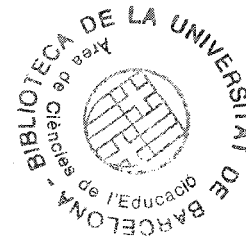


UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORADO: "PEDAGOGIA SOCIAL Y POLÍTICAS SOCIALES"
(Bienio 1997-1999)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE DIALÓGICO PARA LA SOCIEDAD
DE LA INFORMACIÓN



Tesis doctoral para optar al título de doctora en: Filosofía y Ciencias de la Educación
(Ciencias de la Educación)

Presentada por: MARÍA ROSA VALLS CAROL

Director: Dr. RAMÓN FLECHA CARCÍA

Tutora: Dra. PILAR HERAS TRÍAS

sea la interpretación de que son objeto, y por diversos que sean los criterios con que son aplicados (Habermas 1988: 389).

A partir de estas reflexiones, podemos entender mejor las diferencias entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje dialógico. Para el aprendizaje significativo, el aprendizaje depende especialmente del anclaje intencional de los nuevos conocimientos con los previos. Para el dialógico, esto no es tan importante como el aprendizaje que se realiza a través de las interacciones entre iguales.

Los proyectos oficiales y cierta visión corporativa del profesorado se ven a sí mismos como la única fuente de conocimientos, sin embargo es indudable que los aprendizajes cada vez más son fruto de las interacciones con los compañeros y las compañeras, las amistades, la familia, los medios de comunicación, etc. y no de lo producido simplemente en clase. Como producto de todas estas interacciones, comunicación, diálogo, en su sentido amplio es como se construyen significados y como se aprende.

A partir de Schütz, con su mundo de la vida, las corrientes constructivistas potencian la experiencia, el sentido común, el saber hacer, la cultura. Por ello el constructivismo, en cuanto corriente educativa, potencia las vivencias que tienen los niños y las niñas, los aprendizajes van de lo particular a lo global, a partir de la experiencia y de los sentimientos de los alumnos como bases sobre las cuales construir los significados.

Desde un punto de vista comunicativo el mundo de la vida no es sólo la cultura, también existen habilidades, comportamientos y datos no cuestionados que, sin embargo, una relación comunicativa intersubjetiva puede poner en tela de juicio. En otras palabras, una visión basada exclusivamente en el mundo de la vida -del alumnado y del profesorado- lo dejaría en su misma situación. La intersubjetividad permite un cuestionamiento y una posibilidad de consenso del mundo de la vida de los dos como realidad presente y como aquello que se debe o no aprender y hacer.

Un planteamiento constructivista del aprendizaje implica también una determinada línea de formación y actuación por parte del profesorado. Lo importante, en un aprendizaje centrado en el alumnado, es investigar cómo se forman los significados y cómo mejorar este proceso psicológico individualizado. Las familias y el entorno social quedan al margen, de modo que los instrumentos de formación no llegan a las familias dado que no tienen ningún papel en la jerarquía de distribución de conocimientos ni tienen nada que decir al respecto. Por otro lado, el relativismo implícito o explícito en el constructivismo implica un nulo compromiso social en la mejora de las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Un enfoque basado en la creación de significados mediante la interacción, como en el aprendizaje dialógico, tendrá presentes los sujetos personales y colectivos en sus vertientes pedagógicas, psicológicas, sociológicas y epistemológicas. El papel como agente educativo de la familia cobra una dimensión diferente y central de modo que se integra en el conjunto del proceso educativo, lo que implica que también los familiares dan y reciben formación, igual que el profesorado da y recibe formación para ejercer su profesión. La mejora de la calidad de la educación, de este modo no se limita al conocimiento de técnicas didácticas sino que se inscribe en un marco mucho más amplio de mejora del entorno, para conseguir una educación igualitaria de calidad en cualquier ámbito social y cultural. Por último, una visión dialógica del aprendizaje se basa en el poder de los argumentos, y por ello mismo procura la máxima científicidad a su práctica educativa. Esta visión dialógica del aprendizaje, pues, engloba y supera la concepción constructivista al tener presentes al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo y construir socialmente la realidad.

La visión constructivista del aprendizaje y adaptación que, como hemos indicado, estaba en las bases de la reorganización del currículum en la reforma de la educación, tiene también algunas consecuencias organizativas que inciden en el tema de la igualdad y la diversidad, del que hemos tratado en varios apartados anteriores.

En el tratamiento educativo de la diversidad (MEC 1989: 124-126) se proponen diversas posibilidades. La más general es el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Actividades y Tareas, de cada profesora y profesor, donde hay que tener presentes las "capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas destinatarios". Cuando los intereses, motivaciones o capacidades de alumnos y alumnas están más definidos (en el último curso de ESO), y provocan que la adaptación general no sea suficiente para atender a la diversidad de necesidades educativas, se puede hacer la "diversificación curricular". Esto significa la posibilidad de no cursar una o varias áreas completas del Diseño Curricular Base cambiándolas por estudios alternativos más especializados o determinadas enseñanzas que faciliten la inserción laboral. Esta diversificación no priva por ella misma de la titulación. Otra vía, más global es la opcionalidad curricular para elegir contenidos en función de las motivaciones, intereses y necesidades educativas.

La multiplicidad de opciones, la adaptación a la diversidad que propone la reforma no analiza las causas de las necesidades educativas diferentes, de las motivaciones o intereses. Esta diversificación parece simplemente enfocada individualmente, como si el entorno desigual, por ejemplo, no tuviera ninguna influencia en las opciones de cada persona ni en las expectativas de formación y de futuro laboral que se plantea. Quedarse en este planteamiento "centrado en el alumno" individual creemos que genera un mantenimiento si no un aumento de la desigualdad. La diversificación curricular aparece como un modo de acabar los estudios, dando título si es el caso, pero dando por imposible la normalización de la persona "diversificada". El respeto a esta diferencia no cuestionada sin un planteamiento de igualdad generalizará la diversificación, que en palabras más sencillas quiere decir rebajará el nivel para quienes ya vienen con menores posibilidades de éxito.

El cuadro que exponíamos al principio de este capítulo, puede completarse, finalmente de este modo, si se tienen en cuenta las consecuencias sociales de los diversos planteamientos sociológicos y sobre el aprendizaje:

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD	ADAPTACIÓN
LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA REALIDAD SOCIAL	TRANSFORMACIÓN

A modo de resumen y esquema

CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las Interacciones humanas.
EJEMPLO	El papel es un papel independientemente de cómo lo vemos las personas.	El papel es un papel porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir.	El papel es un papel porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir.
APRENDIZAJE	ENSEÑANZA TRADICIONAL Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	SIGNIFICATIVO Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos, que se incorporan a la estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos.	DIALÓGICO Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos, ... que produce el diálogo igualitario.
FORMACIÓN	DEL PROFESORADO EN Los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	DEL PROFESORADO EN Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	DEL PROFESORADO, FAMILIARES Y COMUNIDAD EN Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

4.4.4. Conclusiones

En este capítulo, a partir de las premisas del análisis de la sociedad de la información, de aspectos importantes de la situación del sistema educativo y las aportaciones de las ciencias sociales comunicativas de los capítulos precedentes, hemos profundizado en el concepto de aprendizaje dialógico como el resultado de las interacciones entre iguales. Hemos propuesto que este aprendizaje es una fuente importante de aprendizaje de conocimientos y habilidades que se dan en la sociedad de la información y hemos desarrollado sus principios, esto es: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Posteriormente hemos contemplado los orígenes, las características y las posibilidades del aprendizaje cooperativo y las diferencias con el aprendizaje dialógico y hemos comprobado cómo pueden relacionarse. Finalmente, a partir del constructivismo social hemos tratado el aprendizaje significativo, sus implicaciones, en especial el énfasis aportado a los conocimientos previos y su importancia en el aprendizaje. La concepción comunicativa aclara la importancia de las interacciones también en la construcción de conocimientos previos. Por ello, aún siendo superado por la mayor capacidad de inclusión que tiene el aprendizaje dialógico, el aprendizaje significativo puede aportar toda una serie de conocimientos y posibilidades a la práctica educativa.

Hemos apuntado también que la reforma educativa basada en el aprendizaje significativo tiene un componente de diversificación que no contempla suficientemente el objetivo final de la igualdad. Efectivamente, a lo largo del capítulo hemos tomado como punto de vista la utilidad de los aprendizajes para fomentar situaciones de igualdad educativa, partiendo de situaciones iniciales de desigualdad. Hemos visto cómo, para llegar a una situación de igualdad educativa, la actividad formadora no puede ser el resultado de esfuerzos separados de formación, más bien al contrario, hemos ido elaborando propuestas para incluir al conjunto de los agentes educativos en una unidad operativa de participación y diálogo.

A partir de estas bases, en el próximo capítulo podremos exponer la propuesta educativa y organizativa que engloba todas las condiciones que hemos ido desarrollando a lo largo de esta tesis, esto es las comunidades de aprendizaje en una sociedad de la información para todas las personas. Creemos que su concepción y las experiencias que posteriormente explicaremos, demuestran la posibilidad de realizar un salto cualitativo y cuantitativo en el rendimiento de los aprendizajes y de cambiar simultáneamente el entorno social, porque, como decía Freire (1997a: 26).

La afirmación de que "Las cosas son así porque no pueden ser de otra forma" es odiosamente fatalista pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder.

5. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

Buscar soluciones para prevenir y solucionar los problemas del fracaso o el absentismo escolar y la marginación, de las consecuencias de una formación deficiente a pesar de haber pasado por el sistema escolar es algo que muchas personas y muchos movimientos se han planteado desde hace décadas. El hecho de que estas circunstancias afecten especialmente a minorías étnicas o a poblaciones con menores posibilidades socioeconómicas agrava el problema. Fruto de estas preocupaciones, cada vez más generalizadas, son diversos movimientos y programas que tienen como objetivo transformar la práctica pedagógica y mejorar la situación de la enseñanza pública.

En este capítulo expondremos, a partir de análisis de documentación, de fuentes bibliográficas y de Internet, de informes originados en contactos directos y de nuestra propia experiencia, algunos de los movimientos y programas que son los antecedentes de las comunidades de aprendizaje. Somos, desde luego conscientes de que en nuestro país y en otros lugares hay muchas otras experiencias y programas que merecerían ser analizados, pero creemos que nuestra selección aporta datos importantes y contrastados para mejorar la situación de las escuelas. Analizamos un conjunto de propuestas educativas de muy diferente índole, pero todas aportan elementos positivos para solucionar estos problemas. Pensamos que para aportar soluciones a los problemas educativos no hay que basarse en ideas brillantes o de laboratorio, sino fundamentalmente en aportaciones cuyo éxito está comprobado y evaluado. Si no, una reforma educativa o una propuesta de cambio educativo no será más que una superstición. Como en el caso de los medicamentos, también en la educación hay que aplicar aquel tipo de actuaciones cuya eficacia está probada. Los niños y las niñas, las familias y el profesorado, la sociedad en general no pueden permitirse las aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas.

Además, la sociedad de la información en la que vivimos hace posible el conocimiento de las experiencias con éxito que se desarrollan en cualquier parte del mundo.

Así pues, expondremos unas realidades que ya están en marcha y funcionan y mostraremos las coincidencias y aportaciones para el funcionamiento actual de nuestra propuesta de comunidades de aprendizaje.

Estos antecedentes los englobamos en dos grandes grupos: experiencias concretas y programas de aplicación general. Entre las primeras expondremos el proyecto de la Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, de Barcelona que es donde se inicia la alternativa específica de las comunidades de aprendizaje y donde hemos trabajado a lo largo de casi veinte años. También comentaremos diversas "escuelas democráticas" de Estados Unidos que emprenden líneas de acción para enfrentarse a los problemas de la sociedad actual.

Los grandes programas ofrecen un conjunto global de instrumentos, metodologías específicas y cambios en la organización general de las escuelas para trabajar en situaciones de riesgo social para los y las estudiantes y la comunidad¹. Se aplican en algo más de un 10% de las escuelas públicas de los Estados Unidos (Department of Education Office 1997). Expondremos tres de los mayores y más interesantes programas: "School Development Program", "Success for All" y "Accelerated Schools".² Las Accelerated Schools, son mencionadas en el Libro Blanco sobre la Educación la formación *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, de la Comisión de las Comunidades Europeas, (1995: 95-96) como una de las propuestas educativas para Europa en el siglo XXI.

¹ Para una visión general de la situación de la enseñanza en los Estados Unidos y del analfabetismo entre la población adulta, puede leerse Kozol 1990.

² El Equipo de Investigación del CREA del que formamos parte ha mantenido contactos desde 1991 con estos tres programas. En noviembre y diciembre de 1994 una parte del equipo realizó una visita y un estudio en profundidad a cuatro escuelas aceleradas y contactos con CERAS (Center of Educational Research at Sanford University), cuyo director es Henry Levin, impulsor de las Accelerated Schools. Las escuelas fueron: Terrell Elementary Scholl y Burnnet Academy, de San Jose, California, Mason School, de Boston, Massachusetts, y Peter Minuit School, de Harlem, New York. En este capítulo aprovechamos ampliamente la documentación facilitada y los informes del grupo investigador. Otras fuentes, como las diversas páginas web de cada programa, se citarán oportunamente. En septiembre de 1998 un equipo de CREA visitó los otros dos programas.

Es de destacar como hecho relevante común a estos programas la estrecha relación que tienen con grandes universidades norteamericanas desde su origen, normalmente en forma de una ayuda prestada por la universidad para intentar poner remedio a la situación de algunas pocas escuelas (dos, en muchos casos) en situación degradada. A partir de ahí, la experiencia se amplía y con el tiempo se convierte en un programa de ámbito nacional. La capacidad organizativa y de expansión es también una característica común a los tres programas que se presentan.

Si en algo coinciden estos programas y los casos de escuelas que exponemos es en el esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, focalizando su actividad en sectores que tradicionalmente han estado excluidos de esta calidad, sean niños y niñas, sean personas adultas, en fomentar las expectativas positivas de los participantes -que los resultados avalan- y en transformar la globalidad de la escuela movilizando y contando con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas, es decir el profesorado, el alumnado y, en su caso, en especial de las familias.

Todos estos programas tienen diversos procesos de evaluación tanto externos como internos, en especial comparaciones de resultados con escuelas similares. En todos los casos se muestra que los resultados superan las previsiones, el fracaso escolar se reduce drásticamente y los niveles de aprendizaje están a un nivel superior a la media.

Por lo que hace a los costos no indicaremos los de cada uno pues varían considerablemente en razón de la cercanía y distancia a los centros de apoyo, etc. En todo caso la mayoría son absorbidos por las subvenciones del gobierno federal o de los estados para escuelas situadas en zonas degradadas y en ningún caso se cargan sobre las familias.

Estos antecedentes nos mostrarán posibilidades de acción en zonas y con estudiantes que generalmente habrían sido considerados como de pocas posibilidades de éxito y la capacidad de promover resultados iguales o mejores

que en otras zonas a partir del trabajo global en la escuela y el entorno. Todo ello se puede conseguir cambiando el conjunto de las relaciones y funcionamiento escolares en una perspectiva comunicativa. En todos los casos se dan prácticas de aprendizaje dialógico que parcial o totalmente se demuestra válido en contextos educativos diferentes, y en edades diferentes, con niñas y niños o con personas adultas. Por esto mismo entre los antecedentes expondremos el caso de una escuela para personas adultas.

En último lugar, pero no en el menos importante, nos mostrarán que la capacidad de reacción positiva y estimulante ante los problemas de la educación es posible con la participación de todos y todas.

5.1. Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí ³

La Escuela⁴ de personas adultas de la Verneda-Sant Martí es un centro situado en el barrio de la Verneda en Barcelona. El barrio es relativamente nuevo pues se construyó sobre todo a partir de finales de los 60. Tiene unos 50.000 habitantes. La gran mayoría de las personas adultas son inmigrantes de otras zonas del estado, en especial de Andalucía. La escuela se constituyó en 1978 a partir de las reivindicaciones de los vecinos y las vecinas para conseguir un centro cultural que incluyera una escuela para las personas adultas en un edificio que había sido una antigua residencia de la Sección Femenina.

En la actualidad ese edificio es la sede del Centro Cívico de Sant Martí y en el mismo edificio se halla ubicada la escuela de personas adultas. Algunas de las actividades se desarrollan fuera del edificio por la falta de espacio, lo que hace pensar en la necesidad de ampliar los locales de los que se dispone. Actualmente la escuela tiene unos 1.600 participantes a lo largo de todo el año en las diversas actividades, talleres, etc.

El Centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende en una doble vertiente de pluralidad de opciones políticas, sociales etc. y de no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos o actitudes ante la vida.

Las bases teóricas de la práctica educativa y organizativa de la escuela son las que se derivan de la pedagogía de Paulo Freire. Es decir una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias.

³ Artículos recientes sobre la Escuela de La Verneda-Sant Martí pueden verse en Cuenca (1998) y Sánchez Aroca (1999).

⁴ Le llamaremos escuela ya que a las personas participantes les gusta llamarla así. Dicen que han luchado con sus familias, con sus vecinos y vecinas, con otras personas, con la sociedad, para reivindicar que no les daba vergüenza ir a una escuela.

La acción comunicativa, como participación, acción en común dialogada, igualdad y aceptación de las aportaciones de todos y todas, es también parte fundamental de los principios de la escuela.

Por último, el análisis de la sociedad, lleva a fundamentar la acción educativa en la lucha contra la exclusión social y la dualización cultural y en pro de la participación en la sociedad de la información con plenitud.

El diálogo, la aceptación de las aportaciones de los saberes de todas las personas, la transformación, el aprendizaje científico de las materias, la solidaridad, la aportación a partir de la realidad de cada grupo y la reflexión y decisión sobre la propia vida son puntos importantes de la práctica educativa. Los componentes de lo hemos definido anteriormente como *aprendizaje dialógico*, son principios operativos de la actividad educativa de la escuela.

Otro aspecto importante es la investigación y la elaboración de materiales didácticos apropiados y específicos para la educación de personas adultas. En este sentido se ha colaborado y se colabora con otros centros, grupos pedagógicos y asociaciones para elaborar esos materiales.

Uno de los puntos básicos del proyecto de la escuela es la adaptación de los horarios a las necesidades de los participantes. Esto implica que está abierta desde las 9 de la mañana hasta las 10 de la noche, con cuatro horarios diferentes. La perspectiva para los inmediatos años es mantener el centro abierto durante todo el verano, para atender a las personas que no pueden acceder a la escuela en otros momentos del año, fomentar la organización de grupos de autoayuda durante ese tiempo, etc. Algunas actividades como las relacionadas con el aprendizaje y uso de la informática están abiertas también los fines de semana.

Los objetivos básicos de la escuela son ofrecer al máximo número posible de personas adultas facilidades para que participen, organicen o propongan actividades relacionadas con la educación. En este sentido, por educación de

personas adultas no hay que considerar sólo la formación básica, que es imprescindible, sino todas las actividades culturales, sociales, etc. que pueden formar y mejorar la autoestima, la participación, la integración social, la mejora del barrio, etc.

Las actividades de la escuela se inscriben en el ámbito de la formación permanente, en ofrecer constantemente la posibilidad de formación adecuada a los cambios en la sociedad para todas las personas del barrio.

El centro está abierto a todas las personas adultas del barrio (y de los barrios próximos), pero sus actividades se dirigen especialmente a quienes han tenido menos oportunidades de educación formal. La formación se ofrece en todos los horarios del día y, en caso de problemas de espacio, etc. la formación básica inicial es siempre la ofertada aunque otras actividades puedan tener más éxito de inscripciones. Se considera que a las personas de alfabetización y otros grupos iniciales les cuesta acercarse a las escuelas por problemas de vergüenza, indecisión, edismo, etc. Por ello el curso debe estar siempre abierto para ellas a todas las horas. Además, en estos niveles no hay momentos de inscripción. Durante todo el año, en cualquier momento, se puede empezar a ir a clase.

Como veremos al tratar de la organización, el funcionamiento de la escuela se basa en la participación igualitaria de las personas de todos los grupos, niveles, talleres, profesorado y personas colaboradoras por igual. Pero con la conciencia clara de que el proyecto es de y para las personas participantes entendidas como aquellas que participan en las actividades, pero no cobran por su trabajo educativo, ni tienen título universitario. Hay dos asociaciones de participantes que cogen las actividades de la escuela y contratan a parte del personal de la misma. La base de la participación no está en la delegación por parte del grupo del profesorado sino en la aportación de todas las personas participantes, porque la escuela es de todas ellas.

La relación fundamental de la escuela es con el barrio de la Verneda. La escuela es miembro fundador de la Coordinadora Vern que agrupa a

asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, de actividades infantiles y juveniles, etc. y participa en la misma coordinadora como parte activa formando parte de la junta y realizando una importante tarea de dinamización de la entidad. La Coordinadora es un foro de debate, de organización de actividades culturales, festivas o reivindicativas. La escuela como tal participa de la mayoría de las actividades que se realizan desde esta coordinadora y organiza directamente bastantes de ellas.

La escuela se considera parte de un movimiento más amplio de educación de personas adultas formado por diversas asociaciones entre las que se puede destacar FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas), formada por asociaciones de participantes en educación de personas adultas, que promueve campañas de sensibilización, reivindicación de sus derechos, etc.

Si bien en la escuela trabajan, actualmente, 12 personas a tiempo completo, cuatro pagadas por la administración y ocho contratadas por las organizaciones de participantes, la mayor parte del trabajo total se realiza con la participación de un centenar de personas voluntarias. Estas desarrollan todo tipo de actividades: clases, talleres, organización de actividades, secretaría e inscripciones, economía, atención a las visitas, etc.

La escuela se entiende a sí misma como un proyecto, es decir, sus actividades no están definidas para siempre sino que tiene que ir adaptándose y adelantándose a la situación cambiante de la sociedad de la información. Por ello, una de las características de la escuela es la capacidad de emprender constantemente actividades que amplían el espectro de la formación de personas adultas, sin por ello perder de vista que los grupos de formación inicial son prioritarios, dado que la alfabetización funcional es una necesidad básica a la que hay que atender prioritariamente. El "sueño" (en palabras de Freire) de la escuela se renueva cada cierto tiempo para pensar a largo plazo y plantearse metas ideales que después se van planificando en procesos de cuatro o cinco años.

Los cursos de formación inicial tienen tres niveles (Alfabetización, Neolectores y Certificado), que duran un año cada uno. Las personas están en ellos el tiempo que creen conveniente para pasar al nivel siguiente.

La formación básica comprende cuatro niveles trimestrales de Catalán, Castellano, Módulos Globales, Matemáticas e Inglés. En los Módulos Globales se propone como trabajo final una investigación sobre un tema que cada persona o cada grupo escoge. Todos estos niveles pueden ser escogidos como talleres. Es decir una persona puede venir un día a la semana a hacer matemáticas o catalán sin necesidad de apuntarse a la globalidad o querer sacar un título.

Desde la escuela se cree que el acceso de las personas adultas a la Universidad debe facilitarse al máximo. Por ello se hacen cursos para la preparación al acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

Hay más de veinte talleres diferentes que comprenden otras actividades de tipo diverso. Los hay de ampliación de estudios (inglés) o de iniciación a la informática, de intercambio de habilidades manuales, de encaje de bolillos, de expresión corporal, de bisutería, de gallego-portugués, castellano para extranjeros, tertulias literarias⁵ en castellano y en catalán, cerámica, diversos tipos de bailes, castañuelas, introducción a la poesía, etc. Los talleres pueden ser trimestrales o anuales. Como el resto de las actividades, son gratuitos. La mayoría de los talleres son impartidos por personas que son o han sido participantes de la escuela en años anteriores o por personas de la comunidad que simpatizan con el proyecto.

Otras actividades complementarias son semanas culturales, la participación en programas Sócrates de la Unión Europea, la realización de cursos FORCEM, de formación ocupacional, actividades relacionadas específicamente con la formación de la mujer, etc.

⁵ Para el conocimiento de las interesantísimas tertulias literarias y de todo el proyecto de la escuela en general, además de tener una íntima relación con el contenido de esta tesis, puede consultarse *Compartiendo palabras* (Flecha 1997).

Para las personas que desean colaborar en la escuela hay un programa de formación que dura un año, al final del cual, una comisión formada por colaboradores, profesorado y miembros de las asociaciones de participantes acepta o no a esos colaboradores. Esta comisión también decide sobre los colaboradores en el caso de suscitarse algún problema.

El plan de formación establece un primer período de información sobre el sentido del compromiso como persona colaboradora en la escuela y de "ruta" en el que se pasa por todas las actividades de la escuela, incluyendo el ámbito de desarrollo comunitario y la parte administrativa, para conocer mejor el funcionamiento global. Posteriormente, el futuro colaborador escoge aquel grupo o aquella actividad en la que quiere colaborar. En ella es acompañado por la persona que está al cargo del grupo y se va formando a lo largo de todo el resto del año. Regularmente hay sesiones conjuntas de formación, lecturas y debates sobre textos relacionados con la educación de personas adultas, etc. Se les propone, además, la participación en las diferentes reuniones periódicas de cada nivel y las generales de la escuela.

Un programa semejante se realiza con estudiantes de las universidades que hacen prácticas en la escuela.

Siendo de personas adultas, la escuela promueve un tipo de formación basado en las características del aprendizaje adulto y en la participación. Por ello, uno de los componentes esenciales de la historia de la escuela ha sido, como se ha comentado, el trabajo de investigación y elaboración de currículos y materiales específicos. Por ello mismo, la propuesta educativa se basa en las necesidades y en las propuestas de los y las participantes, seleccionadas a lo largo de los años.

La formación de los grupos se realiza mediante una prueba guiada y una entrevista inicial en la que se acuerda el proceso que cada persona va a seguir durante el siguiente curso. De todos modos, esta decisión puede variarse dado que en muchos casos hay una cierta tensión inicial que provoca que parezca

que las personas sepamos menos de lo que en realidad sabemos hacer. De este modo los grupos son relativamente homogéneos. Aún así, las diferencias inevitables también son positivas pues sirven para fomentar el aprendizaje dialógico dado que las personas adultas tienen una serie de habilidades -no necesariamente académicas- que comparten en la realización de los trabajos del curso.

La presencia en muchos casos de colaboradoras y colaboradores que han pasado por el mismo proceso educativo hace que se establezca un clima de confianza que ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje.

"La escuela es de los y las participantes" se dice con frecuencia. Esto se concreta en un sistema de toma de decisiones que facilita la participación de todos y todas. La escuela se basa en el principio de la organización democrática con participación igualitaria de todas las personas. Por ello los diversos órganos de gestión están siempre abiertos a participantes y a sus representantes, a las entidades del barrio y a las administraciones. Estos órganos son los siguientes:

- *Asamblea*: con la asistencia de todas las personas participantes e implicadas en la escuela. Se realiza una vez al año al principio de cada curso. Se convoca también con carácter excepcional cuando hay que decidir algún tipo de cuestión de suma importancia o de cambio de sus principios. Es el máximo órgano de decisión.
- *Consejo de Centro*. Se realiza aproximadamente cada mes y medio. Participan representantes de cada uno de los grupos, horarios y talleres y cuantas personas participantes lo desean. Decide los grandes temas del curso, los gastos especiales, los temas de participación social en los que el centro se implica, la organización general de las actividades y se comentan los problemas de ese período. El consejo de centro se hace cada vez en un horario y en un día diferente -mañana, tarde o noche; martes, miércoles o jueves- para que se pueda participar individual y directamente en él varias veces a lo largo del año. Antes del consejo de centro, cada grupo discute, hace propuestas, comenta el orden del día y posteriormente recibe la

información del desarrollo del mismo y de los acuerdos tomados, a través de las personas delegadas.

- *Coordinación Mensual (COME)*. Se realiza una vez al mes, por la noche de 10 a 11.30 y está abierto a participantes y "obligatorio" para el profesorado y personas colaboradoras. Después de una primera media hora de informaciones, se desarrolla el trabajo en pequeños grupos. Se estudian temas de organización, formación, ideas para programar concretamente las actividades, como pueden ser la mujer, la multiculturalidad, sistemas de evaluación, el voluntariado, el desarrollo comunitario, y en otros casos temas de actualidad, como por ejemplo, la situación en Kosovo y las posibilidades de actuar. Hay una comisión que la prepara y en cada reunión se escoge la comisión para la siguiente coordinación.
- *Coordinación Semanal (COSE)*. Es el órgano de gestión directa del día a día. Participan el profesorado y representantes de las asociaciones de participantes y en especial de la comisión de actividades. Se tratan sobre todo los temas más técnicos y de gestión.
- *Comisión de actividades*: Formada por participantes, se encarga de la organización y gestión de actos como salidas, viajes, las semanas culturales trimestrales, propuestas de actividades, etc. Para actividades extraordinarias se organizan comisiones específicas.

El sistema de participación está basado en dos asociaciones de participantes "Àgora" -abierta a todos y todas- y "Heura" -específicamente de mujeres. Estas asociaciones participan en todos los órganos de decisión, gestionan la economía, los talleres, la contratación de profesorado, llevan los contactos con las administraciones públicas y las asociaciones del barrio e impulsan el proyecto en general. Su papel es fundamental para mantener la orientación igualitaria de la escuela y para cortar cualquier proceso que pueda tender a concentrar las decisiones en manos de profesionales. La relación se basa en la voluntad común de impulsar el proyecto y la confianza mutua.

Los sistemas de evaluación comprenden todo el proceso educativo y todas las actividades que se desarrollan en la escuela y sirven tanto para valorar el pasado como para promover nuevas actividades, reorientar las que se hacen,

cambiar horarios, etc. Distinguiremos tres procesos de evaluación: el de las actividades de los grupos (clases y talleres), el de las actividades generales y el del proceso general de la escuela.

- Evaluación de los grupos: El criterio fundamental es la autoevaluación que cada persona adulta hace de su propio trabajo y de su evolución en cada materia concreta. El profesorado está para colaborar en este proceso durante todo el trimestre. Cada final de trimestre se valora en grupos la marcha de cada materia, los problemas que pueden surgir, etc. El profesorado devuelve con anotaciones los trabajos de cada persona y comenta con ella su proceso educativo. En los talleres el proceso es el mismo aunque, claro está, en función de su especificidad.
- Al final de cada curso hay unas jornadas específicas para valorar el conjunto de la marcha del curso y hacer propuestas para el siguiente. A principio de curso, al tiempo que se prepara la programación concreta de los horarios, etc. se celebran también unas jornadas iniciales que incluyen sesiones de formación, por ejemplo en sistemas modulares de organización de programas, de alfabetización de personas adultas, etc.
- Normalmente, a mitad de curso se hacen unas Jornadas, preferiblemente fuera de Barcelona (a la que pueden asistir casi un centenar de personas) para valorar el conjunto del proyecto, hacer propuestas a medio plazo y trabajar con más calma y menos presionados por el día a día. Es cuando se reflexiona sobre el "sueño" de la escuela y se deciden las prioridades. Evidentemente en todas ellas la participación es abierta a todos y todas.

