

Comunidades de Aprendizaje en Euskadi.

**Una respuesta educativa en la sociedad
de la información para todos y todas.**

AUTORÍA:

Niños y niñas, profesorado, familiares, voluntariado de las siguientes Comunidades de

Aprendizaje:

C.E.P. Artatse
C.E.P. Ramón Bajo
C.E.P. Ruperto Medina
C.E.P. Virgen del Carmen (Karmengo Ama)

Ha sido coordinado por:

ISEI/IVEI: M^a Luisa Jaussi (Técnica del Programa Inserción Social)

Ha sido elaborado por las siguientes personas:

C.E.P. ARTATSE: Cristina Garre, Inés González
C.E.P. RAMON BAJO: Pilar Melguizo, Benita Mojón
C.E.P. RUPERTO MEDINA: Presentación González, Begoña Delgado
C.E.P. KARMENGO AMA: Begoña Gárate, Belén Zudaire
EQUIPO DE ASESORAS Y ASESORES: Josebe Alonso/ Juan Carlos Audikana/
Inmaculada Cereceda/ M^a Luisa Jaussi/ Julian Lavado/ M^a José Morgado.
CREA: Carmen Elboj/ Ramón Flecha/ Paco Imbernon/ Ignasi Puigdemallivol/ Rosa Valls/
Julio Vargas

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

I BASES TEÓRICAS: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN UNA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS.

1. El análisis de las prácticas y teorías
2. Educación igualitaria en la sociedad de la información
 - 2.1. Sociedad de la información
 - 2.2. Fases de transformación de sociedad industrial en sociedad de la información
3. Giro dialógico
4. De la enseñanza tradicional al aprendizaje dialógico
5. Las interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información
6. Principios del aprendizaje dialógico

II LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EUSKADI

1. Características del proyecto.
2. Comunidades de Aprendizaje: necesidades y retos educativos
 - 2.1. La superación de desigualdades
 - 2.1.1. Exclusión social y tratamiento lingüístico.
 - 2.2. La mejora de la calidad
 - 2.3. La mejora de la convivencia
3. Fases del proceso de transformación
 - 3.1. Fase de sensibilización
 - 3.2. Toma de decisión
 - 3.3. Fase del sueño
 - 3.4. Selección de prioridades y organización
 - 3.5. Puesta en marcha

III LA FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y LA FASE DE LA TOMA DE DECISIÓN

1. Planteamiento general
 - 1.1. Fase de sensibilización
 - 1.2. Fase de la toma de decisión
2. La experiencia: La fases de sensibilización y toma de decisión en el CEP Artatse
 - 2.1. La fase de sensibilización
 - 2.2. La fase de toma de decisión

IV LA FASE DEL SUEÑO.

1. Planteamiento general
2. La experiencia
 - 2.1. La fase del sueño en el CEP Artatse.
 - 2.2. La fase del sueño en el CEP Virgen del Carmen
 - 2.3. La fase del sueño en el CEP Ramón Bajo.
 - 2.4. La fase del sueño en el CEP Ruperto Medina

V SELECCIÓN DE PRIORIDADES, ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

1. Planteamiento general
 - 1.1. La fase de selección de prioridades
 - 1.2. Las comisiones
2. La experiencia: La fase de selección de prioridades y organización en el CEP Virgen del Carmen
 - 2.1. Las comisiones

VI LA METODOLOGÍA

1. Planteamiento metodológico
 - 1.1. Reflexionando sobre la metodología: algunos principios metodológicos
 - 1.2. Estrategias metodológicas: grupos interactivos
2. La experiencia: Hacia el cambio metodológico en el CEP Ramón Bajo
 - 2.1. El profesorado: compartimos el aula y los intereses.
 - 2.2. Espacios de aprendizaje en el aula
 - 2.3. Espacios de aprendizaje con las familias. Familiares dentro de la escuela

VII FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

1. Planteamiento general
 - 1.1. Concepto de participación de la comunidad
 - 1.1.1. Contrato de Aprendizaje
 - 1.1.2. El voluntariado
 - 1.2. La formación de la Comunidad: profesorado, familias y voluntariado
 - 1.2.1. Diferentes modalidades de formación
2. La experiencia: La formación y participación en el CEP Ruperto Medina.
 - 2.1. Cómo se implica y se forma la comunidad
 - 2.2. Contrato de Aprendizaje
 - 2.2.1. Estructura del contrato de aprendizaje
 - 2.3. El voluntariado
 - 2.3.1. La formación
 - 2.3.2. Selección del voluntariado
 - 2.3.3. Evaluación
 - 2.3.4. Procedencia y ubicación

VIII PAPEL DE LOS ASESORES Y ASESORAS EN LA "TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE"

1. El papel de asesoras y asesores.
2. La experiencia

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este libro aportamos elementos clave en la puesta en marcha de los proyectos de transformación que representan 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 la educación participativa de la comunidad.

