborar programas educativos en los que todo el alumnado pueda conseguir los máximos resultados que le permitan transformar sus con-

textos y reivindicar con mayor fuerza su identidad. En esta línea, Bartolomé (2008, 378) afirma que hay que saber reconocer los obstáculos existentes para determinados colectivos de acceder a la universidad pero para transformarlos y rebelarse contra ellos, de una manera crítica, lo cual incluye ofrecer las herramientas para poder acceder a la universidad: “Aunque es importante reconocer que habría que animar a que los alumnos y alumnas tuvieran aspiraciones más altas, la idea de que no ser capaz de “visualizar” una vida mejor es, en gran parte, lo que hace que los chicos y chicas subordinados sigan en la parte más baja de la escala social es fácil de interpretar”.

Aquello que más necesitan los niños y niñas de contextos desfavorables es precisamente superar la exclusión que sufren mayoritariamente por no tener acceso a los aprendizajes instrumentales que en un futuro podrán transformar sus expectativas y su vida haciéndoles acceder a mejores puestos de trabajo y a una vida mejor. Los aprendizajes instrumentales son los que pueden romper el círculo de la exclusión (Delpit, 1988; Apple y Beane, 1997; Feito y López, 2008).

Comunidades de aprendizaje no supone un entrenamiento del alumnado para responder a los estándares requeridos por el currículum, sino que se nutre de un trabajo colaborativo y solidario entre profesorado, familiares, etc., que incorpora las prácticas más eficaces reconocidas por la comunidad científica internacional.

4.- DIÁLOGO ENTRE TEORÍA Y RESULTADOS DE ÉXITO PARA UNA MEJOR PRODUCCIÓN INTELECTUAL.

Comunidades de aprendizaje (entre otras experiencias educativas que comparten similares principios) están demostrando un salto cualitativo y cuantitativo al debate entre escuelas eficaces y pedagogía crítica. Están consiguiendo una mejora del rendimiento académico y una mayor solidaridad y participación de la comunidad educativa.

La base científica del proyecto y su vinculación dialogada con la práctica educativa han sido los principales elementos que han conseguido romper con la imposibilidad de unir los dos discursos que Cummins (2002) presentaba como tradicionalmente divergentes añadiendo otros autores como Beck (1998), Habermas (1998), Sen (2000) o Touraine (1997).

Siguiendo el paradigma comunicativo crítico (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), el modelo de comunidades de aprendizaje está basado en una investigación que se posiciona junto a la teoría de la acción como autores como Habermas y Giddens para distanciarse de teorías como el funcionalismo o el estructuralismo que no incorporan la posibilidad de transformación social. Teniendo como eje el conocimiento dialógico promueve proyectos que incorporan el diálogo a las bases científicas.

En un proceso dialógico, la interacción entre las prácticas educativas de éxito, que incluye conocer los resultados que están obteniendo mediante resultados evaluables, y las teorías educativas y sociales reconocidas por la comunidad científica internacional con-

siguen un proyecto de transformación como comunidades de aprendizaje que es capaz de contribuir a superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros educativos a la vez que contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva que luche para eliminar las desigualdades sociales.

Ése debe ser también el compromiso de los y las profesionales de la educación: “Sería necesario que los autores y autoras que formulan teorías culturales lo hicieran en diálogo con los grupos afectados por esas teorías, de forma que se evitaran afirmaciones que, llevadas a la práctica, aumentan las desigualdades” (Aubert *et al.*, 2008, 204).

5.- BIBLIOGRAFÍA.

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar*. Barcelona, Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- BARTOLOMÉ, L. I. (2008): La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro, en McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó, 357- 390.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DELPIT, L. D. (1988): The silence dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children, *Harvard Educational Review*, 58 (3), 280-298.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FEITO, R. y LÓPEZ, J. I. (eds.). (2008): *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.

- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (1998): Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales, *Revista interuniversitaria del profesorado*, 33, 21-28.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. A. (1997): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.
- JANESICK, V. J. (2008): Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica, en McLA-REN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graò, 323- 337.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco, Jossey-Bass.
- L.P. (1999): Blair amenaza con el cierre a la escuela alternativa de Summerhill. En *El País*, 06/06/1999. Consultada en: <http://www.elpais.es>.
- MADAUS, G. y CLARKE, M. (2001): The adverse impact of high stakes testing on minority students: Evidence from one hundred years of test data. En *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*, eds. Orfield, G. and Kornhaber, M. L. New York, The Century Foundation Press, 85-106.
- NIETO, S. (1999): *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, Teachers College Press.
- NORMAND, R. (2008): School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), November, 665-676.
- REYNOLDS, P. R. (2007): "The pedagogy of the oppressed": the necessity of dealing with problems in students' lives, *Educational Horizons*, 86 (1), 53-60.
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Madrid, Planeta.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.

Páginas web consultadas:

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

AUBERT, A. GARCÍA, C.: (2009): La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas, en FLECHA GARCÍA, R. y STEINBERG, S. (Coords.) *Pedagogía Crítica del S.XXI* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 231-242 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3972/3994
ISSN: 1138-9737