En un proyecto como este pueden surgir varios tipos de problemas. Algunos ligados a la organización (la complejidad de los horarios y de las actividades), otros a la falta de espacio. Pero el punto fundamental, la máxima preocupación, es mantener constantemente animado y fuerte el impulso al proyecto lo que se consigue con la ayuda y participación de todos y todas.

En este sentido puede haber dificultades con la administración que no siempre entiende que una escuela de personas adultas promueva un tipo de gestión protagonizada por los participantes. Igualmente, no siempre se entiende el

papel de las personas colaboradoras en una escuela que se define como servicio público. Y, finalmente, puede suceder que el mismo profesorado de la administración intente acomodar el proyecto, los horarios, etc. a su conveniencia. Por esto el sistema de gestión y decisión se basa en la "apropiación colectiva" del proyecto por parte de los participantes.

Para acabar citamos el relato de una de las profesoras (Sánchez Aroca 1999: 335) que creemos que resume el espíritu de esta escuela:

Los sueños de la gente pueden convertirse en realidad. Escribir estas reflexiones después de diez años de participación en la Escuela de La Verneda, me hace darme cuenta que no hay nada imposible si, a través de la inclusión y la tolerancia, luchamos por objetivos comunes. No creo a los que dicen que no hay nada que hacer para cambiar el mundo. Yo sé que las cosas pueden cambiar, porque la gente en mi comunidad se atrevió a soñar en esta escuela hace veinte años. Se convirtió en mi realidad gracias a mi participación en su sueño. Desde entonces muchos otros se han añadido a nuestros esfuerzos y, hoy día, la realidad de miles de personas es el resultado de aquel sueño.

Hace pocos días hacían una entrevista a una mujer joven marroquí que ha participado en un grupo de alfabetización básica en La Verneda desde hace seis años. Cuando le preguntaron que había conseguido, abrió mucho los ojos y con un brillo especial dijo:

Ahora que he empezado, soy feliz. Nadie va a detenerme.

5.2. Accelerated Schools - Escuelas Aceleradas

Las Escuelas Aceleradas son un programa iniciado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma Universidad. Llega actualmente a unas 1.000 escuelas de 40 estados de EE.UU. La organización del programa tiene 12 centros regionales distribuidos por todo EE.UU. que facilitan su organización y puesta en práctica en los centros y escuelas concretos.

El modelo de Accelerated Schools se inspiró en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática del trabajo.⁶ No es un modelo rígido sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades.

Para tomar parte en el proyecto tienen que estar de acuerdo el 90% del profesorado y del personal de la escuela y los representantes de los padres. También deben implicarse el alumnado.

Se parte de que la comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo. Las fases concretas son las siguientes:

- Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los y las estudiantes, los recursos externos e internos, etc.
- Establecer "una visión" de lo que el centro se va a convertir, el objetivo común de todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años.

⁶ El interés de H. Levin por los temas de la organización democrática del trabajo puede constatarse en Levin 1980.

- Comparación entre la "visión" y la realidad con lo que se detectan y se listan las necesidades. Análisis y sistematización de los problemas y las soluciones aportadas.
- Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas por las que trabajar, después de discutirlo entre todas las personas implicadas, padres y madres, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado.
- Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.
- Diseño de un programa experimental con la participación de todas las personas implicadas y el asesoramiento de la dirección nacional del programa
- Evaluación conjunta de los resultados

El Centro Nacional de las Escuelas Aceleradas entrena al director o directora, a una persona como coordinadora y a un miembro del equipo que será el facilitador interno. Durante el primer año, se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. La implementación tiene varios instrumentos de evaluación: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada "modelo".

Las Escuelas Aceleradas parten de un análisis de una situación cada vez más extendida de estudiantes en riesgo, que podría llegar a un 30% del total, o tal vez más, e ir en aumento. Un elevado porcentaje de estudiantes acaba sus estudios básicos con un nivel dos años más bajo que el que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas serían enormes a medio plazo. Incluso un análisis económico indica que es más barato pagar ahora por la educación que pagar más tarde por el crimen y la asistencia social. El aumento de los programas educativos sin remediar la situación de los estudiantes en riesgo es contraproducente.

El sistema se basa en que aquellos y aquellas que van peor en la escuela son quienes necesitan un impulso más fuerte, no una rebaja de nivel, la repetición

aburrida de contenidos sin significado, etc. Se trata de acelerar el progreso, no de rebajar la expectativas. Esto comporta cuestionarse el funcionamiento de los libros, de cada una de las formas de hacer clase, etc.

La forma de enseñar a los superdotados, por su profusión de actividades, permite recuperar a chavales con fracaso escolar. Nunca hemos entendido que se dediquen los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de aprendizaje de los que van por detrás a causa de su marginación, porque eso les relega aún más (Aguirre 1997).

El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos precisamente a quienes menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar los niveles. Pero no hay nada que se oponga a que se haga en cualquier otra escuela con estudiantes "normalizados".

Se trata de conseguir que quienes ahora están más atrás, en el sexto grado no lo estén y acaben sus estudios al nivel normal o superior. Y además conseguir mejorar su forma de vida, eliminar el uso de drogas y mejorar la formación.

Y en general el objetivo es que los y las estudiantes se incorporen al nivel federal medio de resultados académicos para que se puedan beneficiar de los siguientes grados escolares y de mejores oportunidades como personas adultas.

El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería hasta el nivel K-8 (12 años aproximadamente) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando cada vez más a centros de secundaria.

Las Escuelas Aceleradas son un desafío. Todas las personas han de abandonar las estructuras de decisión jerárquicas, han de trabajar juntas y

dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas tradicionales. El cambio puede tardar entre tres y cinco años. Las Escuelas Aceleradas se basan en la participación de profesorado, alumnado, familias y de todos los recursos del barrio.

La participación de los padres y de las madres es fundamental en las Escuelas Aceleradas. Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela acelerada y las obligaciones de la familia, los y las estudiantes y el staff. Este compromiso se explica a los padres y las madres y se traduce si es necesario (muchas de las escuelas aceleradas están en barrios con fuerte inmigración y con frecuencia las madres y los padres -y los hijos o las hijas- saben poco o nada de inglés). Las obligaciones de los padres incluyen, por ejemplo:

- Asegurar que los chicos o las chicas van a dormir a una hora razonable y que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
- Tener altas expectativas educativas para sus hijos e hijas.
- Hablarles regularmente de la importancia de la educación.
- Interesarse por las actividades de sus hijos e hijas y los materiales que llevan a casa.
- Animar a los chicos y chicas a leer cada día.
- Responder a los requerimientos de la escuela.

Los padres y las madres participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas. También pueden interactuar en diversas actividades de voluntariado, ayudando a otras familias a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, como buscadores de fondos, etc. También se aprovecha su aportación y de otras personas voluntarias en las clases.

Alumnos, padres, profesores y asociaciones de barrio deben diseñar el modelo de escuela que quieren de forma conjunta, y decidir sobre él a través de representantes y grupos de trabajo. Para que un centro se integre en nuestro proyecto exigimos que el 80% o 90% de los maestros

y las familias estén de acuerdo. Si no, no funciona [...] En nuestros centros hay una estrecha colaboración con los servicios sociales del barrio, porque es cierto que muchos problemas trascienden el aula (Aguirre: 1997).

Por lo que respecta a la metodología, más que una clase compensatoria o un programa se trata de enfocarlo todo desde el punto de vista global de la escuela como conjunto.

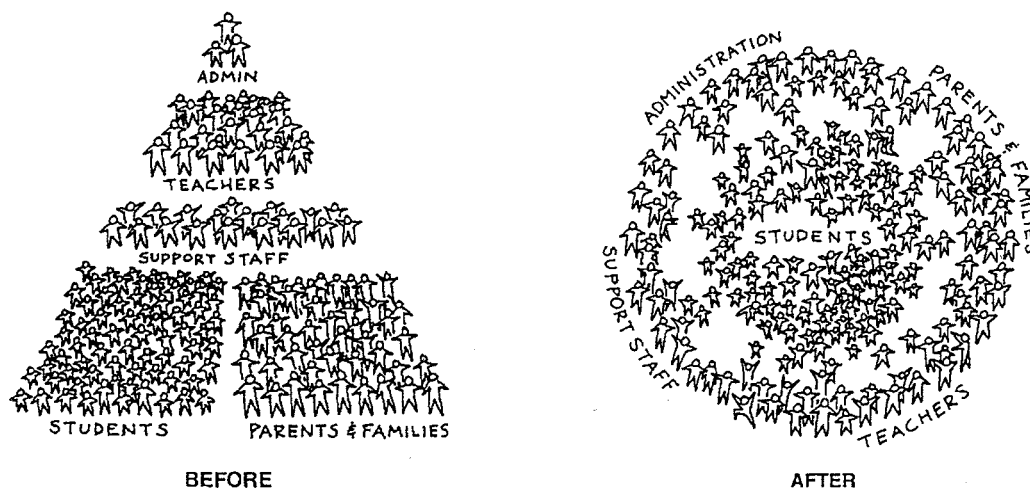
Aunque a veces se cree que el alumnado en situaciones de riesgo no tiene las condiciones de los y las estudiantes de clase media, sin embargo con frecuencia tiene recursos orales, artísticos, capacidad de compromiso en temas interesantes y una habilidad para aprender a escribir antes de tener la habilidad para leer. Además pueden ser una ayuda para enseñar a otros estudiantes. Tomar decisiones y trabajar en grupo son dos elementos fundamentales en la perspectiva de la formación en las escuelas aceleradas.

Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo. Se da una tutorización continuada de las y los estudiantes. Se insiste en la lectura y la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas de cada día, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. El centro de todo el currículum es el lenguaje. Los educadores y las educadoras actúan como facilitadores del proceso.

La escuela está abierta más tiempo del habitual pues se llevan a cabo muchas actividades complementarias en las que se hacen tutorías personalizadas. Se insiste en el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros y las compañeras, que es muy efectiva para los estudiantes en desventaja. Además se organizan cursos complementarios para las familias y el alumnado que no es de lengua inglesa.

La organización interna de las escuelas aceleradas tiene tres bases:

- *Unidad de propósito:* acuerdo entre padres, madres, profesorado y estudiantes sobre los objetivos comunes que serán aquello a lo que dediquen sus esfuerzos.
- *Dar el poder:* expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder de unas personas contra otras y el echarse las culpas. La responsabilidad de organizar el curriculum ha de ser del staff educativo de la escuela y no de la administración o de especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité ejecutivo formado por el director o directora, profesorado, familias. La dirección coordina el conjunto de la escuela. El distrito coordina la formación de formadores. La reforma se hace de abajo arriba. Quienes enseñan deciden lo que van a hacer y evaluar y no las autoridades externamente.
- *Construir desde la base:* aprovechar todos los recursos educativos, humanos económicos de todas clases que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.



Fuente: *Accelerated Schools*, Vol. 4, nº 1. Fall 1994. pp. 12-13

Este proceso no está exento de dificultades. El cambio en una escuela acelerada no es pequeño sino que hay que planificarlo bien y tener apoyo técnico, formación y ayuda. Hay que tener presente que una de las ideas básicas de las escuelas aceleradas es que no hay que poner parches en las escuelas, hay que cambiar la estructura de arriba abajo.

Los costos son importantes en función de las escuelas pero no es lo que cuestiona empezar o no. Como dice H. Levin (Walters 1990):

Tal vez el aspecto más revolucionario de lo que estamos haciendo es que no empezamos diciendo. "Dadnos 1.000 dólares más por estudiante y entonces haremos algo". Nosotros decimos que haremos algo con lo que tenemos.

5.3. Success for All - Éxito escolar para todos y todas

El programa Success for All empezó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre la Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas con muy bajo rendimiento y muchos problemas de asistencia, conflictos, etc. Su director es el profesor Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología educativa impulsó esta experiencia.

Con el tiempo se ha extendido y convertido en un programa al que se han afiliado centenares de escuelas en todo Estados Unidos: 747 en enero de 1998, con la perspectiva de afiliarse unas cuatrocientas más en el período 1998-1999. El programa cuenta con diversas subsedes que coordinan el programa en sus respectivas zonas. Según sus organizadores el programa llega a medio millón de alumnos y alumnas en toda la nación y se empieza a expandir en algunos otros países.

Success for All va dirigido especialmente a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Sus bases sociales parten de la democracia y la necesidad de igualdad educativa para todos y todas. El programa parte de la base de que la responsabilidad del éxito social y escolar del alumnado depende sobre todo de la escuela misma y de su preparación previa. Se insiste mucho en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible, en atender a los niños y las niñas que empiezan a leer individualmente.

El problema en muchas escuelas (y especialmente en las de los barrios pobres) es que vemos cómo muchos/as niños/as que son estudiantes brillantes y entusiastas en sus años de preescolar empieza a fracasar en la escuela a partir de los seis, siete u ocho años de edad.⁷

⁷ Las citas de R. Slavin corresponden a una entrevista personal que el equipo del CREA celebró con él en Estados Unidos en 1998.

Para conseguirlo, es necesario que la escuela crea que todos los niños y todas las niñas pueden leer y actuar en consecuencia en programas adecuados para que tengan igualdad de oportunidades para llegar a ser personas competentes con alta autoestima. Las estrategias de aprendizaje han de ser personalizadas para conseguir que nadie falle. Este aspecto de que *ningún* niño y *ninguna* niña deje de acabar sus estudios denota la importancia que se da al trabajo individualizado.

Para conseguirlo se ha de proporcionar y fomentar confianza en los niños y niñas y en sus competencias. Hay que fomentar la autoestima como medio para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno.

El aprendizaje ha de estar relacionado con la vida real, en sus problemas, en los planteamientos, en las simulaciones, etc. que han de ser lo más diversificados posible y no plantearse siempre de la misma manera aburridamente.

Los objetivos primordiales son ambiciosos: conseguir que todo el alumnado, incluso el menos aventajado y que vive en situaciones de riesgo tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, acabar la formación básica, aprobar cada año, y no ir a la educación especial o compensatoria y que así pueda explotar todo su potencial.

Inicialmente el objetivo de Success for All fue que todos los niños y niñas supieran leer y escribir bien. Posteriormente sus actividades se ampliaron a las demás materias escolares (ciencias, matemáticas, sociales, ...).

El programa va dirigido especialmente a los niños y las niñas, desde la guardería hasta los 11 años, que tienen más problemas de lectura y escritura, es decir, normalmente, que viven en los barrios más pobres del centro de la ciudad o similares.

Con el convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento, ofrecen programas muy estructurados para quienes empiezan la guardería y en preescolar para mejorar el acceso a la escuela.

Un grupo de madres y padres forma el equipo de apoyo familiar, especialmente para conectar con las familias cuyos hijos o hijas asisten menos a la escuela o tienen algún tipo de problema. Colaboran también para animar a padres y madres a que lean o enseñen a leer a sus hijos e hijas y les ayuden en sus trabajos. Se fomenta la participación en las tareas internas de la escuela por parte de los padres y las madres. El objetivo es que la escuela debe formar un grupo con la familia y la comunidad para analizar las necesidades, salvaguardar los derechos y proteger el bienestar de todos los niños y las niñas a los que se dirige.

Los padres y las madres colaboran también en la búsqueda de fondos para actividades de la escuela. Toda la comunidad ha de implicarse en que cada uno de sus niños y niñas llegue a ser competente.

Los familiares y los miembros de la comunidad deben implicarse en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito. Los y las responsables de Success for All se resisten a implementar el programa en escuelas en las que menos del 80% del personal (docente y no docente) dé su aprobación. Además, piden también que la administración del distrito escolar también muestre su acuerdo.

El programa fundamental y originario es Success for All, dedicado a la lectura y la escritura. Es una técnica de lectura basada en la escritura fonética que luego va cambiando hasta la lectura habitual. Para el aprendizaje inicial de la lectura han elaborado el subprograma *Early learnig* de preparación para la lectura en preescolar. Se trata de que en los primeros años, la lectura corra a cargo del profesorado que lee textos atractivos para los niños y las niñas, para promover su interés y a partir de los 6 años ya empiezan a leer por su cuenta.

Otros elementos del currículum que también preparan aunque no son estrictamente el programa Success for All son los materiales *Wings and Roots*, para el resto de las materias escolares y *WordldLab*, simulaciones de la vida real, para ayudar a organizar el pensamiento y la toma de decisiones.

Como se ha dicho, la lectura se considera fundamental para el éxito escolar y la formación personal. Cada día se hace una clase de 90 minutos en la que los niños y las niñas hacen lectura en grupos muy pequeños, agrupados no en función de la edad sino de su nivel de lectura y escritura, de este modo no se lentifica el proceso sino que todos y todas aprenden a partir de niveles semejantes.

En los tres primeros niveles se promueve la lectura con un tutor o una tutora individual para cada alumno y alumna. Estos tutores son maestros y maestras especializados o personas preparadas en las técnicas del Success for All.

Cada ocho semanas se hace una valoración personal para comprobar sus avances, preparar un trabajo específico para cada alumno y alumna, agruparlos más convenientemente si hace falta. Esta valoración es realizada por el profesorado y las personas asesoras. Quienes necesitan más apoyo o van más retrasados reciben una clase personalizada de veinte minutos diarios para mejorar su lectura.

Todos los niños y las niñas están integrados en la escuela, en las clases no hay grupos especiales, quienes tienen necesidades especiales reciben el apoyo de especialistas pero no en aulas aparte.

En el interior del aula, la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo entre grupos. Los y las estudiantes se agrupan de dos en dos o de tres en tres. Y estos grupos en un equipo mayor. En los equipos puede haber diferentes niveles de habilidades, no son homogéneos. Todas las actividades siguen un esquema similar: presentación del maestro o la maestra, práctica en grupo, practica individual, trabajo de prevaloración en grupo, prácticas suplementarias

y corrección y reconocimiento en el equipo. Las notas individuales se reflejan en la valoración del grupo.

En el programa Success for All, todos los programas y los pasos de las sesiones de cada área están muy delimitados, especificándose cada uno de los procesos que hay que desarrollar. En este sentido, es un programa muy dirigido y detallado en el que hay que seguir los materiales proporcionados por la organización.

Existe una versión en castellano de Success for All para niños y niñas que empiezan a leer *Lee Conmigo* y también materiales de apoyo para la enseñanza bilingüe o de inglés como segunda lengua.

Los sistemas de evaluación básicos son los siguientes:

- Evaluación del impacto del programa: sobre la base del MSPAP (Maryland School Performance Assessment Program) que valora la capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones en situaciones realistas.
- Evaluación del trabajo del alumnado: evaluación permanente con indicadores concretos en lectura, escritura, matemáticas y WorldLab. La lectura oral se evalúa continuamente y en especial, como hemos explicado, con las sesiones de cada ocho semanas. Los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso, el *portfolio*, se evalúan varias veces a lo largo del año. Participan el profesorado, al alumnado y las familias.
- Valoración de la implementación del programa: se valoran los niveles y la calidad de la puesta en práctica del programa.

En cuanto hace referencia a la organización, hay una persona a tiempo completo responsable de coordinar todo el trabajo del programa en la escuela y grupos de apoyo para el profesorado que asesoran su funcionamiento y organizan sesiones periódicas de formación.

Las familias participan en la organización mediante el Grupo de Apoyo a la familia y servicios integrados. Está formado por miembros de la escuela y por familiares que acogen a las nuevas familias, apoyan el trabajo de la escuela en todas las actividades concretas y el programa general, preparan las actividades de formación social, colaboran con otros padres y madres para ayudarse entre sí en la formación de los hijos e hijas, y organizan las relaciones con el resto de la comunidad para coordinar los servicios.

5.4. School Development Program - Programa de desarrollo escolar

Los inicios de School Development Program datan de 1968, en que se pidió colaboración a Yale University para trabajar con dos escuelas primarias de New Haven, Connecticut, que sufrían un muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas de comportamiento, desánimo entre el profesorado, fracaso, desavenencias entre las familias, etc.

A partir de los 80 se dedican a formar pequeños grupos de maestros y maestras y familiares para implementar el programa en sus escuelas. A partir de los 90 se alían con diversas universidades y departamentos estatales de educación para extender el método a otros lugares. En la actualidad alcanzan a más setecientos centros, desde escuelas primarias hasta escuelas de secundaria, con especial dedicación a la población afroamericana. El líder del programa es el profesor James Comer⁸ de la Universidad de Yale.

Por otra parte estaba el choque entre culturas, y esto es la clave. Por un lado está la cultura ampliamente dominante y por otro la subcultura, que en este país es la afroamericana... que tiene una experiencia particular.

Se trata de una organización compleja pero muy bien estructurada, pensada para asesorar a todas aquellas personas que quieren empezar a desarrollar el programa, con múltiples servicios.

En cuanto a las diferencias con otros programas similares, desde el propio punto de vista del S.D.P., piensan que su programa implica a todos los componentes de la escuela (profesorado y otro personal, familias, alumnado) y no sólo a una de las partes. Se dirigen a toda la comunidad (entorno social, empresas, autoridades educativas, etc.) y no sólo a la escuela (*se necesita todo un pueblo para criar a un niño*, dice un proverbio africano que citan con frecuencia) y, finalmente, su objetivo no es sólo el éxito académico sino

⁸ Las citas de J. Comer corresponden a una entrevista personal que el equipo del CREA celebró con él en Estados Unidos en 1998.

también el desarrollo global de los y las estudiantes puesto que el desarrollo global y el éxito académico están íntimamente relacionados.

Para Comer, el profesorado está poco preparado en cuanto al desarrollo y la conducta de los niños y las niñas y entiende la consecución del éxito escolar generalmente en función de la habilidad intelectual genéticamente condicionada y la motivación individual. Por ello en las escuelas no se tienen instrumentos para modificar la conducta de los escolares. Se responde con castigos y bajas expectativas, lo que hace más difícil la interacción con los y las estudiantes, las relaciones con los familiares, una situación que además frustra al profesorado y baja el nivel general de la escuela.

En su opinión, los *niños y las niñas* desarrollan un fuerte vínculo con los padres y madres o cuidadores y cuidadoras competentes. Cuando tienen este vínculo, imitan su conducta, internalizan sus actitudes, valores y comportamiento. Un desarrollo adecuado en las áreas social, psicológica, física, ética, de lenguaje y cognitiva es crítico para el futuro aprendizaje académico. Un chico o una chica que encaja con los valores generales de la escuela estará preparado para conseguir el nivel de su capacidad, consiguiendo un mayor desarrollo. En la escuela se desarrolla una relación de unión entre el niño o la niña y el profesorado que apoya su desarrollo global. En contraste, un chico o una chica pobre o en una familia marginal no tendrá una preparación adecuada para entrar en la escuela. Puede llegar sin haber aprendido habilidades sociales como la negociación y el compromiso. Alguien de quien se espera que aprenda a leer en la escuela puede venir de un hogar donde nunca le lean cuentos o no vea leer nunca a las personas adultas cercanas. Es por estas divergencias con las expectativas generales que se puede prejuzgar que estos niños y niñas tienen bajo potencial académico o problemas de conducta.

Los problemas de los *padres y las madres* también pueden afectar a los niños y niñas, con poco apoyo, desunión, poca relación u hostilidad hacia la escuela. Este grado de alienación hace difícil la relación entre los niños y las niñas y el profesorado.

Ellos (los afroamericanos) no están socializados como para ir a la escuela y obtener una educación. Su fracaso escolar... es debido a que tienen una cultura donde no están preparados para entrar en una institución dominante.

La escuela no siempre encuentra la manera de superar estos problemas y lo hace descoordinadamente. Se necesita organizar un sistema basado en el conocimiento del desarrollo del niño y de la niña y los temas relacionales. Una aproximación global es mejor que una dirigida a las áreas concretas. Además, con frecuencia la organización de las escuelas está enraizada en el pasado. Y normalmente los cambios que se intentan no son sustanciales.

Hay tres Principios básicos para la implementación del SDP:

- Colaboración: que se da cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos y todas respetan y escuchan esta voz.
- Consenso: Las decisiones se toman por consenso. Se dejan aparte las sensaciones de "ganador-perdedor". Los miembros del equipo han de trascender sus propios puntos de vista y así se pueden apoyar las decisiones del conjunto.
- Resolver los problemas sin culpabilizar. Se acepta la responsabilidad pero no se pierde el tiempo echándose las cosas en cara porque mina la capacidad del equipo de trabajar cooperativamente.

El objetivo fundamental es movilizar a toda la comunidad de las personas adultas -profesorado, administración, consejeros y consejeras, personal no docente, familiares, miembros de la comunidad- para apoyar el desarrollo global y conseguir el éxito académico de todos los y las estudiantes y como paso previo conseguir que no abandonen la escuela. Pero el programa no sólo se orienta hacia el éxito académico, sino también hacia el éxito social y el desarrollo personal. Se insiste en el desarrollo psicológico para el éxito en los estudios y en la vida.

En América pensamos que si no tienes éxito es porque no eres listo y porque, simplemente, no lo estás intentando. E ignoramos todas las relaciones que provocan desarrollo, y ésta es la diferencia, estos son los objetivos de nuestro programa. Los objetivos de la mayoría de programas son académicos... nosotros pensamos que son buenas las relaciones que promueven el desarrollo de la gente joven... entonces tenemos ambos lados, en uno lo académico, las instrucciones, y en el otro las relaciones afectivas.

El programa va dirigido en especial a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. Sobre todo se dirigen al alumnado desde parvulario hasta los 12 años, aunque también hay algunas escuelas de secundaria que usan el método.

La escuela debe recuperar la fuerza que tuvo en otros tiempos en el seno de la comunidad para ayudar a su alumnado, para ello han de participar todas las personas implicadas.

Las familias participan de varios modos: Escogiendo a sus representantes en el SPMT (*Equipo de Planificación y Administración Escolar*, que comentaremos más adelante), como Equipo de padres y madres y participando en actividades de la escuela. *Las escuelas necesitan ayuda para romper el aislamiento profesional que separa las funciones de la casa y la escuela en el desarrollo de los niños* (Squires y Kranyik 1995-1996: 30). El equipo de padres y madres trabaja con el staff para planear y aportar actividades sociales y académicas, crean un buen clima social en la escuela y trabajan como colaboradores en las clases, la cafetería, la biblioteca y realizando otras importantes funciones. Un maestro o una maestra se encarga del contacto con las familias. La participación en el día a día, y en el gobierno de la escuela da a las familias confianza y capacidad de decisión. Esto hace que muchos padres y muchas madres vuelvan o empiecen a estudiar. El programa de Comer destaca por las aportaciones que hace a las escuelas para facilitarles ideas, estrategias concretas y medios para fomentar la participación de las familias, sugiriendo maneras prácticas de hacerlo, cómo ayudarles, etc.

El cambio en la organización de las escuelas requiere la aprobación de la administración escolar, del profesorado y los representantes de las familias. La escuela también necesita esforzarse para desarrollar relaciones fáciles con las agencias de la comunidad, los sindicatos, los grupos líderes en el sistema escolar y en la comunidad más amplia. Para evitar que el SDP deje de tener apoyo o que las escuelas bajen, hace falta el apoyo y la adopción del programa en el ámbito global del distrito educativo.

Las buenas relaciones entre todas las personas adultas que toman parte en el proceso educativo constituyen la base de apoyo a la escuela. Esto permite a las estudiantes y a los estudiantes tener objetivos y expectativas comunes.

El programa no prepara material específico para el aula sino que su centro de interés es el desarrollo global del niño y de la niña. El fundamento para el éxito de la escuela es la atención a su desarrollo global como persona y sus relaciones sociales. La teoría del desarrollo infantil es la base de la toma de decisiones y prioridades en la actividad de aprendizaje. Los seis ámbitos de desarrollo, físico, cognitivo, lenguaje, psicológico, social y ético forman el marco para incorporar conocimientos en la clase y las prácticas escolares. Las escuelas tienen una comisión específica para trabajar los casos en que haya más riesgos de fracaso. Se insiste en prevenir antes que remediar las situaciones, por lo que se tiene muy en cuenta el trabajo en parvulario.

Como metodología concreta de clase se propone trabajar en pequeños grupos para mejorar la relación maestro/a-alumno/a, tutorización entre iguales y aprendizaje cooperativo en general.

Aunque, como hemos dicho, no tienen material específico para el aula, están empezando a desarrollar alguno. Con la colaboración del profesor Edward Zingler han empezado a desarrollar un programa para preparar a los niños y a las niñas para la escuela desde la más tierna edad. Por otro lado preparan material hasta el nivel de la high-school, en colaboración con otras entidades.

Un nuevo programa es el *Learning, Teaching, and Development* para ayudar a las escuelas a tener relaciones mejores entre las experiencias de las escuelas concretas y quienes toman decisiones sobre las mismas. El objetivo del programa es ayudar a darse cuenta que aprender y enseñar son sinónimos del desarrollo de los niños y las niñas fomentando los profundos cambios culturales que necesita la educación. Se trata de construir entornos centrados en el alumnado en los que cada persona aprende y enseña y se desarrolla. Sus claves son:

- Planificación centrada en el niño/a, no en las estructuras académicas.
- Organización del currículum.
- Desarrollo de objetivos de lectoescritura.
- Apertura y preparación de la escuela.

En cuanto a la metodología lo fundamental es promover mecanismos que permitan a las familias y al staff conocer mejor el desarrollo del niño o de la niña y su conducta y aplicarlo a cada aspecto del programa de la escuela de modo comprensible y no amenazante. Y realizado en base a pequeños éxitos significativos y animadores para todos los implicados. El modelo del proceso consta de tres operaciones:

- Plan escolar comprensivo: un plan global que afecta a toda la escuela y a su organización.
- Adiestramiento del personal escolar especialmente en conocimiento del desarrollo psicológico infantil.
- Evaluación y modificación de las situaciones

El SDP no es un arreglo, reemplaza completamente la organización y la dirección de la escuela, y se basa en un espíritu cooperativo en toda la escuela. La organización que se propone se centra en tres equipos

- *Equipo de Planificación y Administración Escolar (SPMT)*: es el más importante. Hay representación de la dirección, el profesorado, de las familias y del alumnado, es la semilla del sentido de comunidad que

florecerá en la escuela cuando las cosas se desarrollen. Da una dirección a la escuela, prioriza y coordina las actividades y las redes de información y, lo más importante, prohíbe a cualquiera sentirse propietario o propietaria del programa y de sus resultados. Es importante que la dirección se comprometa totalmente en el proceso. Cuando el SPMT organiza y dirige sistemáticamente los problemas y oportunidades de las escuelas todo empieza a funcionar mejor. La energía, la dedicación y la confianza del profesorado aumenta y esto lleva a desarrollar el currículum y la instrucción. Finalmente, el conjunto de la escuela mejora y con ello, también el desarrollo del alumnado.