La historia de las Comunidades de Aprendizaje empieza con el interés de muchas personas vinculadas a escuelas de Euskadi en conocer los planteamientos del equipo de CREA para superar el fracaso escolar y las desigualdades sociales a través de la transformación de la escuela. CREA es un Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona que se centra en el análisis de las desigualdades sociales y educativas en la sociedad de la información y en el diseño de propuestas sociales y educativas transformadoras. El equipo de CREA ha estado implicado activamente en el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje.

Tras las muestras iniciales de interés, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, y en concreto la Dirección de Renovación Pedagógica, se puso en contacto con el equipo de CREA y le propuso iniciar la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria. Dos de estas escuelas se encuentran en la provincia de Bizkaia, otra en Gipuzkoa y la cuarta, en Araba.

El 8 de septiembre de 1997 se publicó la Orden (BOPV de 3 de noviembre de 1997) por la que se autorizaba la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje por un período inicial que comprendía desde el curso 1997-98 hasta el 1999-2000, ambos inclusive.

Para colaborar en el proyecto se les adjudicó un asesor o asesora del servicio de apoyo zonal correspondiente que junto con representantes de los centros han ido formando un equipo Asesor- Coordinador del proyecto que es el que una vez acabado dicho periodo se ha encargado de asesorar y coordinar el mismo, así como darlo a conocer y realizar la formación en centros nuevos.

En este libro recogemos las bases teóricas que fundamentan este proyecto de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje y la descripción del mismo en los dos primeros capítulos. Del capítulo tercero en adelante, se describen cada una de las fases (sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, puesta en marcha) de dicho proceso de transformación y la labor asesora. Esta descripción consta de dos partes: una teórica, al principio del capítulo; y una práctica, donde un centro relata su experiencia sobre la fase correspondiente a dicho capítulo. Cada uno de los cuatro centros que iniciaron la experiencia describe el desarrollo de una fase excepto en la fase del “sueño” donde se recoge la experiencia de los cuatro.

Los centros son los siguientes:

El **C.E.P. Ramón Bajo** se encuentra en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz. Ha sufrido en los últimos años un brusco descenso de matriculación y ha visto como su alumnado cambiaba de perfil, aumentando mucho la diversidad cultural en sus aulas.

El **C.E.P. Artatse** se encuentra entre los barrios de Txurdinaga y Otxarkoaga de Bilbao. Este barrio se creó en los años 60, en un intento de erradicar el chabolismo de Bilbao y sus alrededores. Actualmente es una de las zonas de la ciudad con situaciones de exclusión social.

El **C.E.P. Ruperto Medina** es un centro ubicado en Portugalete (Bizkaia), en el barrio de Buenavista. La gran mayoría de su población llegó de todas las comunidades del estado español en la década de los 50 con motivo de la industrialización. La crisis de la acería, y de la industria en general, ha provocado un gran número de personas paradas y prejubiladas.

El **C.E.P. Virgen del Carmen** está situado en el barrio de Trintxerpe, Pasaia. Este municipio está formado por cuatro distritos y cuenta con un gran número de personas provenientes de otras partes de la península, principalmente Galicia y Portugal. Se da una alta densidad de población en la zona. Gran parte del alumnado de este centro es bilingüe: castellano-gallego , castellano-portugués y castellano-euskera.

El curso 2000-01 se incorporaron otros tres centros de Bizkaia a la experiencia: CEP Lekeitio de Lekeitio, CEP San Antonio de Etxebarri y CEP Lamiako de Leioa. En estos momentos otras escuelas han iniciado la experiencia y muchas otras desean conocerla o iniciarla.