- *Equipo de apoyo para estudiantes (SST)*: ofrece apoyo psicológico, de relaciones para mejorar la relación de los y las estudiantes con su propia vida, en conjunto y con cada uno si se necesita. El SST actúa sobre todo de una forma preventiva y prescriptiva y consulta con el SPMT sobre la conducta y el desarrollo de los niños y las niñas. Los miembros de este equipo facilitan la interacción con las familias y el staff, organizan reuniones y hacen recomendaciones de cambios para prevenir problemas.
- *Equipo de los padres y madres*: lo hemos explicado anteriormente.

Cada cuatro o cinco escuelas tienen un coordinador del programa en el distrito para ayudar a coordinar todo el proceso y facilitar recursos para el programa.

5.5. Escuelas Democráticas⁹

En este apartado expondremos dos ejemplos de escuelas que organizan su funcionamiento y sus objetivos a partir de unos principios claros de democracia escolar dentro del sistema público con una clara influencia de las ideas de John Dewey como posteriormente comentaremos. Este esbozo que trazamos hace difícil reflejar la riqueza educativa que envuelven las experiencias de las escuelas democráticas, ya que sería muy extenso intentar reproducir con detalle todas sus vivencias. En todo caso, son experiencias que pueden colaborar a aportar ideas en esta investigación de propuestas y antecedentes para las comunidades de aprendizaje, además, claro está, de ser un acicate para la reflexión y la acción de educadores, familias y jóvenes.

Para comentar las dos experiencias hemos decidido seguir un esquema que nos pueda permitir comparar las diferentes realidades y que nos sirve para poder reflejar una práctica educativa que está funcionando actualmente y que mejora el fracaso escolar, en concreto en EEUU. En él tanto planteamos aspectos generales de las escuelas democráticas como actividades que realizan en diferentes escuelas, ya que cada una ha construido su marco educativo.

Las escuelas de las que aportamos datos son:

- Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin (educación infantil y primaria).
- Colegio de Educación Secundaria de Central Park Este: CPESS en Nueva York.

Cada escuela tiene su historia ya que la historia la construimos entre las personas, pero lo que unifica la de las escuelas democráticas es el hecho de haber sido creadas por personas preocupadas por la educación, por movimientos y por grupos que surgen de la preocupación de la Comunidad.

⁹ La fuente principal de información de este apartado ha sido Apple y Beane (1997) y las diversas páginas web de cada escuela.

Estas escuelas democráticas se distinguen de las escuelas humanistas o centradas en el niño o la niña por su empeño en la relación con la comunidad y en la gestión democrática.

Así, por ejemplo, en el CPESS el alumnado de los cursos más altos dedica una mañana a la semana a trabajos y ocupaciones de la comunidad, fuera de la escuela para desarrollar la responsabilidad de los alumnos y las alumnas, aprender sobre trabajos, relacionarse mejor con las personas adultas, etc.

En el caso de la Escuela Fratney (1999) era una escuela abocada a la desaparición. La administración la quería trasladar fuera del barrio, hecho importante porque la trasladaban fuera del barrio multirracial, y la querían convertir en una escuela de formación del profesorado. Los vecinos y las vecinas se movilizaron y convencieron a la junta escolar de que tuvieran en consideración su propuesta a la que llamaron Vecinos por una Nueva Fratney (NNF). Instaron a la administración de la escuela para que se reunieran y llegaran a un consenso. Un punto básico de las discrepancias era que NNF planteaba que la escuela estaría dirigida por un consejo de padres y madres y profesorado radicado en el centro y la administración planteaba que fuera dirigida por la oficina central. Al final consiguieron su propósito, pero las dificultades fueron constantes. Aparte de muchos acontecimientos lo que marcó el cambio de la administración fue un político que creyó en ellos y ellas.

La Escuela Fratney tiene alrededor de 360 estudiantes, 65% hispanos, 20% afroamericanos, 13% blancos y el resto asiáticos y americanos nativos. El 70 % cumple los requisitos para recibir becas de comedor, es decir, están en una situación de pobreza.

El colegio de educación secundaria CPESS (1999) es un proyecto cooperativo del Consejo Escolar Comunitario, Consejo de Educación Alternativa, División de institutos de bachillerato de la ciudad de Nueva York que se inauguró en 1985.

CPESS tiene 450 estudiantes, de los cuales la mayoría es del barrio de Harlem Este. El 85% del alumnado es afroamericano o latino y más del 20% tiene las características exigidas para recibir una educación especial.

Las escuelas democráticas tienen sus antecedentes en John Dewey y sus ideas, como por ejemplo que para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática deben tener oportunidades de aprender lo que esto significa y cómo se puede practicar. Se plantean la tarea de reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a quienes tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas.

Las condiciones para una forma de vida democrática en que se basan son la libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, para que las personas estén informadas al máximo; la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas; el uso de la reflexión, la crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de las demás personas y “el bien común”, la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías; una comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal”, sino un conjunto de valores a vivir y que deben guiar la vida de un pueblo; la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Los principios de CPESS son:

- 1) Menos es más: es mejor saber poco y bien que mucho y mal.
- 2) Personalización, enseñanza personalizada y tutorías.
- 3) Establecimiento de metas que son elevadas para todo el alumnado.
- 4) El y la estudiante como trabajador o trabajadora, es decir que ha de razonar y descubrir, no creer o repetir lo que le dicen o lee.

Los objetivos de las escuelas democráticas pueden sintetizarse de este modo: crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela y crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes y las jóvenes.

Los educadores y las educadoras profesionales, las familias, los y las activistas de la comunidad y otras personas tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y para el alumnado. Las escuelas están implicadas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de cuantas personas intervienen en la experiencia educativa, incluidos las familias, los vecinos y vecinas del barrio y, en especial, el propio alumnado.

Las personas que intervienen han hecho una elección: en lugar de continuar reproduciendo situaciones que les frustran han decidido imprimir un cambio, han resuelto esforzarse en una causa que vale la pena.

La participación de las familias forma parte de cualquier escuela con éxito. En la Fratney está el comité de familiares con participación en la gestión de la escuela, las personas coordinadoras de curso y las que ayudan en el aula.

Esta participación en las actividades del aula puede ser muy variada. Puede ponerse como ejemplo el caso de una madre, Sandra Hays que, animada por el interés de la escuela en mejorar la formación de su hija, se interesa por el programa del curso de arte que hacen en la escuela. A partir de ese momento se implica en determinadas acciones, entra en el aula a ayudar, hace clases de ciencias naturales, especialmente botánica, y finalmente de arte, con sesiones sobre diversos artistas, algunos locales y otros de ámbito universal (Escuela Fratney: 1999).

Al final del año escolar 1993-94 Janet y Marcia [las maestras] organizaron una salida al Museo de Arte de Milwaukee para todos los estudiantes de segundo grado. El objetivo del trabajo de la salida era ver en la colección de arte del MAM, el arte creado por los artistas que habían estudiado durante el año los alumnos de segundo grado de La Escuela Fratney. Esos chavales estaban muy excitados y entusiasmados por su recién adquirido conocimiento sobre el "arte" en el

museo. Se llamaban a voces diciendo: "¡Es un Picasso!", "¡Es un O'Keefe!", "¡Es un Cassat!". Me llenó el alma de alegría. Eran mis estudiantes y los de Janet y Marcia. Fue un final espectacular para un año extraordinario.

La reflexión final de la madre, además de una crítica a la disparidad de medios entre las escuelas de la ciudad y las de las áreas de los suburbios de clase media, es una llamada a la participación de los padres y las madres.

Para potenciar la participación, en la Escuela Fratney pusieron en práctica estas medidas:

- a) Establecieron un cupo para que las familias hispanas y afroamericanas tuvieran un lugar asegurado en el consejo de gestión.
- b) Contrataron a media jornada dos personas organizadoras de los familiares.
- c) Contrataron a 15 padres o madres para que participaran en un taller, se estimuló a los familiares que normalmente no participaban.
- d) En cuanto a las relaciones con la comunidad, participan en actividades y luchas del barrio.

El curriculum se basa en que el conocimiento se origina en el profesorado y alumnado sólo cuando se relaciona con un trabajo intelectual riguroso, que influya en el modo de comprender y actuar con eficacia sobre el mundo social en el que vivimos.

Los y las estudiantes aprenden que el conocimiento influye en la vida, y que todas las personas tienen poder para tomar decisiones sobre las instituciones en que viven y trabajan. Los jóvenes y las jóvenes aprenden a ser "intérpretes críticos" de su sociedad. El curriculum incluye experiencias de aprendizaje en torno a problemas y cuestiones como por ejemplo "el futuro de nuestra comunidad" o política ambiental.

El objetivo de la Escuela Fratney es educar a los niños y las niñas en dos lenguas, inglés y español, con un programa de excelencia académica. Tienen un curriculum multicultural antirracista con un programa bilingüe en ambos sentidos,

en el que los niños y niñas hablantes nativos de español o inglés están en la misma aula y reciben la mitad de su instrucción en inglés y la mitad en español. Este programa promueve la comprensión multicultural, y el enfoque bilingüe en ambos sentidos y la autoestima y el respeto a cada una de las culturas y a todas las culturas en general. Dentro de cada tema, escogen un proyecto que abarque toda la escuela, un enfoque temático del curriculum. Por ejemplo, la televisión y dentro del tema en algunos casos hacen "contratos" entre personas adultas y estudiantes para estar un determinado tiempo sin ver la televisión. Se utilizan métodos globalizados de enseñanza de la lengua y aprendizaje natural de la segunda lengua. En los niveles iniciales, una parte de la instrucción, la de lengua, se realiza en grupos lingüísticos y otra por grupos conjuntos.

En CPESS se marcan tres líneas de trabajo: aprender a aprender, aprender a razonar, aprender a investigar. Han organizado su curriculum con relación a la idea de que una persona ha de estar acostumbrada a contestar estas cinco preguntas:

- ¿Cómo sabes lo que sabes?, ¿qué pruebas apoyan lo que decimos o lo que oímos? (Datos).
- ¿De quién es el punto de vista desde el que se presenta esto?, ¿cómo cambia nuestra perspectiva si nos ponemos en el sitio de la otra persona? (Perspectiva).
- ¿Cómo se relaciona este acontecimiento o trabajo con otros?, ¿cuál es la causa y cuál el efecto? ¿cómo se relacionan? (Relaciones).
- ¿Qué ocurriría si las cosas fueran diferentes?, ¿cuáles son o eran las alternativas? (Suposiciones).
- ¿Por qué es importante esto?, ¿qué significa en conjunto? (Relevancia).

Acostumbrarse a contestar estas preguntas forma a una persona con las cualidades de empatía y escepticismo (en el sentido de preguntarse la validez de las cosas), una persona reflexiva.

CPESS ha marcado prioridades, entre las que es fundamental un reducido número de alumnos y alumnas por clase:

- Clases de media jornada centradas en un tema. Clases de 2 horas (esto les lleva a una reconceptualización de la práctica de la instrucción, el profesorado no puede aburrir a los chicos y las chicas hablándoles dos horas seguidas).
- Clases pequeñas. Han priorizado no tener jefaturas de departamento, profesorado de música, consejeros o consejeras de orientación, trabajadores o trabajadoras sociales, a cambio de poder tener grupos inferiores a 20 estudiantes.
- Colaboradores y colaboradoras externos "amigos y amigas críticos" (les llaman así), que les ayudan en establecer criterios para el curriculum, examinar los historiales del alumnado, reuniones con los profesores y las profesoras. Intentan abrir su programa para rendir cuentas ante el público, al tiempo que proporcionan al personal experiencias de colaboración.
- Tiempo del profesorado, realizan reuniones de tres horas semanales de trabajo conjunto y una vez al mes para analizar materiales escolares; varias veces al año, durante los fines de semana revisión pública y conjunta del currículum. Incluso han recogido fondos para pagar al profesorado en el mes de julio para que realice proyectos de colaboración.

El sistema de evaluación de CPESS se realiza a través de la presentación de un Portafolios (historial para la evaluación del alumnado) al comité de Graduación. Este plantea 14 áreas entre las que el alumnado tiene una cierta capacidad de selección. Cuando tienen realizados los trabajos con un nivel adecuado, los y las estudiantes lo presentan al Comité de Graduación en el que están su tutor o tutora, otro miembro del profesorado, una persona adulta que el mismo alumno/a escoge y otro alumno o alumna. El comité juzga si el o la estudiante tiene preparación suficiente para la graduación, con un alto grado de exigencia.

Las dos escuelas hacen un agrupamiento heterogéneo y trabajan con un sistema de aprendizaje cooperativo.

Fratney está dirigida por un consejo que tiene su sede en el propio centro educativo, el consejo de gestión, que está formado por familias y profesorado.

También se organizan en comités, comité de currículum, comité de gestión y comité de captación de fondos. El gobierno de la escuela se realiza por medio de estas formas de reuniones. Pero las decisiones también pertenecen a la comunidad.

Para concluir este apartado exponemos las lecciones que, desde Fratney, dicen haber aprendido, en cuanto escuelas democráticas:

- Los movimientos de base pueden producir un cambio de base real.
- La unidad multirracial es necesaria para el éxito de la reforma de la escuela.
- Construir con tiempo para reflexionar y aprender.
- Es fundamental una auténtica participación de los familiares.
- Las estructuras que fomentan el cambio se deben institucionalizar.
- El éxito de la reforma escolar forma parte de las tentativas de cambio social más amplio.

5.6. Conclusiones sobre los antecedentes de las comunidades de aprendizaje

De las experiencias y programas que hemos expuesto, pueden deducirse algunas conclusiones relacionadas con nuestro trabajo:

- Los antecedentes expuestos representan una respuesta ante la ineficacia de la escuela tradicional en especial en los barrios con altos niveles de fracaso escolar.
- La capacidad de cambiar está totalmente relacionada con la intención de superar las desigualdades de entrada de las personas participantes, el fracaso escolar, y con la seguridad de poder conseguirlo.
- La renovación de las escuelas implica un cambio organizativo global que da más protagonismo a los y las participantes, en especial a las familias en el caso de las escuelas de enseñanza primaria. Las estructuras organizativas son al mismo tiempo democráticas, institucionales y flexibles.
- El objetivo de la igualdad es fundamental. En todas las experiencias se tiende a ofrecer una formación de la mayor calidad posible.
- Todas las experiencias conceden una importancia primordial al fomento de las expectativas positivas como base de la superación de las desigualdades.
- La relación con el entorno social y cultural ayuda a movilizar y renovar las escuelas. Tienen presente que la mejora de la escuela es un instrumento de mejora global del entorno social.
- Se marcan como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso educativo.

- La participación democrática no es un obstáculo sino un medio eficaz para el aprendizaje y la formación.
- La entrada de los familiares en las escuelas y en las mismas aulas representa una ayuda inestimable.
- Las prácticas de estos centros y programas no se limitan a los aprendizajes académicos, a los que potencian hasta el máximo nivel, sino que conjuntamente forman en los valores de solidaridad, igualdad y apoyo mutuo.
- Se tienen en cuenta y se respetan como hecho fundamental las especificidades y las aportaciones culturales y vitales de todas las personas participantes.
- En todas ellas se utiliza el aprendizaje cooperativo y el dialógico, organizándose en grupos heterogéneos y flexibles.

6. Comunidades de aprendizaje: una escuela en la sociedad de la información para todas las personas

Como se ha indicado en la presentación de esta tesis, el concepto de comunidades de aprendizaje es el resultado de una línea de investigación desarrollado a lo largo de varios años por el Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), de la Universitat de Barcelona. Esta línea parte de la intención de investigar, analizar y actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través especialmente de cambios en los procesos educativos. En la propuesta de comunidades de aprendizaje confluyen diversos vectores de investigación que han estado presentes en la nuestra, como trasfondo unas veces, y como decididas aportaciones tanto teóricas como organizativas, otras.

Por nuestra parte hemos ampliado el marco conceptual y social, analizado la sociedad de la información, redefinido aspectos del aprendizaje dialógico y desarrollado los puntos de conexión o desencuentro con las propuestas del sistema educativo, algunas prácticas educativas concretas y los diversos aprendizajes. Los antecedentes que hemos desarrollado en el capítulo quinto nos han mostrado líneas de concreción posible de la renovación de las escuelas en un sentido dialógico. El capítulo que ahora introducimos, constituye la aplicación global de toda la investigación, desde el análisis social a la concreción de las bases teóricas, en una propuesta detallada de cambio organizativo, pedagógico y social en un entorno concreto para una sociedad de la información para todas las personas.

A lo largo de este trabajo hemos analizado las transformaciones sociales, algunos resultados de la reforma del sistema educativo, la situación de la educación a nivel ideológico y hemos propuesto el aprendizaje dialógico como instrumento superador de estos problemas. En este capítulo, veremos cómo, a través del aprendizaje dialógico y de un proceso elaborado de cambio, se constituyen las comunidades de aprendizaje, es decir la aplicación en las escuelas, en las comunidades concretas, de los principios del aprendizaje dialógico.

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información para todos y todas, en las que se parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

Los cambios actuales, acelerados, contradictorios y dispersos tienden a ser de abajo arriba, son una multiplicidad de fenómenos no dirigidos coordinadamente, pero sus efectos en la dualización de la sociedad, en las nuevas desigualdades basadas en la diferencia de posibilidades de procesar conocimiento, son cada vez más acusados. Seguir con los instrumentos jerarquizados de la sociedad industrial no sirve para enfrentarse a las nuevas situaciones. Las propuestas de comunidades de aprendizaje se basan en un tipo de cambio similar, es de abajo arriba como se puede conseguir variar la situación. No es la administración la que deberá ordenar estos cambios sino la voluntad sensibilizada, decidida y participativa de todos los miembros de la escuela y de su entorno. En los centros públicos habrá un papel para la administración, pero de eso ya hablaremos en su momento.

Transformar una escuela es mucho más que transformar una escuela. Es transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo. Las escuelas no son islas, por tanto el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado. Cada uno y cada una reasume un papel mucho más participativo, consciente de su tarea fundamental.

El profesorado porque debe reciclarse no tanto en las didácticas como en la mentalización, en nuevos sistemas de organización y en el conocimiento de la sociedad de hoy y de mañana para preparar a su alumnado para el futuro.

Las familias porque han de ser conscientes de su función real en la formación de sus hijos e hijas. La propuesta de comunidades de aprendizaje, mucho más participativa, es al mismo tiempo mucho más exigente con el papel formativo de los padres, las madres y los familiares. La delegación formativa a un servicio

estatal es cosa del pasado. También ellos y ellas, en la sociedad de la información, han de asumir su papel, prepararse y reciclarse.

Los chicos y las chicas tienen el papel central y el cambio de manera de pensar, de expectativas, tiene en ellos y ellas el objetivo. Su participación al fin y al cabo es el centro de todo el proyecto.

Finalmente, el papel del entorno tendrá dos aspectos. Uno el del entorno inmediato en cuanto recursos, ayuda, relaciones que influyen y son influidas por las escuelas. Este entorno, que condiciona las vidas de la comunidad lo tendremos que conocer para saber lo útil y lo corregible, aquello que favorece y lo que retarda la formación. Porque en muchos casos el objetivo será no reproducir las condiciones negativas del entorno sino superar, transformar, con las escuelas, el entorno que les da vida y les condiciona. En cuanto entorno amplio, el conocimiento ya no viene sólo, como en otros tiempos de la escuela formal sino que nos llega sobre todo de otros canales de información. Por ello habremos de redefinir el papel de todos y todas en el proyecto.

Así pues, se trata de una experiencia nueva, que no quiere ser una nueva educación compensatoria, que ayuda a quienes se considera que tienen déficits sociales, escolares, de habilidades. Se trata de que en conjunto e individualmente pueden acelerar el aprendizaje, cambiar el sistema para conseguir la participación de todos y todas en la sociedad de la información.

Desarrollaremos el estudio en dos apartados: en el primero analizaremos las bases y principios pedagógicos; en el segundo desarrollaremos detalladamente el proceso y las fases para llegar a transformar un centro en una comunidad de aprendizaje.

El detalle en la explicación no implica que sea un modelo cerrado. Algunas de las fases que comentaremos han de seguir un orden lógico. Pero en las aplicaciones cada escuela organiza su proyecto en función de sus necesidades, sus energías y sus posibilidades.

6.1. Bases teóricas de las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje se plantean sobre la base de la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, etnia, raza, posición económica, etc.) a través de la educación (Ayuste 1994).

Eso es, un aprendizaje que, en la actual sociedad de la información, cambia en su relación con el entorno y cambia el entorno (Vygotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire).

El actual enfoque dialógico se basa en la acción comunicativa, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación y el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos, la creación de una comunidad de aprendizaje en la que no se da una relación de poder, sino un diálogo igualitario entre todas las personas participantes de la comunidad.

Una comunidad de aprendizaje implica un proyecto global de transformación de un centro educativo, por ello es mucho más que una nueva didáctica que, entre otras cosas, implique la participación de más personas en el aula u otros aspectos complementarios.

Como tal sería una comunidad democrática, dedicada a la formación de fines y de valores educacionales comunes mediante la reflexión crítica sobre los principios y la práctica existente. Sería una comunidad donde todos los participantes son tratados por un igual, en la que no habría barreras para la libre y abierta comunicación y en la que se reconociese

que la racionalidad, lejos de estar reservada a una selecta minoría científica, no es propiedad de nadie (Carr 1990: 158).

6.1.1. Concepto y principios básicos de las comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

La comunidad de aprendizaje es un proyecto *de transformación* social y cultural. Es una transformación porque consideramos que las propuestas organizativas actuales, en cuanto se refiere a la educación, tienden a mantener las desigualdades y además no preparan para los retos de la sociedad de la información para todas las personas. Es una transformación porque se basa en la no aceptación de la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas internas de un centro o externas de un sistema educativo.

Es una transformación *social y cultural* porque implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado y para las comunidades; cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública.

De un *centro educativo*. ¿Todo tipo de centros? Toda la concepción de participación, aprendizaje dialógico, etc. es de aplicación general. Por ello creemos que será probablemente la orientación de futuro de la organización escolar.

De todas formas, hasta el presente, las comunidades de aprendizaje tienen un objetivo más concreto: aquellos centros educativos en los que las dificultades por problemas de diferencias de comunidades, desigualdad, pobreza o carencias de otro tipo hacen del centro un lugar más necesitado de cambio

para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas. Se basan en la convicción de que precisamente estos centros son aquellos que han de convertirse en los que funcionen mejor dado que las condiciones externas apuestan por la tendencia contraria. Exactamente cuando todo parece ir en contra hay que intervenir con mejor eficacia y con cambios más radicales.

El cambio que se propone está pensado especialmente para este tipo de escuelas para romper las dinámicas negativas que muchas veces comporta esta situación. Con ello se consiguen importantes mejoras en el rendimiento y la relación con el entorno. En una situación más normalizada, el progreso será tal vez menos significativo, pero la concepción de las comunidades de aprendizaje es igualmente aplicable.

Los procesos que se han dado hasta ahora son en escuelas públicas de Educación Primaria, pero nada se opone a que se haga en Educación Secundaria. Ni que se realicen procesos semejantes en centros privados, aunque los procesos de toma de decisión que aquí se proponen pueden chocar con la propiedad del centro.

Tampoco hay dificultades insalvables en intentar hacer procesos semejantes en otro tipo de actividades sociales y educativas. En realidad, los aspectos de la educación que aquí se subrayan son tan amplios que pueden sintonizar, siempre con el objetivo de eliminar desigualdades, con casi todo tipo de centros culturales. Pero tal vez ya no serían comunidades de aprendizaje en sentido estricto.

Y del *entorno*. La transformación que se propone no afecta sólo al interior del aula o del centro educativo. Se refiere a toda la comunidad -barrio, pueblo- en su relación con el centro y en su relación consigo misma en cuanto agente educativo. En la actual sociedad de la información el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio, la calle, la influencia de los medios de comunicación, etc. Por ello, si el entorno es también un agente educativo, las fronteras

desaparecen entre el dentro y fuera de un espacio cerrado, a favor de la intervención global.

Para conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias a la dualización y la exclusión que esta misma sociedad tiene. Se trata de que todas las personas, iguales en su capacidad de reflexión y comunicación, puedan participar plenamente sin verse condicionados negativamente por sus condiciones sociales, culturales, etc. sino todo lo contrario, que 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.

Si algo caracteriza nuestra sociedad de la información es la permanente transmisión de información y la necesidad de educación permanente, que sepa adaptarse a los cambios, que se evalúe constantemente para actuar mejor en cada circunstancia. Por ello, por un lado la educación será constante, sin espacios cerrados a la acción educativa y por otro será realizada pensando en el futuro, en la perspectiva de quien tiene que realizar su vida laboral, familiar, etc. mucho más allá y mucho después de estar entre las paredes de una escuela.

Basada en el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico es el procedimiento coherente con el conjunto de la definición que enmarca la actividad educativa. Porque el objetivo es el aprendizaje, es decir la formación de los niños y las niñas, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.

Mediante una educación... El instrumento de este cambio es la educación entendida en el más amplio sentido. Hay ciertamente muchos otros instrumentos de cambio, pero este es el específico de la comunidad de aprendizaje, puesto que su objetivo prioritario es mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela.

Educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios incluida el aula. Es la característica fundamental. La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje. Participan e intervienen en el aula en todo momento todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender en ese momento, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que es el que tiene la responsabilidad básica. Esta es una diferencia fundamental con respecto a otros proyectos. Quien mejor puede hacer una cosa, la hace. Porque antes, entre todas las personas, han decidido qué tipo de educación deben y quieren recibir los niños y las niñas que van a esa escuela.

Se basa pues en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás. El concepto de extraescolar se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela, pero hay una orientación común, un proceso global de educación.

6.1.2. Orientaciones pedagógicas

En este apartado planteamos algunas orientaciones pedagógicas básicas que caracterizan las comunidades de aprendizaje. No son orientaciones de una didáctica concreta sino bases de una propuesta para conseguir la igualdad de resultados educativos entre niños y niñas para que nadie quede excluido de la sociedad de la información, en la que la clave es la capacidad de selección de la información, cualidad que es común a todas las personas.

Estas orientaciones son muy generales dado que cada comunidad utiliza sus metodologías concretas. Lo importante en cada comunidad no es qué didáctica utilizamos sino qué proceso, qué transformación se lleva a cabo para conseguir que cada uno de los niños y niñas tengan iguales oportunidades que los y las demás.

La participación

Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maestros, sino que participan todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. Todos comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. Se optimiza la utilización de los recursos del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta.

Los consejos escolares de nueva creación y los equipos directivos y comisiones gestoras asumen el papel de la gestión y la coordinación del proyecto por encima de la dirección unipersonal. Se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. El profesorado asume un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas.

Todos los sectores sociales, culturales, lingüísticos pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propios mundos de la vida y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras.

La centralidad del aprendizaje

Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos. Para ello se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar. Así es importante que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores y profesoras (voluntariado incluido) coordinándose como haga falta en la misma aula para ayudar a quienes queden más rezagados, que el alumnado se agrupe de la mejor forma para mejorar sus aprendizajes aunque se rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales. Una opción puede ser la organización de grupos interactivos en los cuales los niños y las niñas comparten sus conocimientos, sin necesidad de una agrupación homogénea en cuanto a sus conocimientos.

La enseñanza se planifica por el colectivo y la participación implica una enseñanza con propósitos claros y compartidos. Flexibilizar implica también organizar mejor el tiempo del que se dispone para los aprendizajes y no de forma estanca. El clima general de la escuela va orientado al aprendizaje.

El centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en un eje educativo de toda la comunidad, que supera la limitación de las tareas escolares. Los familiares y toda la comunidad hacen suyo el centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y padres y como personas.

El aprendizaje dialógico que, basado en el diálogo igualitario y la inteligencia cultural promueve la transformación, la dimensión instrumental y la creación de

sentido y de solidaridad con la igualdad de diferencias, es el fundamento sobre la que se apoyan los procesos de aprendizaje.

En una formación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos. La resolución de problemas es el otro eje de las habilidades que organiza todas las enseñanzas. No sólo se trata de aprender a aprender, sino también a razonar y a juzgar la información que se recibe.

Las expectativas positivas

Partimos de que los alumnos y las alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar y de que con el aprendizaje dialógico podrán superar esa situación actual. Quien está convencido de que se va a caer, ya no sube a la bicicleta. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, estos aparecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello mismo los objetivos y los medios que se ponen a su alcance no serán de mínimos sino de máximos. No se trata de que "no suspendan" sino de que desarrollen todo su potencial al máximo e intensamente. Por esto, el estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

También creemos en todas las personas colaboradoras del proceso educativo, padres y madres, familiares, profesoras y profesores, etc. Su capacidad de ayudar al aprendizaje de los niños y niñas es tanto mayor cuantas más expectativas positivas se ponen en ellas mismas y en su alumnado. Por otro lado, el hecho de que personas adultas, familiares especialmente, puedan ayudar a sus hijos e hijas, aumenta su autoestima y mejora el rendimiento en las clases. Sobre cómo las familias pueden mejorar esta ayuda y sus posibilidades de formación a lo largo de los estudios de sus hijas e hijos, hablaremos posteriormente.

El aprendizaje es compartir unos saberes, unas habilidades. Este compartir se potencia entre el alumnado mediante un aprendizaje dialógico y su dimensión cooperativa, solidaria, recíproca, en una tutoría entre iguales, donde todas y cada una de las personas aprenden de todas las demás.

El progreso permanente

Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje ha de ser evaluado constantemente por todas las personas implicadas. La evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva. Además de la evaluación permanente, se han de establecer momentos de evaluación explícitos. En algunos aspectos puede ser positiva la colaboración externa en la evaluación.

Hemos expuesto las bases teóricas, desarrollado el concepto de comunidades de aprendizaje y esbozado sus orientaciones pedagógicas. Sin este conjunto como base, el proceso que ahora desarrollaremos sería simplemente una reorganización de un centro escolar. Lo que acabamos de exponer es el fundamento que orienta el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje que pasamos a desarrollar en los apartados siguientes.

6.2. Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación en comunidades de aprendizaje

Las fases que se presentan han de entenderse en el contexto de cada centro y se van debatiendo, acordando y realizando por parte de toda la comunidad educativa. Su organización es el resultado de la elaboración teórica inicial que hemos presentado, del estudio de diferentes modelos de procesos que hemos visto en los *Antecedentes* y de la experiencia acumulada. Pero no ha de entenderse como un modelo cerrado prescriptivo. Como todo modelo y toda aplicación que empieza, este debe ser adoptado con prudencia, reflexión, reevaluación constante. El proceso general, tal como está diseñado, es útil para esta transformación, pero no sería científico ni lógico pensar que no puede ser mejorado con las aportaciones de la experiencia.

Las fases de puesta en marcha del proceso de transformación en comunidades de aprendizaje tienen dos grandes períodos: puesta en marcha (un año aproximadamente) y consolidación (dos años).

FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
<i>Puesta en marcha inicial</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Sensibilización2. Toma de decisión3. Sueño4. Selección de Prioridades5. Planificación
<i>Consolidación</i>	<ol style="list-style-type: none">6. Investigación7. Formación8. Evaluación

En la explicación de cada fase se indicará la duración previsible de cada una, pero en todo caso es importante mantener un cierto ritmo. Especialmente durante el primer año, la escuela en su conjunto se torna un hervidero de iniciativas, de proyectos y de tensión constructiva. Bajar el ritmo, perder las oportunidades puede ser negativo (pero esto no significa que haya que ir "acelerados", sino ser capaces de enlazar bien el conjunto de las fases). De todos modos, puede suceder que los inicios sean muy lentos y que tanto el equipo directivo como la administración quieran sopesar bien la situación y las posibilidades del centro. O que una fase se desarrolle más rápida o más lenta de lo previsto. La propuesta general es hacerlo a lo largo de un curso escolar.

Por otro lado, paralelamente con la explicación de las fases se intercalarán precisiones sobre algunos aspectos organizativos de la evolución que significa esta transformación que acostumbran a suscitar dificultades o que hay que cambiar, como son la participación de las familias, la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, la función del voluntariado, etc.

¿De quién parte la iniciativa para cambiar una escuela en comunidad de aprendizaje? Las opciones son variadas y dependen de cada circunstancia. En general son tres, hasta ahora, los caminos por los que se inicia este cambio, aunque puede haber más:

- A iniciativa del centro, normalmente de alguno de los miembros de la dirección del centro que asiste a una conferencia, lee un artículo, participa en un congreso que trata el tema, alguien, normalmente un compañero o compañera se lo comenta, etc.
- De las administraciones. En otros casos son las administraciones educativas las que proponen al CREA iniciar el proceso en alguna escuela que por sus circunstancias concretas parece necesitar algún tipo de acción especial. Pero, aunque sea iniciativa de la administración, como explicaremos, el centro es que tiene que decidir voluntaria y finalmente. El proceso nunca se realiza desde arriba.

- De las familias o alguien de la comunidad o personas preocupadas por el tema que conocen o tienen referencias sobre comunidades de aprendizaje y lo proponen al resto de la comunidad educativa.

Sea cual sea el origen primero de la iniciativa de conectar o de empezar el proceso y aunque normalmente es preferible que la intención parta de la propia escuela directamente, sólo se puede poner en marcha en sus fases ejecutivas, como veremos, si la transformación es asumida, querida y decidida libremente por todos y todas los miembros de la comunidad educativa. Transformar un centro en comunidad de aprendizaje a golpe de decreto o por imposición de la dirección es contradictorio en sus términos.

6.2.1. Fase de Sensibilización

El objetivo de esta fase es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación. La duración de esta fase supone alrededor de unas 30 horas de formación con el claustro del centro y si pudiera ser con las familias y la comunidad, y un mes en su conjunto.

Hay una primera reunión de toma de contacto entre el CREA y las personas que inicialmente se han dirigido a él. Se comentan a grandes rasgos la situación de la escuela, los problemas y las oportunidades que plantea, el plan de transformación, las implicaciones de este proceso y se planifica de modo general la manera de seguir trabajando. Se acuerda la forma de relacionarse a partir de ese momento, las personas de contacto, etc.

Es preferible empezar el proceso a principio de curso, dado que su planificación dura todo un curso aunque esto no es imprescindible.

Sensibilización y formación inicial

A partir de este momento se establecen dos líneas de trabajo paralelas y coordinadas:

- Sesiones de trabajo, información y debate, generales y por grupos.
- Formación General específica del Claustro.

Sesiones de trabajo, información y debate

Estas sesiones se realizarán en los días y horarios acordados. Es preferible que esta formación se realice en un período de tiempo breve. Los temas de las sesiones de trabajo serán los siguientes:

- a) Explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación. No se realiza todavía una explicación detallada, que se hará en punto d). Es un planteamiento general y modo de funcionar a partir de ahora. Explicar las bases: la confianza en las posibilidades de todas y cada una de las personas, la unidad de propósito, la disposición inicial a afrontar cambios entre todas, la necesidad de un clima que estimule el aprendizaje basado en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado. Esta sesión, en función de cada zona, puede hacerse de modo específico como introducción para el equipo directivo, el Claustro y las madres y padres independientemente. Se insistirá especialmente en la necesidad de diálogo y consenso por parte de todos y todas. La decisión de mirar al futuro implica que los análisis y el trabajo que se vaya a realizar no se pueden convertir en una atribución de culpas del pasado.
- b) Análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias y aplicaciones educativas. En este tema, una vez iniciado el planteamiento, las personas participantes, especialmente las madres y padres, tienen clara conciencia de los cambios que están sucediendo, en especial en cuanto al trabajo. Analizar con ellas lo que está sucediendo en el entorno y relacionarlo con lo general y con las previsiones (relativas) de futuro y las implicaciones para la formación de sus hijos e hijas. Se ve cómo, para renovar la escuela, hay que pensar en el futuro y no usar análisis de lo que fue el pasado. La sociedad de la información es lo que hay que analizar, el año 2020, cuando tengan veinticinco o treinta años ha de ser la meta de la formación que se está dando a los jóvenes y las jóvenes de hoy.
- c) Análisis del origen del modelo de comunidades de aprendizaje: Centro de personas adultas La Verneda-Sant Martí, en Barcelona. Discutir sobre las teorías del déficit y la reproducción y las negativas consecuencias que tienen para todas las personas implicadas: alumnado, profesorado, madres y padres, familiares, entorno escolar. Mostrar la posibilidad de una escuela como "esfera pública democrática" diferente en cuanto a organización, participación y diseño curricular. Remarcar que las posibilidades de cambio

no están tanto frenadas por las estructuras externas de los centros -que también- como a veces por nuestra incapacidad de trabajar juntos y juntas por una educación diferente. Insistir en los modelos de participación y organización.

- d) Análisis de la transformación del Centro educativo en comunidad de aprendizaje. Explicación detallada de cada una de las fases de transformación, organización concreta, condiciones, etc. Insistencia en la necesidad de que cada fase se basa en el diálogo entre todos los grupos y todas las personas y que hay que llegar finalmente al consenso.
- e) Situaciones de desigualdad educativa, resultados de los modelos alternativos: Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, Accelerated Schools, Success for All, School Development Program y Escuelas Democráticas. Esos modelos tienen un sentido crítico y transformador de las exclusiones en posibilidades. Explicación de cada uno de los cinco modelos, de sus ventajas, posibilidades de aplicación, resultados, etc. Se insiste en la necesidad de no atribuirse los déficits estructurales ni personales, sino apoyarse en las capacidades latentes de todos los miembros de la comunidad.
- f) Sesión específica de Análisis de las Necesidades de Formación. A partir de los análisis que se han hecho en las anteriores sesiones, hay una sesión específica para detectar las necesidades de formación. Si en todos lo era, en este punto es especialmente importante la presencia de personas del entorno social, económico, etc. de la escuela. Con frecuencia los análisis escolares dan necesidades escolares. Se trata de trabajar las necesidades formativas globales, que tengan relación tanto con los hábitos educativos, como sociales, aprendizajes, problemas del entorno, relación con el trabajo, situación lingüística, etc. Se remarca especialmente el desarrollo de las capacidades básicas para la selección y el procesamiento de la información y en los valores de la cooperación y la solidaridad como instrumento del proyecto.

La división en seis temas no implica seis sesiones de trabajo. En cada caso deberán planificarse en función de las posibilidades de todos. Posiblemente con dos sesiones en el espacio de 15 días sea suficiente.

Estos temas se tratarán en sesiones conjuntas de padres, madres, voluntariado, entorno del barrio y, en la medida de lo posible, estudiantes. En este último caso se hacen asambleas de clase o de la manera que mejor se pueda organizar el debate, para plantear la situación. Desde el comienzo, el papel del alumnado es central y tendrían que ser conscientes de que se plantea una renovación de la escuela.

Se enviará documentación adicional informativa de los temas tratados, para organizar los debates.

Se organizarán posteriormente sesiones de debate en grupos con familiares, el claustro y el equipo directivo. De la participación de las madres y padres y familiares se hablará en un punto inmediato, pero hay que indicar que estos debates han de hacerse en grupos reducidos que favorezcan la participación individualizada.

En caso de que algún colectivo necesite formación suplementaria se harán sesiones específicas.

Formación general específica del Claustro

Se realizan sesiones específicas para el claustro, aunque es mejor que puedan asistir también familias, representantes de la comunidad, etc. sobre formación organizativa, pedagógica y curricular sobre:

- a) Organización del profesorado y del centro. Funcionamiento. Prioridades que se tienen, prioridades que habría que establecer.
- b) Atención a la diversidad, situación, lagunas, necesidades. Colectivos diferentes que participan en la escuela. Necesidades específicas de cada grupo.

- c) Formación que se está impartiendo. Análisis del currículum de la felicidad y el currículum de la competencia.
- d) Quién viene y quién no viene a la escuela. ¿Por qué? ¿Van los hijos y las hijas de los maestros y las maestras? ¿Por qué sí o por qué no?
- e) Horario del alumnado. Adecuación o no a sus necesidades y a las posibilidades de las familias.
- f) La formación como resultado de muchas influencias. Responsabilidades compartidas, implicación compartida.
- g) Relación con los padres y madres. Participación, tipos de relaciones, situaciones negativas y situaciones positivas. Los familiares como colaboradores, no como competidores.
- h) Organización de la Asociación de Familiares. Funcionamiento, organización, relación con el claustro, dinámica, etc.
- i) Voluntariado. Sentido del voluntariado en un centro educativo público, posibilidades iniciales. El voluntariado y el claustro.
- j) Reflexión general sobre el papel del profesorado como intelectuales transformadores.

En esta fase de formación se efectúa una simulación de escenarios, partiendo de qué dificultades se encontrarían al transformar la escuela en comunidad de aprendizaje.

En estas sesiones no se trata todavía de establecer propuestas concretas, son para analizar a grandes rasgos las líneas generales de funcionamiento de la escuela, detectar puntos fuertes y débiles, conocer nuevas formas de organización interna y del proceso educativo.

Para cada uno de estos temas se organizará una comisión específica que elabore un informe de situación. A partir de todas las aportaciones de todos los colectivos se establecerá un proyecto base con todas las conclusiones. Se hará un documento breve en el que se incluirán sus aportaciones que servirá como documento de conclusiones de esta primera fase.

La participación

Hemos dicho que la participación es la clave de este proceso de transformación. Dado que la participación es en muchos casos considerada un tema difícil, dedicaremos este apartado a analizar los diferentes ámbitos de la misma. En un primer punto trataremos sobre la participación de la comunidad, del barrio. En un segundo punto estudiaremos las posibilidades y los métodos para fomentar la participación masiva de familiares. Finalmente veremos el papel que desempeñan las administraciones públicas.

La participación de la comunidad

Como servicio público en una comunidad, barrio, pueblo concreto, una escuela es especialmente de esta comunidad. Por ello no debe extrañar que se considere importante la implicación del entorno en uno de sus servicios esenciales. La relación del entorno con la realidad educativa, como se ha apuntado, es importante, para lo positivo y para lo negativo. Integrar a representantes de las asociaciones de vecinos, los servicios comunitarios, el entorno económico da riqueza de perspectiva al proyecto. El modo de contacto que siempre se ha demostrado más efectivo es la comunicación directa y el contacto personal.¹ Enviar cartas, en general es como no hacer nada.

La capacidad de animar a la participación de estos colectivos se convertirá a medio plazo en una cantera de voluntariado que participará también en la transformación. A todos ellos debe imbuírseles de su papel de participantes en igualdad con el resto de colectivos que participan del proceso. Y cuanto antes se integren en él, tanto mejor funcionará.

¹ Ver, por ejemplo los resultados de *La difusión de la información de la Educación de las Personas Adultas*, proyecto europeo Socrates de Investigación, coordinado por el CREA (1998). La relación cara a cara, personal, es siempre mejor que cualquier otro medio, en general. Y, si es posible, en el ambiente que sea más cercano al mundo de la vida habitual del interlocutor. En esta investigación se exponen además, las estrategias, formas, etc. de incidir en la información con las personas adultas en temas educativos, desprovistos siempre de la connotación ambigua de una "nota" o un papel más de la escuela.

Por otro lado, la implicación del entorno en el proyecto hará más activa la participación del centro en ese mismo entorno. No sólo es cuestión de qué puede aportar el barrio sino de qué más puede aportar el centro para mejorar el barrio. Abrir la biblioteca, ceder los espacios deportivos o el uso de las salas, "los CEPs de familiares y comunidades" que luego comentaremos, etc. son servicios con los que la escuela puede ayudar a mejorar el entorno.

La participación de los familiares

Dado que las familias, como hemos comentado ya, tienen cada vez más formas y variedades diferentes, al referirnos a padres y madres o a familia hay que entender a las personas adultas, con cualquier tipo de relación, que sean responsables del niño o la niña que participa en la escuela.

Partimos de la necesidad de llegar al acuerdo positivo con todos los sectores implicados en el proceso educativo para conseguir una escuela de la que todas las personas puedan estar satisfechas, orgullosas de que sus hijos e hijas, sus vecinos y vecinas, vayan a ella, sea cual sea su nivel social, económico o cultural. Es sabido que los resultados escolares dependen en buena parte de factores socioculturales de las familias. Es decir, no se podrán mejorar los resultados educativos sin incidir también en la actuación de quienes son los primeros agentes educativos. Es claro que no puede educarse en contradicción entre familias y escuelas. Pero tampoco se puede pedir una balsa de aceite. El proceso que se propone es dinámico, complejo y exige cambios.

Pero el problema no está en estas consideraciones generales ya bastante sabidas, sino en cómo rehacer las relaciones entre claustro y familias partiendo de una situación que en general se considera negativa. El contraste entre la teoría (la unidad de acción, la colaboración, etc.) y la práctica es claro. Con frecuencia los maestros y las maestras creen que los padres y madres participan poco, que no están motivados, y las familias, por su parte, piensan que no tienen cauces claros de participación.

Los tipos de participación más frecuentes, el papel de las AMPAS, acostumbra a ser encargarse de lo extraescolar: el comedor, la revista de la escuela, la venta de libros, salidas y excursiones, a veces ayudar en el patio o la biblioteca y en algunos casos gestionar las becas o algunas ayudas y, en general aquello que se considera lo extraescolar, aunque se realice realmente en la escuela (lo que no deja de ser contradictorio). Con frecuencia los familiares más interesados y participativos, a la larga son los que forman la junta de la Asociación, mantienen una importante relación con el profesorado en su parcela específica y forman una parte del grupo directivo de la misma escuela.

Por su parte, las maestras y los maestros contactan con las familias en reuniones iniciales de curso, algunas veces en reuniones periódicas a lo largo del año, en las fiestas y en casos concretos para buscar soluciones a problemas generales o a situaciones más o menos conflictivas protagonizadas por los hijos o las hijas. Los padres y madres de los niños y niñas que "van bien" tienen en general menos ocasiones de relacionarse con el profesorado. Ser requerido a hablar con la escuela es normalmente sinónimo de algún problema. El resto de los contactos suele realizarse a través de notas escritas.

Legalmente está establecida una participación de las madres y los padres en los Consejos Escolares aunque la capacidad de las familias de incidir en los temas más significativos del currículum es prácticamente insignificante. Es decir que aquellos aspectos que afectan más en la formación son precisamente los que quedan fuera del alcance de la colaboración de las familias. Como se ha visto anteriormente es en todo el proceso de la reforma en general que los padres y las madres tienen poco papel relevante y su participación en muchas de las actividades que se les proponen también es irrelevante. Además, el profesorado, en general, considera que ellos y ellas son los técnicos profesionales en currículum y que las familias no tienen criterios adecuados para juzgar el plan formativo para sus hijos e hijas.

¿Cómo, pues, cambiar esta dinámica para lanzar el proceso de transformación en comunidades de aprendizaje? Es un proceso largo que ha de basarse en una voluntad clara de romper el fatalismo de la cadena de desilusiones o

fracasos (exagerando algo, el proceso puede ser: *no vienen, no vendrán, no les llamamos, no contamos con ellos, no les interesa la escuela, no les interesa la educación de sus hijos e hijas...*) que se autoalimentan, se justifican y paralizan.

Algunas propuestas concretas para cambiar las inercias y favorecer la participación de las familias pueden ser las siguientes:

- Escuchar primero. Las reuniones acostumbran a ser una ocasión para que el profesorado hable. Hay que cambiar el procedimiento. Dejar hablar a los padres y madres. No hacer la pedagogía de la respuesta sino la de la pregunta (Freire 1970). No confundir nunca su "posible" falta de habilidades académicas con la falta de habilidades de toda índole (CREA 1996-1998). El respeto a la inteligencia cultural y la igualdad de diferencias que forman parte de los principios del aprendizaje dialógico, también hay que aplicarlos en las relaciones con los padres y las madres.
- No cuestionar la motivación de las familias, sino la oferta que se les hace para la participación (CREA 1995). No desconfiar de los padres y las madres: son los primeros interesados en la educación de sus hijos e hijas.
- Conectar personalmente con las familias más conflictivas, con aquellas que muestran su interés, a veces, con el rechazo. Aprovechar su energía para el cambio.
- Hacer las reuniones en los horarios más adecuados para todos los padres y madres. Tal vez haya que convocarlas a las 11 de la noche o a las 7 de la mañana. O en medio del horario escolar. O un fin de semana. El horario lo habrán de decidir ellos y ellas, tarde o temprano.
- Utilizar un lenguaje que todas las personas puedan entender. Las asambleas y reuniones han de ser espacios de comunicación.
- Organizar asambleas participativas en las que el centro (incluso físico) no sea el profesorado sino el conjunto de los participantes, en una relación física de igualdad. Las mesas hay que ponerlas lo más en círculo que permita el espacio y la cantidad de personas. La reunión no ha de ser moderada por el maestro o la maestra o la dirección de la escuela (precisamente las personas que probablemente tengan más tendencia a

hablar). Las asambleas que tienen el formato de clase magistral con alguna intervención ocasional están en su mayor parte condenadas al fracaso. Hay que facilitar las intervenciones aunque los formalismos y los turnos de palabra sufran, especialmente en grupos pequeños. El papel del moderador adquiere una importancia especial en una esfera de diálogo más igualitario pero menos formalizado.

- Dialogar no es imponer. Cada una de las partes de la comunidad de aprendizaje prepara y expone sus soluciones y alternativas a los problemas, pero ninguna de ellas es la que tiene la decisión final en solitario. Es a través del diálogo como se convence y se anima a trabajar en una dirección concreta.
- Ofrecer participación real, no pedir ayuda para "cosillas" concretas. Asumir como centro su protagonismo en la educación y en la estructura interna. Iniciar la oferta de voluntariado e intervención en la escuela.
- Ofrecer formación para las familias. El proceso que empieza realiza su papel como educadores y educadoras. Es posible que deseen mejorar en este sentido y esto les lleve a querer mejorar su formación en general. La escuela puede ofrecerles tertulias, charlas, o una formación más sistemática, basada en su propia organización, crear en suma una escuela para los familiares, un *CEP de familiares y comunidad*, para las familias y los vecinos y las vecinas. En esta interacción no sólo aprenderán más los padres y las madres y otras personas de la comunidad sino también el mismo profesorado que tendrá la oportunidad de rehacer su formación y entrar en contacto con las familias, en un contexto de educación de personas adultas muy diferente del suyo habitual. También se puede conectar con la escuela de personas adultas del barrio o de la localidad, si la hay, y establecer planes de formación conjuntos, por ejemplo.
- Abandonar el paternalismo para con las familias. Establecer un sistema de relación de igual a igual que es el que permite la acción comunicativa y el consenso. Al salir de la rutina, muchos profesores y profesoras se abrirán a nuevas perspectivas sociales e intelectuales.
- No cejar. Las inercias cuestan de romper, la incorporación de las familias a este proceso será paulatina. Pero si es uno de los puntos clave, de las prioridades, se puede conseguir.

Las administraciones públicas

Las *administraciones educativas* públicas son, "las propietarias" de las escuelas públicas, las que controlan al personal, inspeccionan el funcionamiento de los centros, y marcan las orientaciones generales del currículum, etc. No se puede hacer un cambio como el que supone la transformación en comunidades de aprendizaje sin su conocimiento y, a la larga, su consentimiento. Por esto desde el principio deben ser informadas de la situación y de la propuesta de cambio. Hay que decir que la experiencia muestra que los niveles políticos superiores tienden a ver más claramente el sentido general de la propuesta que los técnicos medios. Creemos por esto que hay que dirigirse a quienes tienen capacidad de decisión amplia, presentarles el proyecto y, en caso de haber reticencias, luchar con decisión para conseguirlo.

Los *ayuntamientos* en parte tienen competencias en cuanto a los servicios educativos y son elemento importante del entorno inmediato. Aunque no se dependa de ellos, se les debe informar y animar a convertirse en un miembro activo de todo el proceso de debate y preparación de la transformación, en igualdad de condiciones que el resto de los colectivos participantes. Su conocimiento de la situación social, de los recursos, etc. puede ser muy importante para todo el proceso.

6.2.2. Fase de Toma de Decisión

La decisión de transformarse en comunidad de aprendizaje

Esta es la fase en la que el centro toma el compromiso de iniciar, o no, un proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje. La duración aproximada es de un mes. Este mes, entre el final de la sensibilización y la toma de decisión, es de intenso debate en cada uno de los sectores de la escuela. Cada grupo analiza, debate lo que significa el proyecto. Es una fase de interiorización de toda la formación-información recibida en la que se va removiendo la inercia acumulada y se van perfilando posibles líneas de trabajo aún sin formalizar.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, no es la parte burocrática del proceso sino la de asunción voluntaria del mismo. Es decir, una fase fundamental en la que emerge colectivamente la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje.

Finalmente se inicia la toma formal de decisiones por sectores y en conjunto. Esta decisión la debe tomar conjuntamente toda la comunidad educativa (las familias y el profesorado), la Dirección General de Educación correspondiente y el equipo del CREA.

Para la validez de este acuerdo se tienen que reunir las siguientes condiciones:

- a) El 90% del Claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- b) El Equipo Directivo también debe estar de acuerdo.
- c) El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.
- d) La asamblea de madres y padres organizada por la Asociación de Madres y Padres debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
- e) Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales, ...).

- f) La Consejería de Educación² debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto. Deberá nombrar una persona para asegurar la relación entre el Centro, la Dirección General y el CREA.

El acuerdo del 90% del Claustro está justificado porque sin la adhesión activa de este porcentaje del profesorado no pudo iniciarse el proyecto. El 10% restante incluye tanto los votos negativos como las abstenciones. En una escuela de unos veinticinco profesores y profesoras, que hubiera seis o siete que no estuvieran por el proyecto lo echaría todo a perder. Se entiende que el acuerdo es una decisión tomada con entusiasmo y voluntad clara de transformación. De no ser así, es mejor la abstención o el voto negativo.

Sobre la interacción comunicativa

En todo el proceso, un aspecto básico es el de la comunicación en sus diferentes vertientes, interpersonal, entre los grupos, dentro y fuera de la escuela, etc. La necesidad de comunicación en un proceso de cambio aumenta considerablemente. Pero además hay que partir de la premisa ya conocida: la comunicación entre todos (madres, padres, profesorado, alumnado,...) mejora el rendimiento escolar y formativo en general. Por tanto, el proceso que se inicia de incremento de la comunicación no terminará en un momento dado, aunque tal vez se aminore la intensidad. En general, en las estructuras escolares no hay la costumbre de trabajar codo con codo, de igual a igual. Ni las familias, ni el profesorado, ni las personas inicialmente ajenas al proyecto están acostumbrados a trabajar en común de manera coordinada pensando a largo plazo.

² En el caso vasco, por ejemplo, por la orden de 8 de septiembre de 1997 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación se autorizaba *la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV de 3-11-97).

Paralelamente, el proceso demanda una mayor frecuencia e intensidad de reuniones. Hay comisiones de familiares, de análisis de necesidades, de planificación, de seguimiento, de participación,... surgen problemas imprevistos que hay que hablar. Las personas interlocutoras que antes eran pocas y casi individualizadas ahora son múltiples, nuevas, continuas. Pero al mismo tiempo los temas que se debaten son diferentes. Las experiencias, los proyectos, los problemas ya no son "de otros" sino comunes. La atención al otro y a la otra, el compartir una idea de base se convierte en un enriquecimiento.

Lo fundamental es que desde el principio las reglas del juego del consenso democrático estén claras, que también lo estén los pasos del proceso de manera que no haya solapamientos. El mismo proceso de transformación ayuda a solucionar los problemas. También es claro, en el aspecto organizativo, que todos y todas deben prever más horas para hablar, comentar, discutir, programar, acordar.

Pero hay que recordar que esto no es sólo una parte del proceso de transformación, es parte del proceso educativo, de la educación democrática del alumnado, el profesorado y las familias. Es decir, participar de este proceso será un elemento de formación que ni familias, ni profesorado, ni alumnado olvidarán fácilmente. Todos y todas podrán decir algún día: "Esta escuela es mía". Y será verdad. Porque la habrán hecho entre todos y todas.

6.2.3. Fase del Sueño

En esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Su duración aproximada es de tres meses.

La fase del sueño tiene tres apartados:

- Reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea.
- Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar.
- Contextualización de los principios básicos de la Comunidad de Aprendizaje en el centro.

Reuniones en grupos para idear el centro que se desea

Claustro, familias, alumnado y representantes del entorno, por separado sueñan con la escuela que quieren. Se trata de idear la escuela ideal para sus hijos/as, para ellos/as mismos/as, para tener la formación para el futuro, no aquella que se puede hacer dadas las circunstancias actuales. Es una fase que se relaciona con la primera de sensibilización en cuanto en aquella se habían hecho ya análisis de las necesidades formativas. Por tanto aquí se plantea de modo ideal cómo debería ser la escuela para tener la mejor formación posible y qué pasaría si realmente cambiara como se desea.

El planteamiento se hace por grupos. Por un lado los alumnos y alumnas en clase redactan, elaboran murales, dibujos, etc. de cómo quieren su escuela. Antes de la segunda parte de esta fase, un sábado, por ejemplo, se abre la escuela para que todos los padres, las madres y todo el barrio puedan ver cómo quieren la escuela sus hijos e hijas. Se puede asegurar que es frecuente la sorpresa general por cuanto los chicos y las chicas son muy conscientes de lo que es la escuela y de sus modelos ideales.

Por otra parte, las familias, en grupos pequeños van ideando igualmente su escuela soñada para la mejor formación de sus hijos e hijas. En pequeños grupos primero y después en ámbitos mayores, organizados

independientemente del claustro, las familias van elaborando y coordinando su modelo. La separación del claustro se debe sobre todo a la diferencia de perspectiva temporal y de organización que tienen cada uno de los diferentes colectivos. Más tarde ya se llegará a un acuerdo, pero en esta primera fase cada colectivo debe lanzar sus ideas y sus sueños.

El claustro debe soñar también su modelo ideal. La sugerencia que se le hace es simplemente idear la mejor escuela para sus propios hijos e hijas, sea cual sea la situación actual del centro. Esta premisa supone la consideración del derecho de todas las familias -sean académicas, es decir, aquellas en las que las personas adultas han estudiado alguna carrera, o no lo sean- a buscar lo mejor -sea esto lo que sea, cada una lo decidirá a lo largo de su proceso educativo- para sus hijos e hijas. Se ha de pensar que los niños y niñas que ahora van a la escuela en un futuro próximo, si lo desean, han de poder ir a la universidad, por ejemplo. Se trata de romper la reproducción cultural, querida o implícita, que corta ya de entrada las alas a los deseos y las posibilidades del alumnado, de las familias y del profesorado.

No debe deducirse de esto que la posición del claustro sea negativa de entrada. A lo largo de los años en los centros se han hecho muchos intentos, con mayor o menor éxito, de renovación, ha habido muchas prácticas acertadas que pueden servir de base a la renovación. El sueño es también una ocasión para relanzar propuestas soñadas anteriormente y tal vez abandonadas sin empezar. Creer en las potencialidades de un centro es también creer en las potencialidades de su profesorado y en su capacidad de soñar y de entusiasmarse.

La reflexión sobre la escuela ideal tiene también una relación con el entorno. Por ejemplo, las madres y padres jóvenes que seguramente llevarán a sus hijos e hijas a la escuela tarde o temprano, los comerciantes que tal vez emplearán a los y las chavales, antiguos alumnos y alumnas que viven en el barrio, todas estas personas y grupos pueden exponer sus interesantes reflexiones sobre los puntos fuertes y los débiles de la institución, cómo les habría gustado que fuera su escuela, vista en la perspectiva del paso de los años. Uno de los ejes de reflexión será qué habría que mejorar para el mejor funcionamiento de la

escuela. De este modo, esta inicia un proceso que a medio plazo podrá implicar también la transformación de la sociedad que la acoge. Y recibirá también las aportaciones sobre la escuela ideal que provengan de las asociaciones, entidades, vecinos, administraciones del entorno.

Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar

Cuando cada colectivo ha llegado a unas líneas generales su sueño, se establece el procedimiento para llegar a un acuerdo sobre su sueño común. Las bases de este procedimiento son el diálogo igualitario, el razonamiento ofrecido a los demás sin ánimo de protagonismo personal sino para la propuesta. Es decir la acción comunicativa será de nuevo el método que se utilizará para consensuar el modelo.

Como en la fase anterior, no hay personas ganadoras ni perdedoras en este procedimiento. Adentrarse en él con miedo es contradictorio con el propósito del sueño. Se trata de que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquello por lo que merece la pena trabajar.