Para concluir, hacemos una invitación a leer este libro, esperando que sea una contribución a la superación de la exclusión y las desigualdades sociales, apostando por la capacidad transformadora de la educación.

I BASES TEÓRICAS: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN UNA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS.

1. El análisis de las prácticas y teorías

Hay muchos proyectos educativos que, en diferentes lugares del mundo, están obteniendo resultados significativos en la superación del fracaso escolar y en el logro de una convivencia solidaria. Más allá de sus diferencias de enfoque, todos estos proyectos convergen en una serie de aspectos que son los que caracterizan a las mejores prácticas educativas en una sociedad de la información para todos y todas. Entre estas características resalta el aprendizaje dialógico, es decir, el diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, asociaciones, profesionales de diferentes ámbitos educativos y sociales, voluntariado...) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos.

En las I Jornadas de Cambio Educativo del Parque Científico de Barcelona (Noviembre 1999), dijo Marina Subirats que las y los responsables educativos hemos venido actuando como la medicina del siglo XVII, aplicando tratamientos en los que confiábamos, pero sin que supiéramos si en algún otro lugar habían mejorado o empeorado a los y las pacientes. En efecto, muchas veces hemos aplicado o tratado de aplicar propuestas sobre las que nadie podía dar constancia de que hubieran funcionado bien en alguna parte.

Muchas de esas propuestas (u otras muy similares) ya se habían aplicado en otros lugares con resultados muy insatisfactorios pero eso no lo sabían ni siquiera quienes las habían hecho. Lógicamente, en la mayoría de los casos, esas propuestas no mejoraban significativamente la situación y entonces sus impulsores decían que la idea era muy buena pero que se había aplicado mal.

En la actual sociedad de la información ya podemos y debemos superar estas dinámicas que tanto perjudican a las niñas y a los niños, a la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad. Hoy entra en nuestras escuelas y domicilios información sobre todas las propuestas educativas que se están realizando en diferentes partes del mundo. En el siglo XXI, tenemos recursos informacionales para evitar repetir actuaciones que han fracasado en todas partes, para basar nuestras innovaciones en los criterios que han mejorado en la práctica el aprendizaje instrumental y la solidaridad.

En las bases de datos y publicaciones en las que encontramos información de esas prácticas, podemos también ver cuáles son las teorías sociales y educativas actuales. Podemos comprobar cómo desde hace ya dos décadas el enfoque predominante en ciencias sociales es el comunicativo o dialógico, que ha englobado y/o superado a los anteriores. Podemos ver también cómo sus aportaciones, aunque con retraso, ya se han comenzado a aplicar en educación. Ya no tenemos por qué basar nuestras propuestas de futuro en las teorías sociales que más se tuvieron en cuenta en educación en el pasado. Ahora podemos tener un contacto continuo con la comunidad científica internacional y caminar junto a ella en la búsqueda de un futuro mejor para todas las personas.

2. Educación igualitaria en la sociedad de la información.

2.1. Sociedad de la información

Estamos asistiendo a un proceso de globalización que afecta a todas las esferas de nuestras vidas, desde el ámbito público al privado. Este proceso de globalización ha sido posible gracias a la revolución que han supuesto las nuevas tecnologías de la información.

La sociedad industrial se ha visto desplazada por un nuevo tipo de sociedad que se ha generado alrededor de las nuevas tecnologías de la información. Esta sociedad, denominada sociedad de la información o del conocimiento, se genera en la década de los 70 en el marco de una revolución tecnológica sin precedentes.

En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario, la industria, y un crecimiento del terciario, servicios, en detrimento del sector primario. Actualmente se está desarrollando un nuevo sector, el cuaternario o informacional, en el que la materia prima es la información. La base de la economía en la sociedad de la información es el procesamiento de la información y los recursos tecnológicos de tratamiento de la misma. Nos encontramos en una economía informacional y global, cuya aparición ha sido facilitada, que no provocada, por la revolución tecnológica del último cuarto de siglo.

La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales, del motor de vapor a los combustibles fósiles, e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y distribución de energía fue el elemento clave subyacente en la sociedad industrial (Castells 1997:57).

Hoy las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han modificado el funcionamiento de todos los sectores de la economía y han incorporado nuevas prácticas en nuestra vida cotidiana. El desarrollo de esta economía viene acompañado por organizaciones más democráticas a nivel micro y, a nivel macro, por la exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población.