Contextualización de los principios básicos de la Comunidad de Aprendizaje en el centro

Con toda la acumulación de sueños en el ambiente de la escuela, es el momento de aplicar los principios básicos de las comunidades a las circunstancias de la escuela. Por ello se aplicará al sueño cada una de las características, se pensará en concreto en cada elemento como factor educativo integrador que fomenta la participación y en el modo como se puede desarrollar en la escuela.

Con la decisión y el sueño, todo empieza a cambiar

El momento de la decisión de iniciar el proceso y toda la fase del sueño son una descarga de energía. A partir de este momento, aunque todos y todas son

conscientes de que el proceso sólo se ha iniciado, nada vuelve a ser como antes. La participación de las familias, el papel del alumnado, las energías que estaban latentes no pueden ser devueltas al orden anterior. Y de eso se trata. Por tanto, algunos cambios ya se realizan, una parte del sueño se hace realidad. En cada caso puede ser un elemento diferente. Los padres y las madres organizan el comedor, el conserje -oh sorpresa- se queda hasta las siete, se acoge a los niños y a las niñas antes de las nueve porque todos han visto que era lo que necesitaban la mayoría de las familias, surgen voluntarias y voluntarios para ayudar de donde menos se espera, etc.

6.2.4. Fase de la Selección de Prioridades

En las fases anteriores se han analizado las necesidades, se ha decidido el cambio y se ha puesto el listón alto con el sueño común. En esta se trata de conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño. Esta fase puede durar entre uno y tres meses y consta de tres apartados:

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
- Análisis de los datos obtenidos.
- Selección de prioridades.

Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto

La información a buscar versará sobre estos aspectos:

- *El centro en cuanto tal.* Información cuantitativa y cualitativa de su historia (que normalmente es muy rica y puede enseñar mucho sobre la escuela y el entorno), visión sobre el mismo desde el exterior, medios de que dispone, situación del edificio, instalaciones, recursos económicos y materiales, potencialidades, posibilidades si se organiza de otro modo el espacio, etc.
- *El profesorado.* Formación y especialidades del mismo, tiempo que llevan en la escuela, relación con el entorno social.
- *Personal administrativo.* Los conserjes, las personas responsables de tareas administrativas y otras pueden tener un nuevo papel en el diseño de la escuela. Hay que conocer sus potencialidades. Tal vez hay una experta cocinera o alguna sabe más informática de lo que parece...
- *El alumnado.* Número del mismo, si ha bajado o aumentado en los últimos años, referencias a la asistencia regular o no a clase, resultados de los procesos educativos, potencialidades, éxitos, fracaso escolar, tipos de problemas más frecuentes, ánimo general, etc.

- *Las familias.* Culturas de las familias, lenguas, procedencias, participación anterior de padres y madres, relación con el centro en general, posibilidades de cooperaciones diferentes, etc.
- *El entorno.* Comunidades, entidades, servicios públicos de todas clases que pueden colaborar en la escuela, problemas del entorno que inciden en el proceso educativo, personas concretas que se han ofrecido de voluntarias, etc.

Análisis de los datos obtenidos

Todos los datos obtenidos se comparten, se comentan y se debaten hasta llegar a un análisis común en forma de documento base. Este análisis sirve de balance de la realidad del centro, y a partir del mismo se sintetiza aquello que se quiere eliminar, lo que hay que mejorar y aquello que hay que transformar radicalmente. Es decir se efectúa una comparación entre el análisis y el sueño.

Selección de prioridades

En este punto, siendo conscientes todos y todas de las necesidades, el sueño a realizar y la realidad, se priorizan las actuaciones del proceso transformador. Esto implica:

- Cambios inmediatos a hacer con aquello en lo que todos y todas están de acuerdo en no seguir haciendo.
- Establecer las prioridades más próximas en el tiempo.
- Empezar a llevar a cabo acciones en las semanas y los meses inmediatos.
- Pensar en las prioridades a medio plazo.
- Ir pensando en un plan general a largo plazo, es decir cómo realizar el sueño.

Para conseguir estos cambios muchas veces aparece el problema económico y de recursos. Ciertamente hay cosas que hay que pedir a la administración (si el centro es público). Pero el proyecto puede continuar, superando "la cultura de la queja" (pensar que la responsabilidad es de "los otros"), justificada o no. Si no, el

ritmo lo marcará la asignación externa de recursos en vez de las necesidades del proyecto.

La transformación puede continuar si, por ejemplo, se realiza y utiliza el *Mapa de recursos externos e internos*, en el que se organizan todas las capacidades que tienen todos y cada uno de los componentes del centro y las posibilidades de conseguir recursos o información sobre los mismos en el entorno (el de "la caja" que sabe que tal empresa cambia los ordenadores, la amiga que es experta en nuevas tecnologías y puede venir a la escuela todos los jueves o puede ampliar la capacidad de los ordenadores, el padre de alguien que es pintor y puede conseguir pintura a buen precio, la madre o el padre que puede coordinar las compras del comedor escolar porque trabaja en el mercado, etc.).

Con mucha frecuencia, estas posibilidades bien empleadas, son suficientes y aún provocan nuevas incorporaciones de ideas o personas al proyecto. Por otro lado, en ocasiones las colaboraciones pueden ser de tiempo o de trabajos concretos, la riqueza del capital humano. También están las aportaciones colectivas intensivas que pueden generar un gran empuje al proyecto.

Esta puesta en marcha de las actividades exige a todos los componentes del centro una gran flexibilidad. La prioridad inmediata es aumentar la formación y esto hace que la estructura horaria se amplíe para ofrecer más horas anuales y diarias de formación. Este aumento sólo es posible con la colaboración de personas y colectivos de la comunidad que se van integrando en el proyecto.

Por otro lado, la administración ha de ser consciente de que es en estas fases cuando empieza el cambio en la estructura y la práctica del centro. Ha de tener la suficiente flexibilidad como para no impedir el desarrollo de las mismas. El compromiso inicial adquirido al avalar este proceso puede llevar a desarrollos o concreciones que la sorprendan.

Los nuevos equipos directivos

A estas alturas del proceso, está claro que el equipo directivo y la organización de la asociación de padres y madres se han quedado pequeños en su composición y en sus antiguas funciones. Hay, por tanto, que organizar una nueva comisión gestora en la que intervengan de forma permanente todos los sectores que protagonizan el proceso de transformación, en especial, profesorado, familias y comunidad. Las finalidades de la comisión serán impulsar acciones a largo plazo, relacionarse con el entorno y las administraciones, coordinar las comisiones de trabajo que vayan surgiendo, alentar y animar al cambio, etc.

Cada centro debe establecer su comisión gestora. Por nuestra parte simplemente creemos que la condición fundamental es que sea paritaria y que no haya un sector predominante en la misma. Puede ser, por ejemplo, una comisión formada por tres miembros del claustro (con la dirección), tres representantes de los familiares y una persona más de la comunidad. Las decisiones deberán, como en todos los casos, tomarse por consenso y ser públicas. Hay que recordar también que uno de los cambios básicos que implica el proceso de transformación es que las familias o el profesorado ya no son "los otros" de nadie. Están todos y todas embarcados en el mismo proyecto.

6.2.5. Fase de Planificación: activación del Plan de Transformación

En esta fase se programa, se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo. Puede durar unos dos meses. La base de acción son las prioridades que se han establecido en la fase anterior. Una comisión previa debe hacer la propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo, para la asamblea. Las decisiones deberán tomarse entre toda la comunidad.

Formación de las comisiones por prioridades

Se han de formar comisiones en función de las prioridades. Estas comisiones han de ser heterogéneas. Por tanto en su composición intervendrán el profesorado, familiares, alumnado, otro personal de la escuela, asociaciones locales, asesores y asesoras para trabajar en una prioridad determinada.

Las prioridades pueden ser de todo tipo, en función de las propuestas y el sueño de la escuela, por ejemplo: informatización de la escuela, biblioteca, aumento de la participación y contacto con las familias que vienen menos, problemas del entorno, recursos económicos y materiales, asistencia del alumnado, formación de familiares, formación del profesorado, formación del voluntariado, situaciones conflictivas en la escuela y el entorno (vandalismo, absentismo, etc.), multiculturalismo, aprendizaje y organización del currículum, salud, alimentación, deporte, relaciones externas y con las administraciones, etc.

Es decir, pueden salir tantas comisiones como prioridades pueda haber en una propuesta de cambio. A criterio de la propia escuela se priorizarán unas comisiones sobre otras o se planificará de una determinada manera. Esto es parte del trabajo de esta fase. Es importante, por otra parte, que en la activación de estas comisiones se dé la delegación y la participación general. El proceso de participación se genera con la misma participación y el autocontrol de la asamblea llevará a corregir y reimpulsar aquello que no vaya funcionando.

Activación del plan de acción

Cada comisión ha de elaborar una serie de propuestas factibles en los plazos que cada tema demanda. Estas propuestas se presentan a los órganos del centro que los aprueba, matiza, etc. A partir de ahí, esa misma comisión es la encargada de activar los cambios o las propuestas que ha realizado.

En resumen, a estas alturas, la comunidad de aprendizaje es un proyecto que funciona, que está en plena transformación, aunque muchos de sus elementos no hayan sido llevados a cabo todavía.

El voluntariado

El voluntariado es un gran valor social que el entorno ofrece a una comunidad de aprendizaje. Más aún, es dudoso que sin voluntariado pueda hacerse realidad una comunidad de aprendizaje. La participación del voluntariado está normalmente en función de dos variables: la capacidad de atracción del proyecto en el entorno social y la apertura del mismo a nuevas iniciativas. Y las personas que pueden ofrecerse para actividades voluntarias son frecuentemente una sorpresa: desde el administrativo que se propone para colaborar en clase de música porque toca en la banda del pueblo hasta la joven que sabe un montón sobre pájaros o la abuela que hace portentos con el ganchillo o... Por esto mismo las funciones del voluntariado no tienen límite preciso en un proyecto como el que aquí exponemos. Puede participar en las aulas colaborando con el profesorado, en actividades no lectivas (antes extraescolares) como talleres, bibliotecas, etc., en asesoramiento en vistas a la formación profesional, ayudando en las tareas administrativas, etc. En resumen, se procura aprovechar todas las cualidades potenciales, como fuente excelente de recursos para la educación.

La condición básica para la aceptación de las personas voluntarias es que se sientan una más, que crean y se ilusionen con el proyecto, lo asuman con sus reglas de funcionamiento y que su oferta, su interés, coincida con el mismo. Deben implicarse, comprometerse a colaborar por un tiempo determinado (un

trimestre, una actividad o taller, un curso,...) y participar de las actividades del conjunto de la escuela que le correspondan (reuniones, sesiones formativas y de evaluación, asambleas, etc.).

Por su parte la comunidad de aprendizaje debe ayudarles a integrarse en el centro, informar del proyecto de transformación, sus fases, facilitar la formación pedagógica (si es el caso) necesaria para realizar su función, y proponerles una persona de referencia y apoyo para su proceso.

Todos estos aspectos, en forma de acuerdos-compromisos, se expresan en un *documento base del voluntariado* en el que se especifica el compromiso del centro y del voluntariado, su evaluación y formación, el compromiso horario y el calendario de sus actividades.

Finalmente, y sin entrar en otras consideraciones sobre el voluntariado, queremos indicar que en esta perspectiva, el voluntariado no es una sustitución de la función del profesorado sino un complemento que la mejora y enriquece. Aporta nuevas energías a la escuela, las perspectivas de la inteligencia cultural del barrio y es una expresión de la solidaridad entre todas las personas que componen una comunidad de aprendizaje.

CONSOLIDACIÓN DEL PROCESO

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto y definible. Es en sí mismo un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje. Las fases anteriores son aquellas que sirven para ponerlo en marcha.

Los aspectos que explicaremos a continuación, aunque les seguimos denominando fases, son más bien orientaciones generales integradas para la *consolidación* del proceso. No tienen una especificación temporal sino que deben aplicarse permanente y simultáneamente.

Las fases de *puesta en marcha*, como hemos dicho, duran aproximadamente un curso escolar. Para la consolidación del proyecto es importante una continuidad en los equipos directivos que enlacen los procesos de un curso para otro. Una vez iniciada la transformación, la misma planificación de principio del nuevo curso será ya diferente, con las dinámicas que hayan surgido del todo el proceso anterior.

La *consolidación* tiene estas tres fases:

- 6 Investigación y aplicación pedagógica.
- 7 Formación.
- 8 Evaluación.

6.2.6. Fase de Investigación

- *Innovar para mejorar. Reflexión desde la acción.*
- *Experimentación.*
- *Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.*

En esta fase, las comisiones de prioridades desarrollan su trabajo explorando las posibilidades de cambios concretos y organizando su práctica. Dos aspectos son fundamentales: profundización de las estructuras comunicativas de gestión y aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico.

Como comentaremos al hablar de los grupos interactivos, en esa fase se generaliza la aplicación de los métodos para la "aceleración" de los aprendizajes, se reconvierten los grupos y los niveles, etc. Es decir se experimenta -en su doble sentido: se prueba y se vive- el cambio en los procesos educativos. Esto demanda investigación comunicativa con la que la experiencia del cambio se modifica a partir del análisis y la reflexión realizada. La investigación pretende estimular la generación de conocimiento, transmitirlo al conjunto de la comunidad y llevarlo a la práctica.

Creemos importante remarcar la posibilidad de redactar y firmar un Contrato de Aprendizaje. El Contrato de Aprendizaje es un documento con el que el centro expone sus objetivos generales, se compromete a dar una formación adecuada a cada alumno o alumna y en el que las familias firman su compromiso de trabajar por la formación de los hijos e hijas, en función de su situación y posibilidades. Una segunda parte del contrato refleja la situación del alumno o alumna en el momento y los objetivos de valores, hábitos, contenidos, etc. que se marcan como objetivo a conseguir durante un tiempo determinado y el sistema de evaluación y relación con las familias para valorar cómo se ha desarrollado ese período de tiempo. Creemos importante remarcar esta posibilidad porque no hay que olvidar que el objetivo fundamental de las comunidades de aprendizaje es que *cada uno y cada una* de los niños y niñas consiga una buena formación.

La implantación de una comunidad de aprendizaje prácticamente siempre implicará la ampliación del horario de apertura de la escuela para hacer más actividades. Talleres específicos para hacer los trabajos que normalmente se mandan para casa son frecuentemente los más demandados.

Entre los cambios en el ámbito pedagógico más importantes cabe destacar la posibilidad de que personas colaboradoras entren en el aula (en el centro, en general ya habrán empezado a colaborar en fases anteriores) para trabajar con los maestros y las maestras en los aprendizajes personalizados. También cabe la posibilidad de que dos maestros o maestras trabajen juntos en un aula, lo que tampoco es demasiado frecuente. Estas experiencias, que en otro contexto parecerían una intromisión, son una de las claves para la mejora de los aprendizajes individualizados que es objetivo fundamental de las comunidades de aprendizaje. Será por tanto uno de los elementos que con más atención se experimenten y se investiguen en esta fase. Bien es verdad que, como en todo proceso innovador puede haber más de un error o desajuste en los inicios. Por eso también será uno de los elementos que con más detenimiento se analicen en los procesos de evaluación. A pesar de los problemas, lo fundamental es la apertura inicial, después las cosas ya van más rodadas y todo funciona de una manera más natural.

Los *grupos interactivos* son un tipo de organización flexible del aula con el objetivo de potenciar el aprendizaje dialógico mediante un seguimiento individualizado y grupal, una estrategia didáctica más activa y motivadora, aprovechando al máximo los recursos humanos y materiales.

Son grupos heterogéneos en sus capacidades. El principio de procedimiento básico es aumentar el aprendizaje del alumnado en la aula estableciendo una relación maestro/a, voluntario/a y el alumnado en una red de interacciones.

En los grupos interactivos se da una metodología de cooperación, recíproca y dialógica que provoca la motivación respecto al trabajo escolar, una mejora de la comunicación y la interacción entre todos/as y la construcción de conocimientos. El grupo interactivo tiene una actividad común para alcanzar un

objetivo compartido, mediante las aportaciones respectivas de cada miembro del grupo.

Destacamos también la importancia de la puesta en común de todos los aprendizajes y las experiencias que se desarrollan. La comisión gestora y, por su medio, toda la comunidad ha de entender el sentido del proceso, coordinar cada parte y sugerir los mejores medios para profundizar en los aspectos que se revelen más efectivos.

Todo ello tiene que ser coordinado e impulsado con una *unidad de propósito*, es decir, el esfuerzo entre todos/as y toda la comunidad en general a través de metas y objetivos comunes para la escuela, que serán el punto clave de los esfuerzos de todos/as. La unidad de propósito realiza un contraste entre proyectos específicos, la implementación y la evaluación de programas educativos en que diferentes miembros de la comunidad tienen metas educativas diferentes. Definiendo la unidad de propósito, en forma de una afirmación de futuro, sirve como un marco organizativo para todos los aspectos de la escuela, currículum, enseñanza y organización.

Un aspecto complementario de esta fase es el encuentro y la coordinación con otras comunidades de aprendizaje, visitarse unas a otras, compartir ideas y soluciones a problemas comunes que hagan posible avanzar en el proceso ideado por cada una de ellas.

6.2.7. Fase de Formación

Todo cambio necesita instrumentos nuevos y estos frecuentemente exigen una formación diferente a la que se ha tenido. Los procesos de formación deben ser coordinados por la comisión gestora o por una comisión de formación que programe a lo largo del curso las diferentes actividades de formación. En las comunidades de aprendizaje estas necesidades de formación, en general tienen tres ámbitos: comisiones de prioridades, profesorado, familias.

Comisiones de trabajo de prioridades

Cada comisión puede pensar que necesita más información o más formación en un aspecto determinado de su trabajo o de su propuesta. Puede ser hacer algunas jornadas intensivas sobre un tema concreto (multiculturalismo, gestión económica, mujer, etc.).

Profesorado

El profesorado tiene ante sí unos retos que le pueden inquietar. Además los cambios que afrontará implican variar considerablemente su forma de funcionar, de relacionarse con las familias, de dar las clases, etc. Tendrá pues que realizar un plan de formación intensivo y permanente, sobre todo durante los primeros tiempos de aplicación. Esta formación puede ser dada por personas expertas de los Centros de Orientación Pedagógica, por el equipo directivo del proyecto, por profesionales del entorno, etc.

Familias

Ya hemos comentado que el proceso de transformación en comunidades de aprendizaje se convierte en una aliciente para la mejor formación de las familias, lo que lleva a muchas personas a iniciar nuevos procesos formativos. Pero para la generalidad de las familias se hace preciso organizar algunas sesiones de formación sobre la nueva forma de trabajar conjuntamente con la escuela. Específicamente se pueden tratar temas como la responsabilidad de

las familias en los procesos educativos, formas de mejorar el ambiente educativo en casa, seguimiento del proceso educativo y, claro está, aplicación del proceso de transformación, de sus posibilidades de participación.

Los CEPs de familias y la comunidad

Aunque hemos expuesto la fase de formación de forma tripartita, el planteamiento global de las comunidades de aprendizaje tiene como consecuencia una revisión de los planteamientos actuales de los Centros Formación del Profesorado. Hasta el presente, el currículum, la evaluación, las “novedades” pedagógicas se trabajan exclusivamente con los maestros y maestras. Problemas de la alimentación infantil, juegos y juguetes y similares son típicos de las Escuelas de Padres y Madres. Por otra parte, la comunidad, como puede ser el ayuntamiento, organiza frecuentemente actividades deportivas, culturales o se preocupa por las drogadicciones.

Nuestra propuesta es la creación de CEPs de familias y la comunidad en la que todas las personas interesadas puedan tomar parte en los procesos formativos de cada grupo. Si estamos proponiendo una formación y un trabajo conjuntos en las escuelas, la formación de todos y todas debería estar igualmente interconectada.

6.2.8. Fase de Evaluación

Por evaluación entendemos la valoración permanente de la realización del proceso para tomar las decisiones que lo mejoren y en la que participan todas las personas implicadas en el mismo. Con posterioridad se podrían establecer evaluaciones paralelas con experiencias semejantes o con grupos diferentes.³ En este proyecto, evaluar no es inspeccionar desde la lejanía mental de la persona experta ajena a la vida del centro. Significa especialmente colaborar a la mejora de las prácticas de un proyecto, animar a sus protagonistas a seguir transformando su escuela.

Procedimientos

Distinguimos dos procedimientos en la evaluación en función de sus componentes: La *interna*, que será la más habitual, en la que los componentes son los miembros de la comunidad de aprendizaje, sea en conjunto, sea uno de los grupos de trabajo, de aula, etc. y la *mixta* que es llevada a cabo por un grupo formado por miembros del centro que participen en la actividad evaluada y / o que conozcan bien la situación y el funcionamiento del proyecto, y miembros del grupo asesor promotor de las comunidades de aprendizaje. Los pasos de los dos procedimientos son los mismos.

Los pasos de la evaluación son los siguientes:

- a) Recogida de información sobre el proceso a evaluar por parte de las personas interesadas.
- b) Autoevaluación del grupo con participación del equipo directivo o de las personas afectadas directa o indirectamente por el tema analizado.
- c) Propuestas de cambio y de mejora, nuevas actividades, etc.

³ Una de las -pocas- ventajas del sistema americano de cuantificación exhaustiva de los resultados escolares es la posibilidad de establecer comparaciones entre escuelas, programas, zonas, etc. En nuestro país los análisis comparativos no han llegado tan lejos. Pero no descartamos que a medio plazo se puedan establecer comparaciones entre los resultados de las comunidades de aprendizaje y centros en situaciones parecidas.

En los casos en que se considere necesario que un grupo trabaje especialmente un tema, los pasos serían los siguientes:

- a) Recogida de información sobre el aspecto a evaluar por parte del grupo y de las personas interesadas.
- b) Elaboración de un informe por parte del grupo evaluador.
- c) Autoevaluación de los interesados.
- d) Comentario del informe.
- e) El resultado de este proceso de consenso es la evaluación real.
- f) A esta valoración se le añade un segundo tiempo de propuestas concretas para cambiar, mejorar, eliminar, etc.
- g) Ello da como resultado el desarrollo del proyecto dentro del apartado o la prioridad que se esté analizando.

La evaluación y las propuestas se consignan por escrito para servir de base para posteriores sesiones evaluativas.

Informe del grupo evaluador + Autoevaluación = **Evaluación**
Evaluación + Propuestas → **Desarrollo del proyecto**

Cada grupo de prioridades, taller, nivel, curso debe establecer un sistema de *evaluación continua* sobre el desarrollo de su actividad. Además deberá establecer unos momentos temporales específicos para evaluar conjuntamente su situación. En todos los casos se favorecerá la participación de las personas implicadas en los procesos de evaluación.

En cuanto a la temporalización, dentro del desarrollo de un curso escolar, proponemos tres tiempos de evaluación:

- Inicio de curso: en que se retoman la prioridades seleccionadas, se constatan los cambios que llevados a cabo en el período precedente, se aportan las propuestas finales del año anterior y se planifica el conjunto del

año, se comparte con las personas nuevas en la escuela la visión de la comunidad de aprendizaje del centro.

- Jornadas de reflexión y profundización de mitad de curso. Se propone un tiempo en el que se profundiza, debate, reflexiona sobre el propio proyecto. Este tiempo ha de servir en especial para integrar de nuevo a todos y todas en la dinámica de la comunidad de aprendizaje y sus grandes objetivos, para el análisis más pausado, para las reorientaciones, las nuevas prioridades, etc.
- Evaluación de final de curso: Se revisa el desarrollo concreto del año y se establecen los cambios necesarios para el inicio del siguiente curso.

La *evaluación del proceso en general* debe hacerse a nivel interno y también puede realizarse con la colaboración del grupo asesor (lo que hemos denominado *evaluación mixta*). Tendrá por objeto ayudar en el proceso de las tres grandes fases de transformación: inicial, de desarrollo y de consolidación. Indicamos a grandes rasgos los contenidos de estos procesos de evaluación.

- *Fase inicial*
 - Contenido de la propuesta, sobre la base de los principios pedagógicos del proyecto.
 - Adecuación al contexto: relación de la propuesta con las necesidades y el contexto socioeducativo.
 - Adecuación al punto de partida: relación entre las posibilidades del centro y los planes de prioridades.
- *Fase de desarrollo y aplicación*
 - Actividades: adecuación de la metodología, motivación de las personas participantes, materiales empleados, coordinación entre grupos.
 - Secuencias, tiempo y flexibilidad: posibles desfases entre las propuestas iniciales y las prioridades y la realidad.
 - Clima: relación con el entorno, relación entre los componentes del centro, participación.
 - Coherencia: relación con los principios del aprendizaje dialógico, coordinación global de los procesos.

□ *Fase de consolidación*

- Resultados del aprendizaje: sistemas de valoración, coherencia con los objetivos iniciales.
- Mejoras: resultados globales del proceso, mejoras con relación a los diferentes protagonistas (alumnado, familias, profesorado).
- Decisiones: sistema de toma de decisiones, delegación de funciones.
- Clima de la escuela y plan de continuidad.

Los criterios de evaluación fundamentales son los principios del aprendizaje dialógico y la adecuación del sueño con los planes que se están desarrollando concretamente.

FASES DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN⁴
(Un curso escolar)

SENSIBILIZACIÓN

Aproximadamente un mes

Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar.
Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas.
Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

TOMA DE DECISIÓN

Un mes

Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.

SUEÑO

Entre uno y tres meses

Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.
Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.
Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.

SELECCIÓN DE PRIORIDADES

De uno a tres meses

Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
Análisis de los datos obtenidos.
Selección de prioridades.

PLANIFICACIÓN

Entre uno y dos meses

Diseñar grupos de acción heterogéneos.
Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.

⁴ El cuadro se basa en el Proyecto sobre comunidades de aprendizaje de CREA (1996-1998).

PROCESOS PARA LA CONTINUIDAD DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN
(dos cursos escolares)

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción.

Experimentación del cambio.

Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.

PROCESO DE FORMACIÓN

Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.

Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.

PROCESO DE EVALUACIÓN

Evaluación continua de todo el proceso.

6.3. Conclusiones sobre los procesos de transformación en comunidades de aprendizaje

Este capítulo ha estado dedicado a la definición de la comunidad de aprendizaje y al proceso de transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje. Ha sido una aproximación para concretar los principios del aprendizaje dialógico en los centros escolares. Su línea de empuje ha sido romper las barreras que impiden a las familias, al alumnado, al profesorado dar lo mejor de sí mismos, con la fuerza de la comunicación entre iguales que tienen un objetivo común. En una sociedad de dualización, este proyecto se orienta hacia la igualdad cultural. En una sociedad de la información que quiere ser para todas las personas, se alimenta de comunicación participación. Y en unas circunstancias difíciles, trabaja para convertir las dificultades en posibilidades.

El modelo de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje tiene su origen en el CREA. Como veremos en el capítulo siguiente en algunas escuelas están funcionando procesos como los que hemos expuesto. Y hay más en perspectiva. Hasta ahora los procesos de transformación existentes han sido "tutelados" desde el grupo coordinador del CREA con la colaboración de asesores de Centros de Orientación Pedagógica. Ciertamente no es posible una labor semejante si se multiplican, como esperamos, a lo largo y ancho de todo el estado. Pensamos que deberían establecerse varias líneas de acción paralelas:

- a) Avanzar en las bases sociopedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje, para lo que esta tesis quiere ser una aportación y que todo el equipo del CREA deberíamos proseguir, con cuantos quieran sumársele para analizar continuamente los cambios y las necesidades educativas. Los análisis globales de hoy han de aplicarse y recomponerse en las situaciones concretas de mañana.
- b) A medio plazo, sería importante la constitución de algún tipo de lazo libre entre las comunidades de aprendizaje para intercambio de experiencias y profundización de sus proyectos.

- c) Creación de un Consejo Asesor en el ámbito de cada comunidad de aprendizaje, formado por personas de confianza del centro y por miembros del equipo directivo que ayuden a la continuidad y al mantenimiento del entusiasmo transformador.
- d) Organización de un equipo coordinador en el ámbito de comunidad autónoma que ayude a la formación de nuevas comunidades de aprendizaje.
- e) Constitución de una Fundación cuyos patronos velen por las bases teóricas e ideológicas de las comunidades de aprendizaje.

7. Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: una utopía posible

En este apartado intentaremos reflejar, de una forma global y vivencial, las experiencias de "Comunidades de Aprendizaje" que se llevan a cabo en el País Vasco. No será un análisis exhaustivo sino que tan sólo intentaremos presentar elementos descriptivos que den una visión panorámica pero significativa de su desarrollo, ya que creemos que las experiencias tienen que ser explicadas por los propios protagonistas, en este caso por las familias, el profesorado, las personas que colaboran, los asesores, el alumnado etc. de las cuatro escuelas.

Estos mismos protagonistas están ultimando la preparación de un libro en el que se expondrán más detalladamente estas experiencias y sus análisis. Esperamos que en breve lo podremos leer todos y todas, con lo que la difusión de sus experiencias concretas y de la idea de comunidades de aprendizaje se verá ampliada.

Mucho de lo que expondremos en este capítulo se basa en relatos hechos desde las escuelas, con sus mismas palabras. Otras informaciones son de revistas y de documentos internos de los centros. Otra parte es fruto de nuestra experiencia como miembro del equipo de CREA.

Los puntos que comentamos con más detalle son el proceso de contactos y el inicio de la experiencia, una breve descripción de las cuatro escuelas y su proceso, la puesta en práctica de la participación, en especial de las familias y el entorno social, algunos proyectos concretos que realizan y, finalmente, la organización interna.

7.1. Un poco de historia

Presentación, o nunca se sabe como empiezan las cosas...

La historia es curiosa. Podría haber empezado de un modo más formal pero la realidad es que la persona que se empeñó en que comunidades fuera adelante en el País Vasco fue "La Presen". Ella oyó, en unas jornadas, los planteamientos que hacíamos para superar el fracaso escolar y las desigualdades sociales a través de la transformación de la escuela. Decidió que eso era lo que quería para la escuela donde trabajaba (*Ruperto Medina*, de Portugalete). Y convenció a todo el claustro. Tras darle dos negativas por nuestra parte, nos terminó convenciendo de que hiciéramos la sensibilización que implicara a todo el claustro. Así empezó la historia, fuera de Catalunya.

Los contactos con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco

Con ese proyecto inicial ya en marcha en el *Ruperto Medina*, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco, y en concreto la Dirección de Renovación Pedagógica, se puso en contacto con el CREA y, para continuar la experiencia, puso la condición de que el proceso tenía que hacerse en tres escuelas más, que ellos escogerían.

Lo aceptamos aunque queríamos haber sido más cautelosos y empezar solamente con una escuela. El reto era muy motivador dado que las escuelas que ellos nos ofrecían estaban en zonas muy problemáticas.

A finales del curso escolar 1995/96, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco encargó a CREA la realización de un proyecto de comunidades de aprendizaje para aplicarlo de forma experimental en cuatro centros públicos de educación infantil y primaria. Dos de estas escuelas se encuentran en la provincia de Vizcaya, otra en Guipúzcoa y la cuarta, en Álava. Posteriormente se firmó el convenio de colaboración.

Se publicó el Orden de 8 de septiembre de 1997 (BOPV de 3 de noviembre de

1997) por la que se autorizaba la puesta en marcha, en los cuatro centros, de comunidades de aprendizaje, por un periodo inicial que comprendía desde el curso 1997-1998 hasta el curso 1999-2000, ambos inclusive. Los centros podían contar con un tratamiento especial en cuanto a asesoría técnica, dotación de recursos humanos y materiales o actividades de formación.

Para resumir el tema de las relaciones con la administración educativa, podemos decir que el seguimiento conjunto ha sido muy provechoso, con una comunicación muy fluida y con entusiasmo por parte de las dos Directoras de Renovación Pedagógica que ha habido en estos años. En estos momentos el Gobierno Vasco está planteando extender la experiencia a veintiocho escuelas, una por cada zona de atención preferente.

El papel de los COPs

Otros interlocutores importantes han sido los COPs (Centro de Orientación Pedagógica, en el País Vasco), en concreto los de Rentería, Sestao y Vitoria, con sus asesores y asesoras, que son los responsables de la formación del profesorado. Su intervención no ha sido simplemente la de unos técnicos que asesoran, sino que en el caso de comunidades de aprendizaje han estado y están implicados plenamente en el proyecto del centro que asesoran. El papel colaborador y formador de los COPs en el proceso de transformación y de formación es importante para estas experiencias concretas y para su aplicación a otras escuelas. Ellos plantean:

La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Partiendo de un enfoque comunicativo, apostamos por un modelo educativo en el que la autoreflexión y el diálogo entre los participantes sean constantes y permanentes con la intención de construir un proyecto común basado en la interacción entre iguales (Lavado et al. 98: 55).

Los COPs tienen, por ejemplo, la misión de seguir de cerca el proyecto, de ayudar a sistematizar intuiciones, de aportar documentación y materiales didácticos, en definitiva, de asesorar en todo aquello que puedan necesitar, en especial, en cuanto se refiere la formación del profesorado. Otro punto importante en esta colaboración es el de hacerse corresponsables con el centro de la continuidad de la comunidad de aprendizaje.

Siendo como es una experiencia nueva y dentro de la planificación establecida previamente, se mantienen reuniones periódicas para el seguimiento y la evaluación del proyecto. Reunión tras reunión se ha ido avanzando, llegando a acuerdos, cuestionando procesos, en fin el proyecto les entusiasma y continúa con el esfuerzo de todos.

Cuando el proceso está ya avanzado, desde CREA, creemos que las experiencias están bien sistematizadas y tienen fuerza suficiente como para poder seguir creando su propio camino. Por nuestra parte no pretendemos mantener lazos de dependencia, sino que en este punto de la experiencia ya nos tendríamos que “retirar”, aunque es evidente que queremos seguir en contacto y analizar, aprender de sus problemas y de sus éxitos. Pero a estas alturas del desarrollo del proceso, las comunidades y los COPs ya pueden seguir construyendo su proyecto, conjuntamente.

7.2. Las escuelas y el proceso de transformación

Los cuatro centros en los que se desarrollan las comunidades de aprendizaje son *Ramón Bajo HI* (Herri Ikastetxea: colegio público) de Gasteiz (Álava), *Virgen del Carmen HI* de Pasaia San Pedro (Guipúzcoa), *Artatse HI* de Bilbao (Vizcaya) y *Ruperto Medina HI* de Portugalete (Vizcaya). Todos ellos están desarrollando el proyecto previsto con la participación del profesorado, los alumnos y alumnas, padres y madres y muchas entidades del barrio.

La escuela *Ramón Bajo* está situada en la zona antigua de Vitoria Gasteiz (Casco Viejo), zona que ha sufrido un proceso de degradación y de pérdida de identidad que ha afectado lógicamente a la escuela. Si hace 30 años casi era un centro de elite, en los últimos años la escuela ha tenido un descenso brusco de matriculación y un cambio significativo en el perfil de su alumnado. El año 98 tenían 75 alumnos, con una considerable diversidad cultural: 30% magrebís, 30% gitanos y el otro 40% entre payos, ecuatoguineanos, un muchacho portugués y una muchacha china. Por lo que respecta a los aspectos lingüísticos, es de modelo A (enseñanza en castellano, con el euskera como área). Su participación en el proyecto se inició en el curso 96-97 (Luna y Jaussi 1998: 36).

La escuela *Virgen del Carmen* está situada en Pasaia, a pocos kilómetros de Donosti. Es una escuela de primaria de modelo B y D (B: 50% enseñanza en castellano, 50% en euskera y D: enseñanza en euskera, con el castellano como área). La escuela esta situada en el barrio de Trintxerpe y también acoge alumnado del distrito de San Pedro, barrio de los años 60 con un gran numero de personas proveniente de la inmigración. Toda esta población se tuvo que situar entre el monte Ulía y la boca del puerto y ello comportó una alta densidad de población.

Tiempo atrás a Pasaia se le llamaba "la ciudad del dólar", porque los barcos de pesca volvían a puerto repletos, ya que la zona tenía una gran riqueza piscícola; pero la importancia de la pesca ha disminuido drásticamente a causa de los acuerdos con la Comunidad Europea, lo que ha creado una gran crisis

económica y social y provocado paro, si bien todavía una gran parte de la población conserva su poder adquisitivo. De las cuatro escuelas que desarrollan el proceso de comunidades de aprendizaje la *Virgen del Carmen* es seguramente aquella cuyas familias tienen una mejor situación socioeconómica, aunque esta es normal-baja. Una gran parte del alumnado es bilingüe: castellano-gallego y castellano-portugués.

La escuela *Artatse* está situada en el barrio de Otxarkoaga, en Bilbao. Este es un barrio creado en los años 60 en el cual se ubicó la población gitana cuando se intentó erradicar el chabolismo. Es una de las zonas más degradadas de la ciudad, con muchos problemas de drogadicción, SIDA y situaciones familiares conflictivas. En cuanto a los aspectos lingüísticos, es una escuela de modelo A.

La Escuela *Ruperto Medina*, está situada en Portugalete, en la periferia de Bilbao, en el barrio de Buenavista, con una población de algo más de siete mil habitantes. La mayoría de los habitantes adultos son personas emigrantes de Castilla que trabajaban en Altos Hornos. En gran parte son obreros no cualificados, con una gran experiencia sindical, sin embargo debido a la crisis de la acería se cuenta con un gran número de personas paradas y prejubiladas. Esta situación provoca que se estén dando nuevas formas de vida. Otra característica del barrio es un alto porcentaje de población infantil. La media es de tres hijos o hijas por familia.

La escuela Ruperto Medina es del modelo A. En el curso 98/99 contaban con 13 tutores o tutoras, 17 objetores y 8 personas voluntarias, para un total de 229 alumnos y alumnas.

Situación en el proceso de transformación

Si bien es pronto para disponer de datos valorativos de la experiencia, lo que sí se puede constatar es que el incremento de aprendizaje y la disminución de la conflictividad que se ha tenido en tres años son espectaculares; la participación generalizada de toda la comunidad escolar, la ampliación de la matrícula para

el próximo curso y el interés general demostrado, son algunos indicadores de que el proyecto se está implantando con éxito en los diversos centros.

Pero, para hacer una valoración más acertada todavía no sabemos qué harán esos niños y niñas a los veinte años, es demasiado pronto. Por ahora, los alumnos y las alumnas coinciden en general, en señalar que en su *escuela ideal* querrían que se les tratase bien, poder disfrutar en espacios abiertos, verdes, acceder a libros interesantes y a ordenadores.

Visto desde una perspectiva temporal, el modelo del Centro de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí lleva 20 años, el norteamericano School Development Program de la John Hopkins University fue creado en los años sesenta y tiene treinta años (ambos explicados en los antecedentes). Este último tiene muchos datos sobre su trabajo, de cómo la formación influye en el empleo, etc. En cambio, en el País Vasco, la comunidad de aprendizaje que lleva más tiempo es la de *Ruperto Medina* de Bilbao que se inició en febrero de 1996.

En el momento actual, cada una de las cuatro escuelas se halla en una situación distinta del proceso, pero eso no quiere decir que todas ellas vayan a hacer lo mismo puesto que cada sueño es diferente y cada una está creando la escuela que desea. La palabra clave es el acuerdo, el consenso siempre sin supuestos preestablecidos, porque lo que es útil para un centro no lo es para otro. Cada centro busca su propio modelo.

7.3. La participación: *toda la comunidad en marcha*

El profesorado.

Uno de los aspectos importantes en las comunidades de aprendizaje del País Vasco es el ánimo que tiene el profesorado porque comprueba que está haciendo algo diferente, una tarea útil, y se ve apoyado por las familias, por la comunidad, no esta solo. Sus actitudes han cambiado. Tienen sus miedos, sus dudas, pero a través del diálogo se van superando. Ellos y ellas son una pieza clave ya que son quienes deciden en primera instancia (un 90% ha de estar de acuerdo, como se ha explicado) proponerse llevar adelante el proyecto.

El equipo de *Ruperto Medina* comenta que *no se ha contentado con soñar y realizar junto con toda la comunidad "Qué escuela quiere"*. Este equipo supo que tenía los cimientos, el profesorado con ilusión y los padres apoyando los aprendizajes.

En *Ramón Bajo*, Alazne, una de sus profesoras plantea:

Lo difícil de la propuesta es adaptarse a la forma de trabajar del otro; perder en cierta forma, la intimidad de tu clase. Para ello es preciso poner encima de la mesa lo que cada uno piensa, valora qué actividad es lo conveniente y qué actividad le sale mejor a cada uno, repartir tareas e intentar llegar a acuerdos (Luna y Jaussi 1998: 42-43).

Otra profesora, Victoria, haciendo referencia a los talleres de matemáticas y euskera, nos dice:

Los viernes programamos juntas el trabajo de la semana, repartimos los grupos y las actividades y decidimos a qué nos vamos a dedicar cada una. Así el seguimiento es muy fácil. Al principio nos costó mucho habituarnos a esta forma de trabajo, pero ahora lo percibimos como más enriquecedora (Luna y Jaussi 1998: 42).

De este modo, tratar los diferentes niveles resulta más natural puesto que el alumnado no tiene tanto conciencia de si van peor o mejor que sus compañeros o compañeras, sino de si han avanzado respecto a lo que sabían antes.

Las familias

Otro punto fundamental son las familias. En *Artatse* el papel protagonista lo tienen desde el principio las familias, puesto que ya la primera información sobre el proyecto se dio al mismo tiempo a la directora y a una madre. La implicación de los padres y las madres hizo posible celebrar la semana de sensibilización. Su papel fue decisivo, al estar junto a la profesora a la hora de decidir si se embarcaban en el proyecto.

Los padres y madres sentían la cercanía necesaria con el profesorado como para contar sus problemas, pedir ayuda y colaborar generalmente en la resolución de conflictos con sus hijos e hijas, pero no habían tenido la oportunidad de trabajar juntos buscando el camino adecuado.

Un hecho que puede hacer ver la colaboración de las familias entre sí y con el profesorado es la organización, en *Artatse*, de la semana cultural. En ella las familias, los monitores y monitoras y todas las personas voluntarias no se limitaron a mover sillas o a organizar el carnaval, sino que entraron en las aulas. No se trataba sólo de cuidar o entretener a los niños y a las niñas, mientras el profesorado se formaba, sino que continuaron con su proceso de aprendizaje.

...al llevar a cabo la semana de formación del profesorado dentro del proyecto "comunidades de aprendizaje",[...] se organizó una semana cultural, en cada grupo había uno o dos padres / madres responsables, [...] las actividades estaban a cargo de monitores voluntarios. El 27 de febrero al sonar el timbre a las 10 de la mañana los profesores y las profesoras tuvimos un sentimiento común: puede pasar cualquier cosa. La semana fue un éxito. Padres, madres, voluntarios y monitores

cumplieron con creces su tarea. Compartimos mesa y mantel a la hora de la comida (más de 50 personas) y hablamos del comportamiento, de las actitudes de las motivaciones del alumnado.[...] A través de las encuestas de evaluación realizadas a los que habían trabajado pudimos constatar que el sentimiento de acercamiento y colaboración, las ganas de participar en el centro, también era un deseo de los padres y de las madres. [...] Empezamos a tener reuniones de trabajo con ellos. En un principio se propuso su periodicidad en quincenal, pero ellos decidieron que fuesen semanales para trabajar la fase del sueño.

[...] En las reuniones... madres y padres pidieron con fuerza su formación y lo hicieron a dos niveles [...] como aprendizaje para ampliar sus conocimientos y como formación para comunicarse con sus hijas e hijos (CEP Artatse 1998: 57).

En la misma revista Aula de Innovación Educativa explican la desconfianza que tenían en la participación de los padres y madres y resaltan cómo les respondieron, organizando procesos de formación para los familiares, la “Escuela de padres y madres del CEP Artatse” y también un grupo de alfabetización:

El CEP de los familiares y la comunidad lo lleva una gitana, que tenía el Graduado Escolar y que hemos conseguido que la contraten a través de una subvención, y una Inspectora de Enseñanza que hace de voluntaria allí, entre las dos lo llevan todo muy bien.

En la escuela de *Ruperto Medina* paso algo similar:

...éramos un centro de modelo A que, para seguir siendo competitivos y subsistir, debíamos superar en calidad al resto de los centros públicos y privados de la zona. [...] Fue en ese momento cuando oímos hablar del papel del voluntariado. Todos los docentes reunidos en aquel curso reconocimos que la educación ni se empieza ni se termina en el centro educativo; comienza en casa y se continúa en la calle, en la escuela, en el

cine, en el polideportivo o en cualquier lugar al que acuda el niño o con cualquier persona con la que esté en contacto. [...] Tuvimos muchos miedos: ver nuestra autoridad cuestionada, dar la impresión de que no nos valorábamos suficientemente, dar a entender que no teníamos respuestas para todo, sentirnos fiscalizados, no ser capaces de gobernar esas figuras procedentes del exterior, etc. (CP Ruperto Medina 1998: 56).

El voluntariado y la comunidad.

Otro punto importante es la función del voluntariado, entendido como aquellas personas que quieren contribuir con su participación activa a que esos niños y niñas puedan tener las mejores oportunidades en una sociedad de la información para todos y todas. Con relación al voluntariado la escuela *Ruperto Medina* plantea:

Íbamos introduciendo al voluntariado muy suavemente pues éramos conscientes de que su encaje en la escuela debía ser [...] asumido como una ventaja, como una ayuda para el profesorado, ya que, de lo contrario, se cerrarían las puertas de las aulas. [...] Fuimos comprobando no sólo que no entorpecían ni descalificaban al profesorado, sino que daba a la escuela un aire fresco, renovado, y producía en nosotros un agradecimiento interior que despertaba nuestra generosidad, nuestra capacidad de integrar.[...] daba al acto de enseñar-aprender una relevancia realmente social. [...] Todos aprendíamos de todos (CP Ruperto Medina 1998: 56).

Como es lógico, el papel y la intervención del voluntariado en las comunidades de aprendizaje es para el profesorado uno de los aspectos más novedosos. Distinguen cuatro tipos de personas voluntarias

- 1) la que atiende a un niño o niña individualmente
- 2) la que desarrolla una actuación con un grupo de niños y niñas
- 3) la persona experta que desarrolla un proyecto común
- 4) la persona encargada de una tarea organizativa en el Centro.

Si la persona voluntaria es un padre, una madre o un familiar, se consigue un mayor acercamiento de la escuela al hogar. Actualmente son muchos los familiares voluntarios. La Directora explica:

para el niño las personas más importantes son sus padres, y si ven que ellos participan en el colegio le están dando mayor importancia y se sienten orgullosos de que su madre trabaje en el colegio y eso se nota en su actitud (Segovia 1997).

El hecho de que una madre, un hermano mayor, una vecina, un campeón de ajedrez, una abuela, un tendero, intervengan en la escuela, colaboren en la enseñanza da un protagonismo al niño o a la niña que les conoce. También crea unas expectativas nuevas. Todo ello interviene para potenciar el aprendizaje.

Los voluntarios también colaboran en la hora de acogida, en las clases de euskera para familiares, etc. La escuela ha diseñado un *contrato de colaboración* en el que de manera concreta se recogen los principios básicos para la admisión del voluntariado: la gratuidad y la periodicidad.

En la escuela *Ramón Bajo* se plantean abrir las puertas a la participación de muchos voluntarios externos: ex alumnos y ex alumnas que viven en el barrio, personal del centro cívico cercano, alumnos o alumnas del Instituto Vasco de Educación Física, educadores y educadoras de calle,...

Por un igual, en la *Virgen del Carmen* preparan la participación de las familias, profesorado, servicios sociales, educadores y educadoras de calle, organizaciones culturales, ex alumnos y ex alumnas.

7.4. Los proyectos: *Manos a la obra*

Los proyectos que se llevan a cabo en el conjunto de los centros son muchos y todos los participantes muestran su entusiasmo por ellos. Puede que algunas personas vean que son poco originales, pero la novedad está en la forma de llevarlos a término. Siempre se tiene presente el aprendizaje dialógico y sus principios. En todos ellos se tiene en cuenta el diálogo intersubjetivo sin pretensiones de poder. Otra diferencia importante es que participan otras personas externas a lo que se entiende por participantes en la escuela, que no sólo se da el aprendizaje entre el profesor o la profesora y el alumno o la alumna.

Entre las prioridades de la escuela *Ramón Bajo* están crear un comedor escolar educativo, poner en funcionamiento el aula de informática, cambiar la metodología, organizar el centro y aumentar la participación de los padres y las madres.

El comedor escolar.

Al plantear la reapertura del comedor tuvimos muy claro que tenía que ser llevado [...] con un claro perfil educativo. [...] Un lugar donde se pretenda no sólo que coman sino que aprendan y lo hagan cada vez con mayor criterio y autonomía (Luna y Jaussi 1998: 40).

El comedor lo utilizan un 50% del alumnado, varios de ellos musulmanes, al los que se les trae comida especial, si bien hay quien piensa que no se adecua totalmente a sus costumbres. El comedor tiene un ambiente muy acogedor. Después de la comida se programan unos talleres con objetivo lúdico: ajedrez (con una persona de la federación), lengua árabe, informática.

Trabajo por talleres

Actualmente ya tienen organizados todas las áreas (salvo inglés) por talleres: el mercado, el de matemáticas, el de lengua castellana, el de conocimiento del medio y el de euskera. En cada caso utilizan las posibilidades y todas las

especialidades de los agrupamientos: trabajo individual, agrupamientos pequeños y grandes,

El taller del mercado BUYBA (bueno y barato)

Es un aula con múltiples baldas repletas de productos de consumo de todo tipo. En él se desarrollan diferentes actividades (gangas, productos de ocasión, cálculo estimativo, tantos por ciento, ofertas falsas, semana de las rebajas, lectura de especificaciones, y valor de los productos, etc.). Los nombres de los productos están en tres idiomas, euskera, castellano e inglés. Por él pasan todo el alumnado desde infantil hasta el tercer ciclo de primaria.

La escuela de **Ruperto Medina** es la que más adelante va en la creación de sus nuevos proyectos. Entre ellos encontramos *el proyecto plurilingüe: Euskera, Inglés, Francés*. En los murales de la escuela, ponen cada quince días las últimas frases que han escrito, se esfuerzan en utilizar las lenguas en el pasillo y los niños y las niñas intentan practicar en casa con sus familias. La idea surgió de unas jornadas de escuelas euskaldunas a las que asistieron profesores y profesoras del Ruperto Medina. Parte del profesorado de las escuelas euskaldunas comentó que sus niños y niñas tenían problemas con el castellano, por su parte, en el *Ruperto Medina* se encontraban con problemas con el aprendizaje del euskera. Así se iniciaron unos intercambios de estancias de una semana entre niños y niñas de una escuela y de las otras. El hecho de que vivan en las casas de sus amigos y amigas también potencia los idiomas entre la familia y a la hora de relacionarse con el entorno. El inglés lo cubren con el Programa Europeo.

Programa Europeo

Participan en un programa Europeo Sócrates Comenius, Acción 1, con partners de Bélgica y Dinamarca. Como todo programa Comenius, el objetivo es obtener y compartir experiencias personales con otros niños y niñas europeos, con el fin de enriquecer y complementar su educación. En el primer año el grupo de Educación Infantil y tres grupos de Primaria se intercambiaron distintos tipos de

materiales: videos, dibujos, cassettes, cartas, trabajos,... El intercambio entre las distintas escuelas europeas se realiza a través del correo ordinario y también por correo electrónico.

Proyecto de nuevas tecnologías

A niveles utilitarios, a través de las nuevas tecnologías y la informática, los alumnos y las alumnas aprenden a pasar sus trabajos en limpio, además, claro está, del uso mismo de las tecnologías informáticas básicas.

Jaiki

Ligado con el proyecto de nuevas tecnologías, se ha creado una revista donde expresarse que elabora el mismo alumnado: el Periódico Escolar, JAIKI. El periódico escolar es un medio de comunicación entre profesores, padres y madres, alumnado, voluntariado, vecindario. Se puso en marcha en tres fases: la primera consistió en conseguir el material, en la segunda se pasó a formar al profesorado en las nuevas tecnologías y por último, en la tercera fase, se pasó a organizar cada área para su utilización. Algunos de los temas del curso 98/99 han sido "La familia lo más importante", "Proyecto Europeo", "Así es nuestra Educación".

De modo complementario se puso en funcionamiento una página Web de la escuela.

Biblioteca

La biblioteca está abierta a toda la comunidad de 13h a 15h. y de 17h a 19h. El objetivo es conseguir que la biblioteca sea un espacio diferente, un espacio divertido, un espacio para ensayar, para mejorar. Los niños y las niñas mayores leen a los pequeños. Las madres leen con sus hijos e hijas o juegan en la ludoteca, algunas madres piden libros para ellas mismas. El cambio ha sido espectacular: antes no la pisaba nadie, ahora han conseguido que sea un espacio utilizado por el alumnado y por los vecinos y vecinas.

Huerto Escolar e invernadero

En el barrio no hay zonas verdes, excepto “la campa” que limita con el colegio. En ella algunos vecinos y vecinas del barrio se han apropiado de algunos trozos donde han construido varias huertas. La escuela ha aprovechado alguno de estos espacios para su uso formativo organizando el huerto escolar y un invernadero. Cada día, excepto el miércoles, van pasando todos los cursos, en periodos quincenales para aprender sobre la práctica, con colaboración de vecinos y vecinas que en sus pueblos de origen se dedicaban a la agricultura.

Comedor Escolar

El comedor está abierto a la comunidad, aparte de los niños y niñas que ya asisten asiduamente. Pueden asistir niños y niñas puntualmente por un problema de sus padres o madres, asistir las familias, u otras personas adultas de la comunidad. Nosotros y nosotras también podemos asistir cuando vayamos a visitar la experiencia (cuando decimos “nosotros y nosotras” también nos referimos a los lectores de esta tesis). Claro está que es necesario avisar a los gestores del comedor el día anterior.

El Aula de estudio

En el aula de estudio se atiende desde las 17h a las 19h. Se cuenta con la colaboración de bastantes personas voluntarias, sobre todo padres y madres, que ayudan a los niños y a las niñas a hacer los deberes,.

Ajedrez

El taller de ajedrez se realiza durante el horario lectivo con el propósito de potenciar habilidades mentales del alumnado. Cuentan con el asesoramiento de la Federación Vizcaína y con un monitor nacional de este deporte.

7.5. La organización: *Organicémonos, ¡qué follón!*

Los cambios organizativos de los centros han sido considerables y, según dicen, les han dado muchos dolores de cabeza, pero son muy rigurosos a la hora de conseguir sus objetivos en este aspecto. Exponemos los planteamientos que tienen para su futuro inmediato.

En la escuela *Ramón Bajo* existe una comisión de seguimiento del proyecto. Cada persona miembro de esta comisión pone en marcha a su vez otras comisiones, progresivamente, y se les va cediendo autonomía y capacidad de decisión. De este modo se evita la acumulación de trabajo, decisión e información en una sola comisión y las personas de la comisión de seguimiento asumen el papel de coordinación general de todo el proyecto.

Las comisiones que se están poniendo en marcha son la de marketing y relaciones exteriores, la de actividades extraescolares y de padres y, por último, la de comedor.

La organización por talleres de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y la dedicación del profesorado a un área concreta y, por lo tanto, a todos los ciclos, es una nueva forma de organizarse para la escuela de *Ramón Bajo*. Esto no ha supuesto que se pierda la tutoría ni la referencia de nivel, sino que se ha aprovechado el tamaño del centro para potenciar otros aspectos. Han unido las clases por ciclos, lo que ha comportado ampliar el número de alumnos y alumnas por grupo, pero sin perder la atención personalizada, ya que esta organización ha permitido tener a dos profesores o profesoras trabajando al mismo tiempo en cada grupo. Pilar nos explica:

En estos momentos estamos haciendo aquello que más nos gusta, [...] nos estamos realizando más plenamente como profesionales. Así se rompen determinadas estructuras que parecen imposibles de superar... (Luna y Jaussi 98: 41).

Otro tema importante en la organización es el horario. La escuela *Ruperto Medina* está abierta desde las de 8h. de la mañana hasta las 19h. de la tarde. A las ocho de la mañana empieza el servicio de acogida y a las siete de la tarde terminan la biblioteca y el aula de estudio.

La reorganización ha sido radical. Aulas inteligentes, clases a la medida, programas a medida de cada alumno, con *grupos flexibles*, y las materias encaminadas hacia tres objetivos: destrezas básicas (lengua, matemáticas), lenguas e informática. Con un solo profesor o profesora por grupo sería imposible esta estrategia de intervención personalizada, por ello el profesorado en sus horas de función no docente, junto con el voluntariado, apoyan en las aulas, con las directrices del profesor o profesora responsable del grupo. Begoña nos expone:

Modifica totalmente la organización del profesorado. Hay que tener muy claro la función de cada uno, requiere una gran coordinación. Produce una movilidad en el colegio que los niños la asimilan muy bien y lo ven como normal. Con este sistema los alumnos cambian de aula según el nivel que posean en cada materia. Esto hace que no sólo sientan su clase como propia, sino todo el colegio (Segovia 1997).

Como es de esperar existen delegados y subdelegados de clase (niños y niñas), que participan con sus ideas en el proyecto.

En una revista que han elaborado para difusión de su proyecto explican el *Contrato de aprendizaje* (CP Ruperto Medina 1999: 20). Quieren que sea un documento donde se recojan los derechos y los deberes tanto de la escuela como de los y las estudiantes, y que *sería como nuestra carta de presentación*. Consta de dos partes fundamentales:

- La primera parte es de toda la Comunidad (*es nuestro P.E.C., la escuela que soñamos*). Aquí se establecen las prioridades, tareas, valores e identidad de toda la escuela, comprometiéndose a aceptarlo, a asumirlo y a

conseguirlo. Debe de ir firmado por los responsables: Comisión Pedagógica, Comisión mixta, OMR.

- En la segunda parte se establecen las tareas que debe realizar cada alumno y alumna en particular. Estas tareas deben ser consensuadas por el profesorado, padres y madres o familiares. Esta parte del documento debe también registrar las firmas de las personas comprometidas.

Una acción que llevan a cabo es la agenda como recurso de comunicación y recogida de información de lo que trabaja el profesorado en las aulas. En ella se ven reflejadas las prioridades de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Desde la escuela de *Virgen del Carmen* explican:

Una de las fases del proceso de transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje consiste en saber qué aspectos de la realidad necesitamos cambiar. Para ello, entre toda la comunidad educativa analizamos detenidamente la realidad de nuestro centro. Para ello establecemos comisiones de trabajo con el profesorado, madres, padres, alumnado, voluntarios, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras para trabajar sobre las prioridades elegidas (CP Virgen del Carmen 1998: 58¹).

Las comisiones que han creado son la gestora y las de prioridades. La gestora está compuesta por el equipo directivo y un profesor/a o un padre o una madre y representantes de cada comisión de prioridad. Las comisiones de prioridades que existen actualmente son comisión de lenguas, de apoyos, de nuevas tecnologías y de organización.

¹ En este mismo artículo se pueden encontrar dos cuadros en los que explican todas las comisiones, sus funciones y objetivos.

Para acabar

Creemos que la tendencia en el futuro es que este tipo de experiencias se extenderá cada vez más por nuestro país. Desde luego no necesariamente en la forma concreta ni con el proceso mismo que el de las comunidades de aprendizaje, sino que se desarrollarán diferentes modelos que compartirán las mismas orientaciones generales.

Pensamos igualmente que comunidades de aprendizaje o formas equivalentes como las escuelas aceleradas se van a generalizar por toda Europa, no en vano la Unión Europea –como se ha comentado en el apartado de antecedentes- las considera como una alternativa clara de superación de fracaso escolar.

Para finalizar, queremos comentar que en el año 1999 la Escuela *Ruperto Medina* ha obtenido el primer premio a la innovación educativa del País Vasco, el Premio Karnele Alzueta.

En la actualidad, todas las escuelas se encuentran en su fase de investigación, unas con más experiencia, otras acabando de empezar, pero todas con una gran ilusión. Llevan a cabo su sueño:

¡La Escuela que queremos para nuestros hijos e hijas!

8. Conclusiones

En esta tesis, a partir de nuestra participación en toda una serie de investigaciones y de actividades prácticas coordinadas desde el CREA (Centre de Recerca Social i Educativa) de la Universitat de Barcelona, del que formamos parte, nos hemos planteado una investigación sobre las comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico son una respuesta educativa igualitaria a las implicaciones de la sociedad de la información, que comparte sus orientaciones con las teorías actuales de las ciencias educativas y sociales más avanzadas y, finalmente, son una consecuencia lógica de modelos ya en funcionamiento que siguen también en buena parte estas premisas.

La subhipótesis marcaba la distancia entre las propuestas de la actual reforma educativa y estos modelos, afirmando que las reformas basadas en la concepción constructivista y en el aprendizaje significativo no han analizado suficientemente las prácticas educativas más avanzadas, las teorías actuales de las ciencias sociales, ni la sociedad de la información.