La economía global es profundamente asimétrica. A nivel mundial desaparece la frontera norte-sur en el sentido que la habíamos conocido, aumentando la diferenciación del crecimiento económico, la capacidad tecnológica y las condiciones sociales entre zonas del mundo. Asimismo, entre regiones y en las mismas ciudades se produce una marcada dualización o polarización social. (Castells, 1997-1998/1996-1997).

La capacidad de seleccionar y procesar información adquiere una gran relevancia en esta nueva sociedad, y con ello los recursos intelectuales. Las personas que no poseen estas competencias, quedan excluidas.

Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. Si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados. Son las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren

el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información. (CREA, 1995-1998).

Por ello, la educación, además de facilitar el acceso a todas las personas a una formación basada en la adquisición de conocimientos, ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general.

Uno de los errores que más han marcado la educación en las últimas dos décadas del siglo XX en el Estado Español ha sido la ausencia de reflexión sobre su propio papel en la sociedad de la información. Basta un ligero recorrido por los libros, revistas y planificaciones educativas de la época para darse cuenta de que se pretendía adaptar la enseñanza a una sociedad informacional que ni se analizaba, ni tan siquiera se nombraba. Ya existía en las librerías una considerable producción sobre la sociedad de la información (por ejemplo, los trabajos de Naisbitt y Castells) También había equipos (como es el caso de CREA) que ya incluían en sus análisis de la sociedad de la información, las desigualdades que generaba el modelo social que estaba siendo hegemónico, cómo se estaba introduciendo dicha sociedad de la información y el papel de la educación dentro de ella.

Para superar los problemas de fracaso escolar y de convivencia en las escuelas hay que desarrollar una educación que posibilite a todas las niñas y niños los aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos en la sociedad de la información. Las niñas y niños que cumplen 10 ó 16 años en el 2001, tendrán 30 ó 36 años en el 2021. Es previsible que, para esa época, en Euskadi quien no domine euskera, inglés y castellano corra peligro de exclusión social. Las familias académicas, aquellas en las que hay como mínimo una persona con título universitario, están logrando cada vez más ese objetivo con sus hijas e hijos. ¿Por qué no han de tener el mismo derecho y las mismas posibilidades todas las familias no académicas, incluso cuando son pobres o pertenecen a grupos culturales no hegemónicos?.

2.2. Fases de transformación de sociedad industrial a sociedad de la información

En una primera fase, la sociedad de la información se configuró para ser liderada por los sectores más competentes, mientras a los demás les esperaba el paro, la subocupación o vivir de prestaciones sociales. En esa época, se promovieron dinámicas educativas que, bajo el manto de la adaptación a la diversidad, excluían a amplios sectores de los aprendizajes imprescindibles para superar la exclusión social. Si eran personas gitanas o árabes o pobres se pensaba que bastante se hacía con que aprendieran “un poco de castellano y algo de cuentas”.

En la fase actual, se busca por diferentes razones una sociedad de la información para todas las personas. En este contexto, la educación vuelve a reforzar su objetivo igualitario y se plantea hacer todas las transformaciones que sean necesarias para lograr que todas las niñas y niños tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información. Las mejores prácticas educativas no se plantean qué pueden hacer con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social.

Cuando, en la fase inicial, se planteaba una sociedad de la información para las personas "escogidas" según unas dinámicas que recordaban el lenguaje del darwinismo social, no importaba que un sector del alumnado siguiera el ritmo, mientras otro iba siendo progresivamente excluido; primero separaba los grupos más retrasados dentro del mismo aula, luego en un aula aparte del mismo centro educativo y finalmente en unidades fuera del propio centro escolar. De esa manera se fueron construyendo inconscientemente itinerarios de exclusión, problemas de convivencia y, finalmente, delincuencia. Esas prácticas segregadoras han dado resultados muy negativos y han tenido un gran coste económico y social. Por supuesto, todas las personas que defendían esas prácticas y cantaban sus virtudes no querían ver en ellas a sus hijas e hijos.

En la sociedad de la información para todas las personas, la variable independiente es la oportunidad de toda alumna y alumno de inclusión en los procesos de aprendizaje que las personas profesionales de la educación queremos para nuestros propios hijos e hijas. Los elementos que componen el sistema educativo se convierten así en la variable dependiente, todos pueden y deben transformarse si ello es necesario para lograr el objetivo que todas las familias exigimos de la escuela.