Para corroborar estas hipótesis, iniciábamos esta tesis planteándonos en qué sentido los cambios sociales que implica la sociedad de la información y las reflexiones de las ciencias sociales actuales se reflejaban en nuevas teorías sobre el aprendizaje y prácticas educativas concretas y cuáles deberían ser sus características.

El propósito que la hipótesis apuntaba era mostrar cómo existen realmente líneas de análisis de formas de aprendizaje y realidades educativas que han transformado su situación adecuándose a los nuevos retos. Además, el punto de vista del que partíamos era que las propuestas deberían ser capaces de promover la igualdad en la diferencia, por un lado y ser capaces de superar las condiciones de "riesgo" en que se desenvuelven muchas escuelas.

A partir de esas premisas, hemos iniciado la investigación que puede considerarse dividida en varios grandes bloques. En el primero se ha analizado

el entorno social y aspectos problemáticos de la actual configuración del sistema educativo. En el segundo bloque hemos contemplado las líneas de fuerza de las ciencias educativas y sociales actuales. Un tercer bloque ha consistido en la elaboración del concepto de aprendizaje dialógico y su relación con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo. Y finalmente hemos desarrollado, después de examinar sus antecedentes, el concepto de comunidades de aprendizaje como proyecto que permite cumplir las condiciones de adecuación a la sociedad de la información para todas las personas y de seguir las líneas comunicativas de las ciencias sociales actuales. Para llegar a este modelo, además, se han propuesto una serie de pasos elaborados que permiten la participación de toda la comunidad educativa en su sentido más amplio. Por último, se ha presentado una breve síntesis de la experiencia actual en el País Vasco llevada a cabo en la transformación de cuatro escuelas en comunidades de aprendizaje.

En estas conclusiones haremos un repaso más detallado del desarrollo de la tesis, enfocándolo hacia la comprobación de las hipótesis para finalmente exponer algunas líneas generales de posibles continuidades de esta investigación.

8.1. Las tendencias contradictorias de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación

Sociedad de la información y sociedad del riesgo

A partir de las investigaciones y de las reflexiones del CREA, elaboradas desde el año 94, con el aporte del análisis de Manuel Castells en "*La era de la información*", sin duda el mejor análisis global de la sociedad de la información, y con otras fuentes complementarias, en especial Ulrich Beck y Anthony Giddens, hemos ido desarrollando las características de los tiempos actuales.

Hemos visto cómo la sociedad de la información es un proceso en continua expansión que afecta, de un modo u otro a toda la sociedad global, en cualquier punto del planeta. Esta sociedad está interconectada en forma de red, no en forma piramidal, aunque, desde luego, las condiciones de acceso y de participación en ella son desiguales. Sin embargo, la sociedad piramidal de épocas anteriores, no se manifiesta en el modo de relación sino sobre todo, en las consecuencias que el modo de producción capitalista mantiene en la realidad social.

La base de la sociedad de la información no es tanto la riqueza material, como los recursos intelectuales de las personas y su capacidad de procesar información y proyectar innovación. Este componente de conocimiento e información como materia fundamental de la sociedad implica que los elementos culturales son la base de poder y este poder la base del capital. En esta jerarquía se basa la sociedad de la información. Pero, al mismo tiempo, la capacidad humana de procesamiento de símbolos, compartida por todas las personas y facilitada por una educación adecuada, abre posibilidades de participación en la red mayores que las derivadas de la organización piramidal de la sociedad industrial.

En estos momentos podemos decir que la flexibilidad, la rapidez, la capacidad de adaptación y el rechazo a la uniformidad son características de la sociedad de la información.

La misma aceleración del cambio y de las condiciones técnicas del trabajo ha provocado que los empleos para toda la vida, las instituciones que acompañaban a sociedad industrial, el estado de bienestar en general estén en crisis y que los componentes culturales como la familia, la estabilidad de las costumbres, la uniformidad de influencias informativas, educativas, etc., estén cambiando, a veces paulatina, a veces sorpresivamente. El ocio y el consumo son puntos centrales de la sociedad de la información, más que la producción y la industria.

Para el análisis de los aspectos que se relacionan más con la perspectiva individual del cambio y con sus desarrollos políticos nos hemos basado en A. Giddens y U. Beck. En especial para la reflexión sobre tres ideas fundamentales: la modernización reflexiva, la sociedad del riesgo y las micropolíticas o políticas de la vida. Estas reflexiones sobre el cambio en la modernidad, que son uno de los puntos cruciales en los análisis de las ciencias sociales, hacen hincapié en la reflexividad de la segunda modernidad, esto es en la falta de parámetros claros sobre la fundamentación de la vida personal cuando el mundo cambia aceleradamente. La globalización y la individualización, la desocupación y el paro, la revolución feminista y las contradicciones ecológicas son puntos en los que la nueva modernidad halla sus contradicciones y sus apoyos para superarse.

La nueva modernidad que se inicia abre perspectivas de participación social y política diferentes, que las estructuras políticas actuales no pueden absorber. Inicios pequeños, ideas que están fuera de la agenda política abren camino a grandes cambios, como puede ser, por ejemplo, la incidencia de la ecología en todos los ámbitos de la actividad económica y en muchos planteamientos de vida.

Las contradicciones y ambivalencias del cambio social

Los cambios en el trabajo y la ocupación

Cuando de las grandes líneas se pasa al desarrollo de temas concretos, las ambivalencias empiezan a surgir en la sociedad de la información. La primera, de la que hemos apuntado alguna idea, es la progresiva desaparición de las condiciones de trabajo de la sociedad industrial.

La rapidez de las comunicaciones, la capacidad de combinar el espacio y el tiempo producen la deslocalización de las industrias en busca del rendimiento rápido y los beneficios crecientes. Las reconversiones y las grandes fusiones han sido y son el fruto de esta globalización.

La ocupación, los trabajos, varían de tendencias o acentúan tendencias que ya estaban marcadas por la sociedad industrial. Por ejemplo el trabajo agrícola, por otra parte cada vez más productivo, no en vano se alimenta cada vez a más población mundial, mantiene la tendencia a disminuir, lo mismo que la ocupación industrial tradicional. En cambio quienes tienen más información y capacidad de gestionar la información tienen más posibilidades de encontrar empleo, a diferencia de los empleados administrativos que en muchos casos deben reconvertirse en gestores comerciales, como es el caso de la banca. Los sectores de servicios a la producción y a las personas son otro de los filones de ocupación, con una amplia diversidad de pequeñas empresas que buscan su nicho en el conjunto de los servicios, muchas veces copados por grandes empresas que cambian o diversifican su orientación.

Como consecuencia de ello, aumentan las desigualdades sociales y la polarización. La mano de obra se separa entre los incluidos y excluidos. Entre los primeros, algunos tienen trabajo fijo, otros son temporales o a tiempo parcial. Los excluidos sobreviven en trabajos ocasionales o en el desempleo, que a medio plazo les saca fuera del sistema.

Las discriminaciones tradicionales, en especial para la mujer, siguen estando presentes, si bien esta consigue aumentar su cuota de participación en la población empleada, aunque a costa de recibir unos salarios menores que los equivalentes de los hombres.

Finalmente, y el tema lo hemos retomado frecuentemente en esta tesis al hablar de la creación de sentido, estos cambios provocan en muchas personas una sensación de incapacidad de controlar la propia vida, de no tener elementos donde asirse para centrar los elementos básicos de sus propias vidas.

La identidad personal y cultural y la familia en una situación de cambio

Nuestra tesis no tenía sólo como objeto un análisis de la sociedad de la información, sino también de aquellos aspectos que más inciden en los procesos educativos. Por esto, después de comentar las grandes líneas y las consecuencias para el trabajo, hemos pasado a aspectos más personales como los cambios en la familia o la identidad cultural, que consideramos importantes en nuestra propuesta de comunidades de aprendizaje.

La familia no tiene en la sociedad de la información un modelo prefijado. La revolución feminista por un lado y la necesidad de trabajo femenino por otro han hecho saltar las bases en que se fundamentaba el modelo patriarcal de familia. Cada vez hay, en presencia en la sociedad, y en presencia en las escuelas, modelos más variados de relación familiar, aunque, por ahora, las madres siguen siendo el punto de apoyo casi siempre de la relación con los hijos y las hijas en casos de ruptura. Pero, como comentan los Beck, la familia tradicional y permanente ya no es aquel modelo, a seguir o no, pero presente como referente social. La familia tiende a ser una combinación de relaciones que cada persona, cada pareja habitualmente, ha de escoger por decisión constante. La modernidad reflexiva trae consigo, con la destradicionalización, la imposibilidad de seguir patrones como si nada hubiera cambiado.

El descenso de la natalidad, muy perceptible en los países más desarrollados, también es un factor que incide en el conjunto de la familia y su relación con las instituciones educativas. Los niños y las niñas pueden ser más complejos, menos seguros pero también más capaces de adaptarse a situaciones de cambio.

Por lo que hace a la identidad hemos desarrollado dos aspectos. El personal y el colectivo cultural. En cuanto al primero, hemos visto que el cambio social implica la pluralidad de opciones. Los medios de comunicación, al tiempo que globalizan algunos aspectos de la cultura, sobre todo los más relacionados con el "entretenimiento" expansionan las posibilidades de información cultural, histórica y de todas clases. El mundo, por un lado globalizado, aparece al mismo tiempo lleno de diferencias. La red de la información contiene en sí la posibilidad de conectar con (casi) cualquier manifestación cultural e incluso personal.

Por ello mismo la individualización es la otra cara de la globalización, la necesidad de ser uno mismo - como persona o como grupo- en la avalancha de diversidad que se nos abre. Esta individualización, voluntaria o no, es otra de las características de la segunda modernidad: la creación de sentido no es algo dado, es algo construido o por construir en el desarrollo del proceso vital de cada persona. Ahí, la educación tendrá sin duda una tarea, y hemos retomado este tema al hablar del aprendizaje dialógico como creación de sentido.

En el aspecto de la identidad cultural como fenómeno social, la característica de la sociedad global es el entorno multicultural. Por un lado por las influencias de los medios de comunicación y de las culturas dominantes y por otro como fenómeno ligado a las consecuencias sociales de la dualización económica, es decir, a la inmigración desde países con culturas, religiones, etc. diferentes a los nuestros, en especial de países africanos y/o de religión musulmana en el caso de España. Esta población, que de todos modos representa un porcentaje muy reducido en la mayoría de los países de Europa y más aún en España, tiende a concentrarse precisamente en zonas algo degradadas donde el coste

de la vivienda es menor. La posibilidad de conflicto con otras personas en busca de trabajos precarios, etc. se puede dar fácilmente.

Esta presencia masiva en zonas concretas o barrios hace que su acercamiento a la escuela revele la falta de preparación de los sistemas escolares actuales ante la diferencia cultural. El convencimiento de la unidad cultural básica del estado o de la comunidad autónoma no había preparado para la aparición en algunas escuelas de altos porcentajes de personas inmigradas y, además, no todas de la misma zona o de las mismas características culturales. Este es uno de los temas que nos hemos planteado más constantemente a lo largo de esta tesis. También aparecen componentes racistas en algunas reacciones de oposición a la presencia de inmigrantes.

Para completar este tema hemos definido algunos conceptos como pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalidad hasta proponer como línea base de actuación un enfoque comunicativo que, al tiempo que mantiene el respeto por cada una de las manifestaciones culturales personales y sociales, nos permite el establecimiento de diálogo intercultural, la permeabilidad entre las culturas e iniciar procesos de superación de las desigualdades internas en las culturas y externas en las relaciones entre ellas, en especial la relación de la cultura dominante y las otras culturas.

Sociedad de la información y educación

De la conjunción entre los análisis de la sociedad de la información y las propuestas sociales y pedagógicas dialógicas (de autores como Habermas y Freire) hemos deducido algunas características que debe tener una educación que sirva a los niños y niñas de hoy para formarse y desenvolverse en el futuro. La primera y más general es que la educación se ha de entender en el marco de la formación permanente y ofrecer los instrumentos necesarios para continuar la formación, es decir, capacidad de procesar información, de juzgar, de decidir sobre la misma. Por otro lado, la función de la educación no será una habituación a las perspectivas tayloristas de la sociedad industrial, la repetición

infinita de una determinada manera de hacer sino la iniciativa, la cualificación informacional que se autoalimenta constantemente.

La empresa de la sociedad de la información tiende a ser menos jerárquica, dando más valor a las capacidades comunicativas de las personas. Esto se debe reflejar tanto en las prácticas como en las estructuras escolares. La sociedad de la información, basada en el conocimiento pero fuertemente dualizadora, ofrece sin embargo una línea de posibilidades de igualdad que la escuela debe trabajar especialmente para contrarrestar los condicionamientos iniciales con que las personas acceden a ella.

Trabajar en contra de la desigualdad inicial de las familias y de los diferentes grupos sociales reconvirtiendo las estructuras escolares es una de nuestras propuestas, en la que la función de la familia como educadora adquiere nuevas perspectivas y responsabilidades. La reflexividad del yo exige de las familias una decisión y una participación sobre la formación de sus hijos e hijas también en el ámbito escolar.

La igualdad exige igualdad por arriba no una indiferenciación de niveles educativos cada vez más suaves. En la sociedad de la información los aprendizajes no dependen tanto de lo que sucede dentro del aula como de la combinación global de aprendizajes, escuela, familia, entorno, amigos y amigas, etc.

Por todo ello, una comunidad de aprendizaje habrá de organizar una forma coherente de colaboración en los aprendizajes. Esta ha sido uno de los ejes de las comunidades de aprendizajes.

Esta relación familia-escuela hace también necesaria la formación permanente de las familias. También para ellas el mundo cambia vertiginosamente y su necesidad de formación será todavía más sentida cuando inicien un proceso de integración en la escuela para la formación de los hijos y las hijas.

Por lo que hace a la identidad, hemos mostrado que la función de la educación en la sociedad de la información ha de ser doble: ayudar a encontrar sentido a las propias vidas en un mundo en el que el sentido no se da por descontado, y colaborar en la comunicación entre culturas para fomentar la igualdad manteniendo el respeto a las diferencias culturales.

Si el flujo de información y el sistema de red es el modelo de la sociedad de la información, las estructuras escolares basadas en la jerarquización, la dosificación del conocimiento, los compartimentos estancos están condenadas a mostrarse ineficaces. En la sociedad de la información el lugar de cada grupo (familia, alumnado, profesorado y comunidad) ha de depender más de criterios formativos que de criterios organizativos y burocráticos. El conocimiento tácito de todas las personas ha de aflorar para mejorar la organización.

Las prioridades formativas que se deducen de este conjunto de análisis son aprender a pensar, a tener iniciativa y capacidad de análisis y de reflexión sobre la realidad, intuición, capacidad de innovación, de cooperación y de comunicación. El lenguaje, como instrumento de comunicación, se establece como otra de las prioridades máximas de la sociedad de la información.

8.2. Algunas limitaciones de la reforma educativa

Una vez elaborado el marco social de la sociedad de la información hemos pasado a analizar diversos puntos del estado actual de la educación en especial algunas de las situaciones derivadas de la actual reforma educativa. No ha sido nuestro propósito hacer una crítica total a la reforma y menos apuntarnos a corporativismos de ninguna clase. Hemos focalizado el análisis en aquellos puntos que en nuestra tesis son paradigmáticos, esto es el punto de vista de la igualdad y el de la participación y con ellos hemos analizado el fracaso escolar, la igualdad y la diversidad en la escuela y la participación del entorno especialmente familiar. Algunos puntos han completado este análisis como la educación permanente. Aspectos más referidos a los aprendizajes los hemos analizado en el capítulo referido al aprendizaje dialógico.

De modo general hemos podido constatar que la reforma educativa no ha tenido en cuenta lo que implica la sociedad de la información para los procesos formativos presentes y futuros.

Por lo que afecta al fracaso escolar, somos conscientes de que no es un fenómeno que se deba a la reforma, como a veces se pretende, pero sí que algunos de sus planteamientos tienden a agravarlo.

Ante un problema del fracaso escolar que afecta a un tercio del alumnado los recursos internos del sistema educativo son la educación compensatoria, el currículum más abierto y flexible y la adaptación a la situación del entorno y finalmente los módulos de garantía social y las UES, como salida para aquellos que no hayan conseguido los mínimos formativos. Sin embargo hemos constatado que la adaptación a la diversidad en realidad depende en buena parte del tipo de centro por un lado y por otro de cómo sea entendida esta adaptación. En muchos casos simplemente es una renuncia a trabajar para cambiar la situación, el mantenimiento de la desventaja inicial con que se encuentra quien estudia en zonas deprimidas y la renuncia a cambiar el entorno para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Las teorías del déficit centradas en las carencias de los y las estudiantes y no en sus posibilidades y

las reproduccionistas que renuncian a cambiar nada por considerar la institución escolar simplemente como un agente de reproducción social, han sido también objetos de análisis y hemos visto como, bajo su aparente radicalismo, se escondía un pobre análisis de la capacidad de acción social.

El siguiente punto de análisis ha sido el mínimo papel que en la reforma se atribuye a las familias en la práctica educativa manteniéndose una jerarquización de los saberes propios de una sociedad industrial por un lado y de un análisis social parcial al no tener en cuenta las posibilidades educativas del resto de los agentes sociales.

Finalmente hemos visto que la formación permanente no ha de ser un elemento retórico sino un eje de la actividad cotidiana de las escuelas y de sus entornos, especialmente familiares.

En definitiva, hemos constatado que la situación actual de la educación no presenta soluciones claras y eficaces contra el fracaso escolar, no soluciona tampoco el problema relacionado con él de los niveles a conseguir, la igualdad y la desigualdad cultural, no da a los familiares un papel protagonista en una educación participativa y no tiene resueltos en la práctica las implicaciones de la educación permanente.

8.3. Los enfoques de las ciencias sociales y de la educación actuales

Después de analizar globalmente la sociedad y de ver algunas insuficiencias de la situación actual de la educación, en el tercer capítulo hemos recurrido al análisis sociológico, en especial el análisis de la acción social transformadora en la nueva modernidad. Para ello los tres sociólogos más importantes de la actualidad, J. Habermas, U.. Beck y A. Giddens, y el pedagogo más influyente (Freire) nos han aportado las bases que fundamentan el aprendizaje dialógico y nuestra propuesta de comunidades de aprendizaje. Previamente, para situar el conjunto en su marco histórico adecuando, hemos hecho un breve repaso del concepto de modernidad, como dominio de la racionalidad instrumental centrada en la cultura occidental, y de la postmodernidad, como disolución del sujeto, del conocimiento y de la capacidad de acción en pro de la igualdad.

Hemos centrado el debate en la racionalidad comunicativa a través de la acción comunicativa de Habermas. El entendimiento posible entre las personas y su capacidad de acción se basa en la teoría de la argumentación, esto es, de la presentación de razones en un diálogo sin pretensiones de poder sino de validez, para llegar a un acuerdo por consenso causado por las mejores razones presentadas. Las prácticas comunicativas de la vida cotidiana tienen posibilidades de actuar e incidir contra el poder de control de los sistemas. Es decir que se pueden superar por un lado las pretensiones absorbentes de la racionalidad orientada a fines de los sistemas y por otro la negación de la comunicación y del sentido, incluido el de la acción, del pensamiento postmoderno. Este potencial es el que aprovechan los nuevos movimientos sociales.

En un plano paralelo, la teoría de la Estructuración de A. Giddens en que se muestra la relación dialéctica entre la estructura y la agencia humana y presenta el futuro como abierto nos ha mostrado alguna de las posibilidades de superación de las corrientes más estructuralistas y reproduccionistas.

Finalmente, las reflexiones de U. Beck sobre la necesidad de abrir foros de consenso para conseguir modelos de racionalidad instrumental no ambigua, nos ha dotado del marco de acción en las micropolíticas entre las que puede incluirse la acción de una escuela. La desmonopolización del poder experto, la discusión abierta, los foros de opinión pública, la participación del público en aquellos temas que pueden afectarle, más allá de proporcionarles informes técnicos frecuentemente incomprensibles, son elementos que se aportan a la práctica de la acción educativa y social que son las comunidades de aprendizaje.

Hemos reservado un lugar en este conjunto de análisis al pensamiento de Paulo Freire. No sólo por ser el pedagogo más citado internacionalmente, es decir, el más actual, sino porque desde sus primeras obras, por ejemplo *"Pedagogía del oprimido"*, del año 1970, ya propone una teoría de la acción dialógica. Freire provee de elementos que concuerdan con los análisis sociales y sociológicos que hemos presentado previamente, como son la pedagogía de la pregunta, la educación no bancaria, la superación del fatalismo, la seriedad del enfoque científico, la unidad en la diversidad y, sobre todo, su idea de educación como apertura personal, diálogo con las otras personas y con el mundo para su comprensión crítica y su transformación.

Del conjunto de las aportaciones de los cuatro autores para los procesos educativos podemos destacar algunos puntos. Ante todo la posibilidad de construir colectiva y personalmente actitudes que superen la pasividad o la resistencia al cambio. Habermas desarrolla una concepción de competencia comunicativa con la que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Por ello el sentido puede ser creado mediante la participación de todas y cada una de las personas a través del diálogo sin pretensiones de instrumentación burocrática, cultural o económica. El respeto a la diversidad y a la diferencia son condiciones para cualquier diálogo que se emprende.

La capacidad de acción social, abierta a la acción humana, en un proceso educativo es también la participación en posibles cambios a escala mayor. Las

subpolíticas son cauces de participación y de acción que están al alcance de todas las personas y grupos sociales.

Desde el punto de vista de la aportación a la educación hemos visto cómo los factores de igualdad que implica la acción comunicativa exigen respeto para las diversidades personales y colectivas, no imponer patrones elitistas pero también científicidad, eficacia y exigencia. Este proceso de diálogo también se nos ha mostrado como uno de los componentes del proceso educativo no unidimensional. Todos y todas aportan y reciben en una combinación de mundos de la vida que enriquece el horizonte común de las personas participantes.

8.4. El aprendizaje dialógico

Los tres primeros capítulos de nuestra tesis han sido el marco de referencia y las orientaciones globales para establecer una propuesta, por un lado y una constatación por otro. La propuesta de las comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje dialógico parten de la constatación de las disfunciones del sistema educativo en comparación con una sociedad de la información para todas las personas por un lado, y de las perspectivas comunicativas de la sociedad de la información y las ciencias sociales y educativas por otro.

Con estas bases teóricas hemos procedido a exponer el bloque de la tesis dedicada a definir nuestras propuestas. A partir de los conceptos de habilidades comunicativas y de inteligencia cultural, hemos elaborado el concepto de aprendizaje dialógico que hemos definido como *el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez*. El desarrollo de sus principios nos ha servido para aplicar las aportaciones de los capítulos anteriores a una concepción del aprendizaje propia de la sociedad de la información. Exponemos con algo más de detalle estos principios por su importancia en el esquema de esta tesis, en el bien entendido que hay que tomarlos cada uno en relación con el conjunto de los demás.

Diálogo igualitario, en el que aportaciones de Bruner, Dewey, Vygotsky y Freire nos han servido para perfilar la idea. Los participantes en el diálogo han de ser todas aquellas personas que intervienen de un modo u otro en el proceso de aprendizaje, en el aula y fuera de ella. Este diálogo supera la teoría de los déficits al integrar en el mismo todas las aportaciones culturales en función solamente de sus argumentos y favorece la selección y procesamiento de la información, cualidades destacadas en la sociedad de la información.

Inteligencia cultural. Es decir el uso de habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona sola no sería capaz de resolver con la inteligencia práctica o académica. Con la inteligencia cultural,

cada estudiante, cada familia aporta sus habilidades y modos de hacer y conocer propios, su mundo de la vida, que comparte en el respeto a los de los demás. El respeto a todas las formas de comunicación cultural produce una base de autoestima imprescindible para asegurar futuros aprendizajes.

Transformación. El objetivo del aprendizaje dialógico es enfrentarse con la situación de desigualdad inicial, a un contexto cultural que incide en el fracaso escolar, y transformarlos. No es la adaptación a la situación sino el compromiso para su cambio.

Dimensión instrumental. Después de tratar de la educación técnica y educación humanística, de la educación centrada en el presente o en el futuro, en el niño y la niña, el currículum de la felicidad o la simple adaptación, hemos expuesto que la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se basa en el objetivo fundamental de que cada uno de los niños y de las niñas ha de conseguir aquel conjunto de aprendizajes que le permitan salir de la exclusión social. Para lo cual hay que crear un clima estimulante de expectativas positivas, hay que seleccionar dialogadamente con todos los miembros de la comunidad educativa aquello que se desea para la formación del niño o la niña.

Creación de sentido. Contra la pretensión externa de imponer unos valores o la negación del sentido en un mundo colonizado por el dinero y el poder, el aprendizaje dialógico propone ayudar a dar un sentido al proyecto de vida de cada persona y a responsabilizarse de su propia vida. La individualización y la autonomía personales desarrollan esta responsabilidad de quien decide sobre sí mismo y a través del diálogo conoce propuestas diferentes de sentido y recibe de los demás la ayuda para superar los obstáculos sociales que se opongan a su elección.

Solidaridad. La solidaridad en el aprendizaje se orienta a cambiar las condiciones sociales y culturales de aquellos que menos opciones tienen de entrada para conseguir la transformación social a través del proceso educativo. La solidaridad se muestra igualmente en el intercambio de saberes y de experiencias, en la aceptación de las otras personas. Compartiendo se

democratiza el poder cultural y los contextos y se lucha contra la dualización social. Es una solidaridad que a partir del aula se extiende al entorno más amplio.

Finalmente el último principio es *la igualdad de diferencias* del aprendizaje dialógico. Hay que eliminar aquellas etiquetas culturales, grupales o personales, que marcan de entrada las perspectivas de aprendizaje de determinados colectivos. Además hay que contemplar la diversidad como la capacidad de aportación diferente al conjunto de la comunidad de aprendizaje. Pero el punto fundamental de nuestra propuesta es por un lado formar para el encuentro con la diversidad, por otro el respeto al derecho de cada persona a escoger su marco cultural de referencia, con lo que implica de reflexión sobre las propias prácticas educativas y en los aprendizajes. Es importante en este sentido la necesidad del profesorado de formarse en el conocimiento de las diversas culturas de su entorno. A partir de esta igualdad de aceptación, cada persona ha de poder llegar a dominar el entorno cultural global en el que se mueve, ha de conseguir aquel conjunto de habilidades, conocimientos, etc. que la capacitan para su plena participación social. Es decir ha de conseguir la igualdad final pero manteniendo aquellas diferencias que ella misma decide. Con la aportación del diálogo, cada persona es más consciente de sí misma y de aquello que puede aprender de los demás. No hay por tanto indiferencia sino elección consciente de la propia autonomía cultural.

Después de la elaboración del concepto de aprendizaje dialógico, hemos establecido diferencias y similitudes con dos conceptos de aprendizaje: el cooperativo y el significativo. Por lo que hace al primero, que responde a una importante tradición con muy buenos frutos, creemos que conecta en parte con el concepto más amplio de aprendizaje dialógico, en cuanto los aspectos de diálogo igualitario, dimensión instrumental y solidaridad. Pero el aprendizaje cooperativo responde más a una sociedad industrial, un trabajo en grupo para unos aprendizajes ya dados que a una sociedad de la información que se basa más en la búsqueda común de unos contenidos a través del consenso y en la interacción con las demás personas, incluidas las adultas.

Por lo que hace al aprendizaje significativo, nos hemos detenido más en él dado que es uno de los puntos de nuestra subhipótesis y por la importancia que se le ha atribuido en los diseños curriculares de la actual reforma educativa. Es decir, la reforma educativa o mejor dicho, la enseñanza-aprendizaje que propone, se entiende que ha de ser a través del aprendizaje significativo, fruto de una concepción constructivista de la ciencia y del conocimiento.

Para un mejor análisis del constructivismo hemos analizado sus fuentes sociológicas en el constructivismo social que empieza en Schütz y tiene sus autores más conocidos en Berger y Luckmann, hemos seguido por el constructivismo psicológico, basado en Piaget y finalmente hemos analizado el aprendizaje significativo como su aplicación en el mundo de la educación y la enseñanza.

La concepción constructivista indica que para hacer ciencia social hay que conocer las vivencias conscientes de las personas que actúan dado que estas son quienes dan sentido a sus acciones en un marco, el mundo de la vida, que es el ámbito de la realidad que damos por descontado en nuestras interacciones. El constructivismo remarca especialmente la construcción de significados y por ello de la realidad por parte del sujeto. De ahí se deriva, en ciertas tendencias del constructivismo, la imposibilidad de conocer la realidad externa, el cuestionamiento de la posibilidad de comprender los significados transmitidos y por ello y de la comunicación.

En relación con la educación, el constructivismo es un conjunto de teorías psicológicas que tienen en cuenta especialmente la construcción psicológica que la persona hace del mundo de la experiencia y en general se basan en Piaget y en una cuestionable visión adaptadora de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. En su aplicación a los aprendizajes, el énfasis se pone en el estudiante y en su proceso de aprendizaje y no en la materia. Desde el punto de vista del aprendizaje el constructivismo tiene en cuenta sobre todo el aprendizaje significativo. Esto implica cambiar el centro del aprendizaje y enfocarlo partiendo de los procesos mentales del alumnado, de sus vivencias y

de sus sentimientos, partir de la experiencia y de lo local, a lo global y general. En vez de centrarse en la lógica de la asignatura, son la curiosidad del alumnado, sus procesos, su indagación lo que hace funcionar al aprendizaje, al anclar los conocimientos nuevos en los conocimientos que ya se tienen. El profesor es más el que provee de estímulos, de elementos de relación entre lo nuevo y lo sabido, que el que ofrece las respuestas.

Al analizar esta posición hemos visto las virtualidades del aprendizaje significativo (la importancia de los conocimientos previos, por ejemplo) y en este sentido, en cuanto dimensión instrumental puede ser tenido en cuenta en el aprendizaje dialógico. Pero al mismo tiempo tiene algunas insuficiencias en el aspecto social. Por otro lado, centrarse en la posición del alumno o la alumna, en sus vivencias corre el riesgo de una pura adaptación al medio y de eliminar el elemento transformador. La adaptación a la diversidad puede significar la adaptación a medios sociológicamente menos favorecidos, en cuyo caso se mantendrían las desigualdades sociales debidas a la educación. La reforma educativa con sus planteamientos adaptativos del currículum muestra su lado constructivista adaptador, aceptando la variabilidad en función de la situación de los alumnos, con lo que reafirma también en este punto su indecisión a la hora de enfrentarse al fracaso escolar.

Por otro lado, visto desde el punto de vista de las ciencias sociales, desde el interaccionismo a la teoría de la acción comunicativa, el mundo de la vida no es sólo la cultura interiorizada sino también los comportamientos, los datos, las habilidades que pueden ser cuestionados intersubjetivamente y que pueden hacer llegar a un conocimiento mayor a través del diálogo. Los mismos conocimientos previos se basan en la interacción con otras personas. La intersubjetividad permite el cuestionamiento y la posibilidad de conocimiento científico que es negado por las corrientes más claramente constructivistas que son incapaces de pasar del sujeto individual a la comunicación.

Creemos que a partir de lo desarrollado en este capítulo de la tesis han empezado a confirmarse las hipótesis. Hemos visto las insuficiencias de las reformas educativas basadas en una concepción constructivista y en el

aprendizaje significativo en cuanto no han analizado las prácticas educativas más avanzadas, las teorías actuales de las ciencias sociales, ni la sociedad de la información. No tienen una perspectiva comunicativa dialógica ni en su desarrollo alcanzan la amplitud que corresponde al aprendizaje dialógico. Estas insuficiencias se reflejan en las prácticas adaptativas que se derivan de los planteamientos de la reforma educativa que no consigue superar, a través de la igualdad de diferencias el falso dilema entre igualdad y educación para todas las personas.

Por otro lado, en el desarrollo del concepto de aprendizaje dialógico hemos planteado cómo se tenían presentes tanto los aspectos de las teorías comunicativas de las ciencias sociales como los requerimientos de la sociedad de la información, esto es, una educación no jerarquizada, centrada en el razonamiento como análisis y procesamiento de la información y como instrumento social de lucha contra las tendencias, homogeneizadoras destructivas de sentido y dualizadoras de la sociedad de la información. Finalmente, la comunicación y la información abiertas se han concretado en el diálogo igualitario de todas aquellas personas que intervienen en el proceso formativo.

8.5. Hacia las comunidades de aprendizaje. Antecedentes, procesos, realizaciones

La última parte de nuestras tesis ha ido encaminada a diseñar el concepto general de una escuela que recoja todas las condiciones que se deducen de la aplicación del aprendizaje dialógico en el contexto de una sociedad de la información para todas las personas por una parte y por otra con la intención de ofrecer un modelo de proceso que permita aprovechar al máximo las posibilidades de centros en zonas consideradas de riesgo de exclusión. Para ello hemos emprendido una investigación que profile los antecedentes posibles de este modelo, para conocer prácticas educativas que se adecuen a la sociedad en que vivimos y tengan una visión comunicativa de su tarea.

El capítulo quinto de esta tesis se ha dedicado a estos antecedentes. El primer modelo que hemos examinado ha sido la Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí de Barcelona. En este modelo se ha mostrado cómo se puede organizar y gestionar participativamente un centro de personas adultas integrado en un barrio y los sistemas de formación internos, de revisión del proyecto, de acogida del voluntariado y los colaboradores, etc. Hemos visto también que se trabaja en la línea del aprendizaje dialógico y comunicativo en las prácticas educativas tanto de las clases regladas como en los talleres y otras actividades y cómo se avanza a través de todas las interacciones. Hemos destacado la relación con el entorno y la participación del mismo en el funcionamiento de la escuela. Hemos explicado también que es en torno de este proyecto como se han perfilado algunas de las ideas fuerza que se concentran en las comunidades de aprendizaje. Finalmente, hemos resaltado la capacidad de innovación y experimentación, como un punto importante para mantener el empuje educativo del proyecto.

Otros antecedentes los hemos investigado en tres grandes programas de Estados Unidos de América, las Accelerated Schools, el programa Success for All y el School Development Program. Los tres programas están enfocados para trabajar en situaciones de fracaso escolar y de riesgo social, en barrios degradados de los centros de las ciudades y situaciones similares. En los tres,

con mayor o menor énfasis en unos aspectos u otros se ha constatado la capacidad de reacción positiva y de intervención que se genera cuando, a partir de la participación de todos y todas, profesorado, administración, familias y alumnado, un centro decide reenfocar su funcionamiento y concentrar todas sus fuerzas en convertir los problemas educativos en acciones en pro de la igualdad y el éxito académico y el desarrollo personal de todos, todas y cada uno de sus alumnos y alumnas. Unos programas insisten más en la planificación de estos pasos, como las Accelerated Schools, otros priman la relación familia, escuela, alumnado y el desarrollo integral, como el School Development Program, otros ponen su mayor énfasis en los aspectos didácticos. Pero todos ellos combinan los tres aspectos con unos buenos resultados sorprendentes, y más cuando se tiene en cuenta a qué población va dirigida. También es de destacar la importancia de las aportaciones de las universidades como asesoramiento y evaluación de los desarrollos de estos programas.

Finalmente en las escuelas democráticas hemos encontrado otras posibilidades de organización, una muy buena implementación de la diversidad cultural en un caso (la Escuela Fratney), una organización muy cuidada de la planificación del currículum y de los sistemas de evaluación en el CPESS. Los dos ejemplos han mostrado una demostración de valores democráticos y sociales importantes.

En resumen, podemos decir que, a partir de un modelo de organización y de funcionamiento interno como la escuela de La Verneda-Sant Martí hemos encontrado elementos similares en los demás programas importantes para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, como puede ser la programación de pasos para transformar un centro, la importancia -por otro lado redundante- de ofrecer la mejor calidad a aquellas personas que tienen más problemas, la posibilidad de enfrentarse con los problemas graves con soluciones imaginativas que se basan en la participación y el consenso de todas las personas implicadas y finalmente la necesidad de no compartimentar los agentes educativos, antes al contrario la importancia de comprender la educación de los niños y las niñas como una tarea en que está empeñada toda

la comunidad, no sólo aquellos y aquellas que profesionalmente se dedican a ello.

Otras conclusiones de este capítulo son las que ahora pasamos a sintetizar. Las capacidades de cambiar están relacionadas con la negativa al fatalismo ante una situación difícil, con la intención de superar las desigualdades sociales y culturales mediante una educación de la máxima calidad y una formación global que integra la solidaridad, la igualdad, la autoestima y el apoyo mutuo con respeto a las identidades culturales y vitales de todos los participantes y las participantes. Para hacer este proceso hay que proceder a un verdadero cambio organizativo que da más protagonismo a las familias, en especial, y participación a todo el entorno en la gestión, planificación, intervención educativa en el aula, etc.

El sexto capítulo ha estado dedicado a las comunidades de aprendizaje como síntesis de propuesta desarrollada a lo largo de la tesis. Hemos indicado que implica un cambio estructural, de abajo arriba, de una escuela, que no puede ser impuesto exteriormente, que implica un cambio de mentalidad general e individual, en cuanto estamentos (profesorado, familias, alumnado, entorno social) por decirlo así y en cuanto personas en su relación con el proceso educativo. Hemos afirmado que las comunidades de aprendizaje están abiertas a todos los centros educativos, pero especialmente pensadas para afrontar situaciones de desigualdad social o educativa, diversidad cultural, fracaso escolar y semejantes. De ahí su significado en pro de la igualdad educativa.

Hemos recordado igualmente que las comunidades de aprendizaje son la aplicación en una estructura educativa de los principios del aprendizaje dialógico, fundamentado en una pedagogía crítica.

Hemos definido una comunidad de aprendizaje como *un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluida el aula.*

Hemos apuntado algunas orientaciones pedagógicas básicas de las comunidades de aprendizajes en cuatro apartados: la participación, la centralidad del aprendizaje en todas las actividades, las expectativas positivas y la cooperación para reconvertir las energías e intercambiar conocimientos, saberes o habilidades y, finalmente, el progreso permanente como resultado de la evaluación.

En las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos, las comisiones de trabajo, la colaboración estrecha entre los diferentes sectores de la comunidad, la presencia en el aula de personas que colaboran con el profesorado, la formación de familiares y alumnado son escuelas de solidaridad desde la base. Alumnado y familiares van adhiriéndose progresivamente al proyecto comunitario de aprendizaje y olvidando los problemas de conflictos y disciplina.

Por último hemos desarrollado por extenso el proceso de transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje, con las implicaciones de cada una de las fases, ampliación de algunos aspectos importantes como las relaciones con las administraciones, la participación de las familias, el voluntariado o la constitución de nuevos equipos directivos, entre otros. Este proceso lo hemos propuesto para desarrollarse a lo largo de dos o tres años, en función de las circunstancias de cada centro, pero el máximo impulso se desarrolla durante el primer año (siempre tomado de modo indicativo).

Las fases del primer año, concretamente, son las siguientes:

- Sensibilización: se plantea por parte de todos los implicados lo que significa una comunidad de aprendizaje en el centro en concreto, con sus problemas y oportunidades. Se analiza la sociedad de la información y las bases teóricas de las comunidades que corresponden a los primeros capítulos de esta tesis.
- Toma de decisión: se decide -o no- el proceso de transformación.
- El sueño: se plantea qué modelo de escuela se quiere idealmente para la formación de los niños y niñas.

- Selección de prioridades y análisis del contexto: se analiza cuáles son los medios para conseguir el sueño y qué pasos inmediatos hay que dar. Se seleccionan unas determinadas y muy concretas prioridades.
- Planificación y activación del plan de transformación: a partir de las prioridades se empieza a trabajar.

Con posterioridad, hemos indicado tres aspectos, más que fases, que deben realizarse de modo continuado que son investigación, formación y evaluación con pautas indicativas para cada una de ellas.

En el último capítulo de nuestra tesis hemos cedido básicamente la palabra a las personas protagonistas del cambio que se está realizando en el proceso de transformación en las comunidades de aprendizaje del País Vasco. De los cuatro centros se han presentado sus proyectos, los procesos de transformación, las dudas y su ánimo de continuar, en el convencimiento de que están haciendo la mejor escuela que quisieren para sus hijos e hijas.

Con la propuesta de comunidades de aprendizaje hemos mostrado que es posible combinar la eficiencia y el diálogo, la participación y el aprendizaje, el entusiasmo y la eficacia formativa. Pero también hemos corroborado cuán lejos quedan las propuestas de la reforma de estas comunidades de aprendizaje, de las prácticas más avanzadas en una sociedad de la información para todos y todas.

Una línea de investigación abierta

Este trabajo se ha desarrollado cuando las comunidades de aprendizaje son todavía una experiencia limitada en el tiempo y sobre todo en el espacio. Mientras lo hemos ido desarrollando, el interés por extender las comunidades a otras zonas ha ido en aumento. Creemos que se abre un campo nuevo de investigación que, sin ser exhaustivos puede desarrollarse en las siguientes líneas:

- Análisis de los procesos de transformación de cada una de las comunidades.

- Comparación de propuestas concretas de varios centros.
- Procesos de transformación e institucionalización. Posibles conflictos. El papel de las administraciones.
- Cambios en la relación con el entorno:
 - Entorno inmediato: barrio, localidad.
 - Entorno global: la sociedad de la información.
- Análisis de resultados de aprendizaje y de los procedimientos utilizados para la mejora del aprendizaje instrumental. Elementos del currículum que varían.
- El nuevo papel de los familiares. Elementos que favorecen la participación.
- Aplicación de las comunidades de aprendizaje a otros niveles educativos (secundaria, etc.).

Hay también aspectos más teóricos que pueden merecer la atención de futuros investigadores en la línea del aprendizaje dialógico. Esperamos que en un futuro próximo sean muchos más los estudios y las tesis sobre este tema.

Para concluir

Nos habíamos propuesto formalizar y profundizar, en una tesis, una realidad nacida a lo largo de estos últimos cuatro años, pero fruto de preocupaciones de muchos más, en la que las teorías y las prácticas se encuentran con los problemas de la igualdad y la desigualdad, del desánimo y de la transformación social, del diálogo y la dualización, del fracaso y de la utopía que se pone en marcha.

Sólo queda desear que surjan muchas más comunidades de aprendizaje, como las que hemos descrito o como las que construyan en cada lugar, que ayuden a conseguir la igualdad, la dignidad y un futuro mejor para todos y para todas.

Bibliografía

Aguirre, B. 1997. Entrevista a Henry Levin y Pilar Soler, *El País*, 6-5-1997. p.34. Madrid: El País.

Althusser, L. 1992. *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.

Apple, M. W. 1986. *Ideología y currículo*, Madrid: Akal. (Trabajo publicado originalmente en 1979).

Apple, M.W. y Beane, J.A. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1997).

Austin, J.L. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. 1983. *Psicología Educativa*. México : Trillas.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

Baudelot, C. y Establet, R. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1971).

Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. 1997. *Modernidad Reflexiva*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado el 1994).

Beck, U. 1998a. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado el 1986).

Beck, U. 1998b. *Políticas ecológicas en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure (Trabajo original publicado en 1988)

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. 1998. *El Normal caos del amor*. Barcelona: El Roure. (Trabajo original publicado el 1990).

Beck, U. 1998b. *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1997).

Bell, D. 1976. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

Berger, P. y Luckmann, T. 1988. *La Construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1966).

Bernstein, B. 1988-1989. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal 3 vol. (Trabajos originales publicados en 1971, 1973 y 1975).

- Bernstein, B. 1990. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. 1993. *El discurso pedagógico*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1990).
- Bernstein, B. 1997. *Entrevista realizada con diversos miembros del CREA*. Barcelona. (Material no publicado en castellano. Existe una versión en portugués en Espanya, M. y Flecha, R. 1988. *Novas contribuições de Basil Bernstein*. Revista Brasileira de Educação. pp. 82-88. Sao Paulo: ANDEP.
- Bloom, A. 1989. *El cierre de la mente moderna*. Esplugues: Plaza y Janés. (Trabajo original publicado en 1987).
- Bloom, H. 1995. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).
- B.O.P.V. Boletín Oficial del País Vasco. 3-11-1997. Consejería de Educación, Universidades e Investigación. *Orden de 8 de septiembre de 1997 por la que se autoriza la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos Centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria.
- Bonal, X. 1992. Escuelas Aceleradas para alumnos desaventajados. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, pp. 60-65. Barcelona: Praxis.
- Botey, J. y Flecha, R. 1998. Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265, pp. 53-56. Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. 1970. *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. 1987. *Choses dites: Le sens commun*. Paris: Les Éditions de Minuit. (Traducción castellana en Barcelona: Gedisa, 1993).
- Bruner, J.S. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos e introducción de Jesús Palacios. Madrid: Morata. (Artículos publicados originalmente entre 1957 y 1984).
- Bruner, J.S. 1995. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1990).
- Bruner, J.S. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1997).
- Carr, W. y Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1986).
- Carr, W. 1990. *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.

Castells, M. et.al. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. 1997-1998. *La Era de la Información* (Vol.I: *La Sociedad Red*, 1997; Vol.II: *El poder de la identidad*, 1998a; Vol.III: *Fin de Milenio*, 1998b). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado el 1996-1997).

Cattell, R.B. 1971. *The discovery of fluid and cristallized general intelligence. Abilities: Their structure, growth and action*. pp. 74-102. Boston: Houghton Mifflin.

Ceci, S. J. & Liker, J. 1986. Academic and Non academic Intelligence: an Experimental Separation. Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. *Practical Intelligence*, p. 119-142. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne and Sydney: Cambridge University Press.

CEP Artatse. 1998. La participación de los padres y madres en una comunidad de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72. junio 1998, p. 57. Barcelona: Graó.

Chomsky, N. 1977. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1972).

CP Ruperto Medina. 1998. El voluntariado en la comunidad de aprendizaje de Ruperto Medina. *Aula de Innovación Educativa*. núm. 72. junio 1998. p. 56. Barcelona: Graó.

CP Ruperto Medina 1999. *Comunidad de Aprendizaje Ruperto Medina "Escuela Aceleradora"*. Proyecto Educativo Curso 1999-2000. Portugalete.

CP Virgen del Carmen. 1998. Las comisiones de trabajo en una comunidad de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*. nº 72. junio 1998, pp. 58-59. Barcelona: Graó.

CPESS. 1999. <http://www.bpiv.org/nhus/sites/cpess.html>. (Consulta del 19/07/99).

Cole, M. y Scribner, S. 1977. *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa. (Trabajo original publicado en 1974).

Coll, C. 1987. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

Coll, C. et al. 1993. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Comer, J.P. 1972. *Beyond Black and white*. New York: Quadrangle Books.

Comer, J.P.; Poussaint, A.F. 1975. *Black child care : how to bring up a healthy Black child in America: a guide to emotional and psychological development*. New York: Simon and Schuster.

Comer, J.P. 1980. *School Power: Implications of an Intervention Project*. New York: Simon & Schuster.

Comer, J.P. 1988. *Maggie's American dream: the life and times of a Black family*. New York: New American Library.

Comer, J.P. 1989. *A conversation between James Comer and Ronald Edmonds: fundamentals of effective school improvement*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.

Comer, J.P.; Poussaint, A.F. 1992. *Raising Black children: two leading psychiatrists confront the educational, social, and emotional problems facing Black children*. New York, N.Y.: Plume.

Comer, J.P.; Haynes, N.M.; Joyner, E.T.; Ben-Avie, M. 1996. *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. New York: Teachers College Press.

Comer, J.P. 1997. *Waiting for a miracle : why schools can't solve our problems and how we can*. New York, N.Y.: Dutton.

Comer, J.P.(et alt) (Ed.) 1999. *Child by Child. The Comer process for change in Education*. New York: Teachers College Press.

Comer Project for Change in Education. Yale University, New Haven (<http://info.med.yale.edu/comer>).

Comer school reform project improves both academics and behaviour. (1998) Evanston: Northwestern News on the World Wide Web (<http://www.nwu.edu/univ-relations/media/>).

Comisión de las Comunidades Europeas. 1995. *Libro Blanco: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: CECA-CE-CEEA.

Comunidad Educativa. 1998. Entrevista a Ramón Flecha. *Comunidad Educativa*. nº 254, noviembre 1998. pp. 29-31. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Consejo Escolar del Estado. 1998. *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo Español – Curso 96/97*. Madrid: MEC. <http://www.mec.es.cesces> (Consulta del 18/08/99).

Consejo Escolar del Estado. 1999. *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo Español – Curso 97/98*. Madrid: MEC. <http://www.mec.es.cesces> (Consulta del 04/01/2000).

Coombs, Ph. 1985. *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana. (Trabajo original publicado en 1985).

CREA. 1995. *Participación y no participación en Educación de Personas Adultas*. Investigación subvencionada por: UNESCO Institut for Education, Xunta de Galicia y Generalitat de Catalunya, CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC).

CREA. 1995-1998. *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGYCYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia (de próxima publicación). Barcelona.

CREA. 1996-1998. *Comunidades de Aprendizaje*. Proyecto para la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. Barcelona: Crea.

CREA, 1998. *La difusión de la información de la Educación de Personas Adultas. Guía Europea*. Barcelona: Crea.

Cuenca, J.M^a. 1998. Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265. enero 1998, pp. 33-40. Barcelona: Praxis.

De la Prada, M.A., Actis, W. y Pereda, C. 1999. *Aproximación al modelo migratorio español*. Colectivo IOE. en *La Vanguardia*, 26-11-99.

Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Delval, J. 1997. Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, abril 1997, pp. 78-84. Barcelona.

Department of Education Office of Educational Research and Improvement Research Priorities plan, 1997. *Building Knowledge for a Nation of Learners*. Fuente: [wysiwyg://Mainwdw.17/http://succesforall.com/buildbetschl.htm](http://Mainwdw.17/http://succesforall.com/buildbetschl.htm).

Derrida, J. 1995. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta. (Trabajo original publicado en 1995).

Dewey, J. 1994. *Democràcia i Escola*. Vic: Eumo.

Elboj, C.; Espanya, M.; Flecha, R.; Invernón, F.; Puigdemívol, I.; Valls, R. 1998. Comunidades de Aprendizaje: la sociedad de la información para todos. *Contextos*, Vol. I, pp. 53-73. La Rioja: Universidad de La Rioja.

Elboj, C.; Espanya, M.; Flecha, R.; Invernón, F.; Masdeu, J.; F.; Puigdemívol, I.; Valls, R. 1998a. Comunidades de Aprendizaje: Propuesta Educativa Igualitaria en la Sociedad de la Información. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51. Barcelona. Graó.

Elboj, C.; Espanya, M.; Flecha, R.; Invernón, F.; Masdeu, J.; F.; Puigdemívol, I.; Valls, R. 1998c. Learning Communities: Informational Society for All. (Social Changes and some Tasks of Education in Europe). *Social Changes and*

Education: Toward Restructuring University and Schools, pp. 20-50. Korea: Universidad Kyungnam.

Escuela Fratney. 1999. <http://babelifish.altavista.com/egi-bin/translate?Wisconsin>. (Consulta del 16/08/99).

Ferriol, E. 1999. El capital intelectual busca su lugar en el balance de la empresa. *La Vanguardia*, 17-7-99, Economía y Negocios. pp. 4-5. Barcelona: La Vanguardia.

Flecha, R. 1990. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. 1999. Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies, *Harvard Educational Review*, Vol. 2, Num. 69, pp. 150-172. Cambridge, MA: Harvard University.

Flecha, R. y Gómez, J. 1995. *Racismo: no, gracias*. Barcelona: El Roure.

Foucault, M. 1976. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).

Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. 1983³⁰. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1967).

Freire, P. 1988. *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Freire, P. 1989. La práctica educativa. *Temps d'Educació*. nº 1, pp. 292-300. Universitat de Barcelona: Barcelona.

Freire, P. 1993. *Pedagogía de la esperanza*, México: Editorial Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).

Freire, P. 1997a. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (Trabajo original publicado en 1995).

Freire, P. 1997b. *Pedagogía de la autonomía*, Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1996).

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gergem, Kenneth J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona : Paidós Básica.

Giddens, A. 1990. *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1987).

- Giddens, A. 1995a. *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado el 1991).
- Giddens, A. 1995b. *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1992).
- Giddens, A. 1996. *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra. (trabajo original publicado en 1994)
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1983. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. 1999. La educación que tenemos, la educación que queremos. Imbernón, J. (coord) 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. pp. 29-52. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Giroux, H.A. 1997. *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1992).
- Giroux H.A. 1999. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. Imbernón, J. (coord.) 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. pp. 53-62. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. y Flecha, R. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Godàs, X. 1998. *Postmodernismo: La imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: El Roure.
- Goikoetxea Pierola, J. y García Peña, J. 1997. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- Gorz, A. 1986. *Los caminos del Paraíso*. Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1983).
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).
- Habermas, J. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado el 1985).
- Habermas, J. 1994. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1984).

Habermas, J. 1998. *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta. (Trabajo original publicado el 1992).

Habermas, J. 1999. *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1996).

Hidalgo, M. e Iglesias, M. 1998. Soñar sin límites. *Fusión*, nº 52. Oviedo.

Hik Hasi. 1998. Eskolaren funtzio aldatzailea. *Hik Hasi*, nº 27, abril 1998, pp. 8-11. Lasarte-Orio.

Hirsch, E.D. 1987. *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.

Imbernón, J. (coord.). 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó: Barcelona.

Instituto Nacional de Estadística. *Indicadores Sociales de España. Educación*. INE. Madrid. <http://www.ine.es/daco/daco.htm> (Consulta del 26-12-99.)

Johnson, R. y Johnson D. 1999. *Cooperative Learnig*. <http://www.clcr.com./pages/cl.html> (Consulta del 21-07-99).

Kozol, J. 1990. *Analfabetos USA*. Barcelona: El Roure. (trabajo original publicado en 1985).

Lacasa, P. 1997. *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor

Lavado, J., Morgado, M.J., Audicana, J.C. Función del Asesor en los proyectos de Formación "Transformación del centro en comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 55-55. Barcelona: Graó.

Levin, H. M. 1972. *The Effects of dropping out*. Washington, U.S. Govt. Print. Off.

Levin, H. M.; Carnoy, M. 1976. *The Limits of educational reform*. New York: D. McKay Co.

Levin, H. M; Carnoy, M.; King, K. 1980. *Educational work and employment II*. Paris: Unesco. International Institute for educational plannig.

Levin, H. M. 1983. *Cost-effectiveness: a primer*. Beverly Hills: Sage Publications.

Levin, H. M.; James, T. 1983. *Public dollars for private schools : the case of tuition tax credits*. Philadelphia: Temple University Press.

Levin, H. M.; Carnoy, M. 1985. *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, California: Stanford University Press.

Levin, H. M.; James, T.; Haertel, E.H. 1987. *Comparing public and private schools*. New York: Falmer Press.

Levin, H. M. 1990. At-Risk Students in a Yuppie Age, *Educational Policy*. Vol. 4, num. 4, pp. 283-295.

Levin, H. M. 1991. *Accelerating the progress of all students*. Albany, N.Y.: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York.

Levin, H. M.; Lockheed, M.E. (Ed.). 1993. *Effective schools in developing countries*. London; Washington, D.C.: Falmer Press.

Levin, H. M. (et al.). 1995. *Volver a pensar la educación* . Vol II: Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Ediciones Morata/ Coruña: Fundación Paideia.

Levin, H. M. 1998. Accelerated Schools: a decade of evolution, Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (eds.). 1998. *International Handbook of educational change Part two*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, pp. 807-830.

Levin, H. M. Accelerated Schools Project, CERAS, School of Education. Stanford University. <http://www.stanford.edu/group/ASP/>.

Luna, F. y Jaussi, M.L. 1998. CP "Ramón Bajo" de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, junio 1998, pp. 36-44. Barcelona: Praxis.

Luria, A.R. 1987. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal. (Trabajo publicado originalmente en 1976).

Lyotard, J.F. 1984. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. (Trabajo publicado originalmente en 1984).

Macedo, D. 1994. Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa. Castells, M. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Masdeu, J. 1998. Las comunidades de aprendizaje. Informes 46: *VI Conferencia de Sociología de la Educación*, pp. 315-326. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.

Mead, G.H. 1990. *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

McLaren, P. 1999. Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. Imbernón, J. (coord.) 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. pp. 101-120. Barcelona: Graó.

MEC. 1985. *Ley orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. 1987. *Proyecto de la Reforma Educativa. Una propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. 1989. *Libro Blanco de la Reforma del sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. 1990. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 1999 <http://www.mtas.es/Estadísticas>. Tablas SEI 08-03-01; EPA -31 03 ECL-5. Consultas 17-08-99 y 27-12-99.

Nietzsche, F. 1985. *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Edaf. (Trabajo original publicado en 1886).

Novak, J. 1982. *Teoría Y Práctica de la Educación* Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1977).

Olmedo, R. 1997. La Escuela soñada. *Caritas*, nº 370, pp. 14-16.

Ovejero, A. 1990. *El Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Petrus, A. (coordinador). 1997. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. y Inhelder, B. 1973. *Psicología del niño*. Madrid: Morata. (Trabajo publicado originalmente en 1969).

Puigdellívol, I. 1998. *La educación especial en la escuela integral. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Rius, M. 1999. *La falta de mano de obra cualificada se generalizará en España a partir del 2005*. www.lavanguardia.es 21-12-99. Consulta del 27-12-99.

Rodríguez Ibáñez, J. 1989. *La perspectiva sociológica*. Madrid: Taurus.

Sáez Carreras, J. 1989. *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. I.C.E. Universidad de Murcia: Murcia.

Sánchez Aroca, M. 1999. La Verneda-Sant Martí: a school where dare to dream. *Harvard Educational Review*, vol.69, nº 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Schaie, K.W. 1983. *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York & London: The Guilford Press.

- Schütz, A. 1974. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1964).
- Schutz, A. y Luckmann, T. 1977 *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado el 1973).
- Schutz, A. 1993. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1932).
- Scribner, S. 1988. *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897), 16 pp.
- Searle, J.R. 1997. *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1995).
- Segovia, M. 1997. Clases a medida. *El Mundo*. Campus pág. C3. 7-5-1997. Madrid.
- Sichtermann, B. 1986. *Femininity: The politics of the Personal*. Cambridge: Polity.
- Slavin, R.E. 1982. *Cooperative learning: student teams*. Washington, D.C.: NEA Professional Library.
- Slavin, R.E. 1983. *Student team learning: an overview and practical guide*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Slavin, R.E. 1984. *Research methods in education: a practical guide*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1984.
- Slavin, R.E. (et alt.)(Ed.) 1985. *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York : Plenum Press.
- Slavin, R. E.& Madden; N. A. 1988. *Instructionals Strategies for Accelerating the Achievement of Students At-Risk*. Work presented to the "Conference on Acceleration of the Education of At-Risk Students". Stanford, CA.
- Slavin, R.E. 1989. *School and classroom organization*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Slavin, R.E.& McPartland,J.M. 1990. *Increasing achievement of at-risk students at each grade level*. [Washington, D.C.]: Information Services, Office of Educational Research and Improvement, U.S.Dept. of Education.
- Slavin, R.E. 1990. *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (2nd ed) 1992. *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E.; Karweit, N.L.; Wasik, B.A. 1994. *Preventing early school failure: research, policy, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E. (et al.). 1996. *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Slavin, R.E. 1996. *Education for all*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.

Slavin, R.E. (5ª Ed). 1997. *Educational Psychology. Theory into practice*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall (1ª ed 1986)

Slavin, R.E.; Olatokunbo, S.F. 1998. *Show me the evidence! : proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Slavin, R.E. *Success for all*. Center for Research on Effective Schooling. John Hopkins University. Needham Heights, MA. <http://www.successforall.net/>

Sokal, A y Bricmont, J. 1999. *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1999)

Subirats, M. 1997. Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género. Goikoetxea Pierola J. y García Peña, J. 1997. *Ensayos de pedagogía crítica*. pp. 119-126. Madrid: Popular.

Squires, D. A. y Kranyik R. D. 1995-1996. *Educational Leadership*. vol. 53, nº 4. december 95 January 1996.

Touraine, A. 1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy. (Trabajo original publicado en 1992).

Touraine, A. 1997 *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: PPC. (Trabajo original publicado en 1997).

Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Edición basada en la edición americana de 1978. Artículos originales de 1930 a 1934).

Vygotsky, L.S. 1986. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. (Trabajo original publicado en 1934).

Walters, L.S. 1990. Students Take the Fast Track. *The Christian Science Monitor*, 10-12-1990, pág. 12. Boston, MA. The Christian Science Publishing Society.

Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1977).

Willis, P. 1994. La metamorfosis de mercancías culturales. Castells et al. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp. 165-206.

Willis, P. 1998. *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona. (Trabajo original publicado en 1990).