En la sociedad de la información para las personas escogidas, las familias académicas tratábamos de asegurarnos para nuestras hijas e hijos las titulaciones de la educación superior, mientras frecuentemente se defendían para los demás itinerarios que les excluían de esa posibilidad. Esta opción "darwinista" se legitimaba con discursos que no resistían la prueba de los datos, pero que sí servían para tranquilizar muchas conciencias. Entre ellos cabe destacar el discurso de la universidad como fábrica de parados y paradas; en todos los países, la sociedad de la información está provocando que las mejores ocupaciones se concentren en las personas con titulaciones de educación superior (universitaria o profesional de máximo nivel). El denominado paro universitario está concentrado en los grupos de edad por debajo de los 30 años, es decir, tiene un componente importante de prolongación del plazo de inserción en el mercado laboral. En el otro extremo de la desigualdad educativa y social, las personas que no completan la educación secundaria son las principales candidatas al paro, a la subocupación y a la economía ilegal.

El objetivo de igualdad recobra nueva fuerza en el planteamiento de la sociedad de la información para todas las personas que intenta asegurar que todas las niñas y niños (sean del origen social o cultural que sean) tengan la posibilidad de seguir itinerarios educativos que les lleven a adquirir los aprendizajes que estamos intentando conseguir las familias académicas para nuestras hijas e hijos.

3. Giro dialógico

Partamos de un caso extremo, pero real. Un aula de 19 niñas y niños de sexto de primaria. Siete asisten regularmente y siguen el ritmo de aprendizaje, se sientan en torno a la pizarra donde les enseña un maestro. Los otros doce practican diferentes niveles de absentismo y, cuando están en clase, combinan tareas individuales que les pone el maestro con "movimientos varios" (incluidas peleas).

En el marco escolar heredado de la sociedad industrial, no hay solución. El profesorado piensa que no puede con todo el alumnado. Es normal que busquen como posible arreglo que les saquen del aula (o de la escuela) a los dos o tres "imposibles". Ya que no hacen nada dentro, "quizá hagan algo en otro ambiente".

Transformando ese marco escolar sí que hay solución y así lo están haciendo un número cada vez mayor de escuelas. Se trata de reconocer que el profesorado solo no podemos, que necesitamos la colaboración estrecha de las familias, de otros profesionales, de entidades, de voluntariado... En las escuelas donde hay niñas y niños de las comunidades gitana o árabe, algún miembro de esas comunidades puede ofrecerse a pasar alguna mañana o tarde en el aula, colaborando así en mejorar la valoración que las alumnas y alumnos de su comunidad hagan sobre la escuela, la convivencia y el esfuerzo. En otros casos, donde hay alumnado con familiares en centros penitenciarios, una educadora de estos centros puede ayudar a contactar con dichos familiares para explicarles los cambios que se pretenden y pedirles que colaboren en su valoración. Personas voluntarias pueden ofrecerse a entrar en el aula, dedicando una atención muy personalizada a cada pequeño grupo de niñas o niños. No hay por qué ofrecer formación sólo al alumnado, también puede crearse un centro de formación de familiares dentro de la escuela. Pueden darse clases de Internet para niñas y niños, otras para familiares y otras conjuntas para familiares, niñas y niños, vecindario y profesorado.

Estas transformaciones y otras que aparecen en otros capítulos de este libro son las que están haciendo que muchas escuelas avancen significativamente en la superación de problemas de fracaso escolar y convivencia en la sociedad de la información. Suponen considerar el aprendizaje no como competencia exclusiva de personas expertas, sino como responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con las alumnas y alumnos.

Las ciencias sociales actuales avalan y fundamentan este enfoque dialógico. La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981), significó el punto de inflexión, dentro de la teoría social, hacia una perspectiva comunicativa, englobando y superando otras anteriores. En las últimas décadas, otras muchas aportaciones han ido confluyendo con esa orientación (Beck, CREA, Elster, Freire, Touraine) contribuyendo a la fundamentación comunicativa y reflexiva de lo que hoy es el aprendizaje dialógico (Flecha 1997).

En la misma época, Freire fue el autor contemporáneo más citado por la comunidad científica internacional en educación; no en vano, ya en 1970 había incluido una teoría de la acción dialógica en su *Pedagogía del Oprimido*. Sin embargo, el tradicional retraso del sistema educativo y la ausencia de participación en las comunidades científicas internacionales de los autores y autoras que orientaban las transformaciones educativas en Europa del Sur llevó a que nos limitáramos a concepciones de aprendizaje que desconocían los nuevos desarrollos comunicativos de las ciencias sociales e, incluso, prescindían de aportaciones sí conocidas como las de Freire.

4. De la enseñanza tradicional al aprendizaje dialógico

La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones de la niña o del niño con todas las demás personas: compañeros y

compañeras, profesorado, familiares, amistades. Por eso, el aprendizaje depende tanto de lo que ocurre en el aula como en el domicilio y en la calle. Las familias académicas aseguran, aunque no acudan al centro, una cierta correlación entre lo que ocurre en los diferentes ámbitos al pertenecer a similares grupos sociales que el profesorado. Las familias no académicas sólo aseguran esa correlación si se coordinan y actúan conjuntamente con el profesorado.

En la sociedad de la información la capacidad clave no es la acumulación, sino la selección y procesamiento de la información. A las médicas y los conserjes no se les exigirá que receten o resuelvan algún problema sin consultar en ningún sitio. Por el contrario, se les introducirá todo tipo de información en sus puestos de trabajo y domicilios (aunque no la pidan) y lo difícil será seleccionar lo que es relevante para cada situación concreta y procesarla, es decir, saber analizarla y aplicarla a esa situación.

No tiene pues sentido emplear el tiempo de escolarización obligatoria en acumular la información que necesitarán a lo largo de toda la vida. A esto hay que añadir que nadie puede saber hoy la información que necesitará dentro de 20 años un alumno o alumna que actualmente tiene 10 años. Sí tiene sentido, en cambio, el desarrollo de las capacidades que les permitirán seleccionar y procesar la información que sea relevante en cada uno de los momentos y situaciones de sus vidas. A una médica o un conserje se les pedirá que hagan sus tratamientos y servicios seleccionando y procesando la mejor información mundialmente disponible para resolver cada problema. Lo que sí tiene sentido es que en las evaluaciones o exámenes las alumnas y alumnos puedan y deban disponer de todo tipo de libros, apuntes y ordenadores y sepan, en un tiempo determinado, encontrar y procesar la información que sea más relevante.

Esos cambios exigen que modifiquemos nuestras concepciones del aprendizaje respecto de las heredadas de anteriores épocas educativas y sociales. Lo que nos ocurre es que las cosas cambian muy rápidamente y en la educación vamos a veces tan lentos que para cuando acabamos de preparar una innovación ya se ha convertido en obsoleta. Algunas y algunos profesionales de la educación de mediana edad ya hemos pasado a lo largo de nuestra vida docente por tres de las cuatro concepciones que vamos a plantear a continuación y, si no nos damos más prisa con la cuarta, puede que para cuando estemos dispuestos a aplicarla, la comunidad científica ya haya pasado a una quinta que en este momento desconocemos.

La enseñanza tradicional se basó preponderantemente en una concepción objetivista de las ciencias sociales que consideraba que la realidad era independiente de los sujetos sociales. Por ejemplo, una madera con cuatro patas era una mesa y quien la usara para hacer fuego en lugar de para comer era un ignorante. En esa concepción está clara la función de la enseñanza: transmitir los conocimientos objetivos y los valores "superiores". Para hacerlo no basta que la profesora de "mate" sepa matemáticas, también debe dominar la metodología que permite facilitar que el alumnado las entienda y se motive por ellas. Por eso en el plan de magisterio de 1971, se estableció que las y los estudiantes que ya llegaban con el COU (y, por tanto, con suficientes conocimientos científicos para dar clase de EGB) se tenían que especializar en alguna de las didácticas especiales.

El cambio hacia el aprendizaje significativo recogía una aportación de la concepción constructivista de las ciencias sociales que, junto con la estructuralista, tuvo mucha

influencia en los sesenta. En esta concepción la realidad es construida socialmente y, por tanto, una madera con cuatro patas puede ser para una persona una mesa si la ve como adecuada para comer y para otra un trozo de leña si la ve como ideal para hacer fuego. Puede que la primera no haga nunca fuego y la segunda suela comer en otro lugar. No es que una sea más inteligente o culta que la otra sino que tienen diferentes socializaciones y, por tanto, diferentes conceptos o conocimientos previos.

El aprendizaje significativo se planteó englobar y superar la enseñanza tradicional añadiendo, a los conocimientos científicos y a las metodologías, el énfasis en la investigación de los procesos de construcción individual de significados y la intervención curricular que podía optimizar esos procesos de aprendizaje dentro del aula. La formación del profesorado se aumentó y reorientó, al no bastar ya con los conocimientos científicos traídos del bachillerato y las habilidades metodológicas, sino requerir también el convertirse en personas expertas en las aplicaciones de la concepción constructivista y el dominio del desarrollo curricular.

Simultáneamente, se iba desarrollando el aprendizaje cooperativo, que añadía a las concepciones de las ciencias sociales en que se basaba, una orientación normativa que tenía la virtud de complementar dos objetivos a veces enfrentados: el desarrollo de los valores y el aprendizaje instrumental. La ventaja que aportaba la cooperación era el aumento del aprendizaje instrumental al tiempo que se desarrollaban los valores de solidaridad y cooperación. No obstante, como la enseñanza tradicional y el aprendizaje significativo, el cooperativo está elaborado antes de la transformación de la sociedad industrial en sociedad informacional y antes de la elaboración del actual enfoque comunicativo de las ciencias sociales. Por lo tanto, ninguno de los tres se plantea superar el aula tradicional formada básicamente por una profesora o profesor y alumnado.

El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. Por ejemplo, una madera con cuatro patas es "construida" como mesa por una niña o niño si la gente con quienes interactúa (y, en primer lugar, sus familiares) usa ese objeto para comer y escribir; sin embargo, lo interpretará como trozo de árbol, como leña, si se relaciona con gente que sólo lo usa para el fuego, come en otros lugares y quizá no escribe. Pero esa construcción está sometida a nuevas resocializaciones; por ejemplo, si su gente cambia de itinerante a asentarse y comienza a usar ese objeto para comer, dejará de verlo como trozo de leña y comenzará a verlo como mesa.

En el aprendizaje dialógico se tienen en cuenta los conocimientos científicos, las metodologías y los procesos de construcción de significados, pero el énfasis se pone en los cambios de las interacciones que pueden posibilitar aceleraciones de aprendizajes y de las motivaciones para obtenerlos. En esta perspectiva no tiene sentido formar sólo al profesorado, sino que es necesaria una formación de todas las personas que interactúan con las niñas y niños.

Aunque recoge las aportaciones de las tres concepciones anteriores, las resitúa en una nueva perspectiva, ya que el aprendizaje dialógico es el único que se basa en las ciencias sociales actuales y afronta con una educación igualitaria los retos de la sociedad de la información. Esta concepción comunicativa es consecuente con el hecho de que el aprendizaje depende de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las

que se producen en un aula tradicional. Superar ese aula tradicional de la sociedad industrial abriéndola a otros agentes educativos y coordinándola con todo lo que ocurre fuera de ella son las claves para afrontar cuestiones como el fracaso escolar y los problemas de convivencia.

ENSEÑANZA TRADICIONAL	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE DIALÓGICO
CONCEPCIÓN OBJETIVISTA: LA REALIDAD ES INDEPENDIENTE DE LOS SUJETOS SOCIALES	CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA: LA REALIDAD ES CONSTRUIDA SOCIALMENTE		CONCEPCIÓN COMUNICATIVA: LA REALIDAD SOCIAL ES CONSTRUIDA POR LAS INTERACCIONES ENTRE LAS PERSONAS
INTELIGENCIA Y MOTIVACIÓN	CONOCIMIENTOS PREVIOS	COOPERACIÓN	INTERACCIONES
CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS Y HABILIDAD METODOLÓGICA	INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN OPTIMIZADORA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE CADA ALUMNA Y ALUMNO	INTERVENCIÓN OPTIMIZADORA EN LOS PROCESOS DE COOPERACIÓN	COLABORACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES
FORMACIÓN CIENTÍFICA Y METODOLÓGICA DEL PROFESORADO	FORMACIÓN INVESTIGADORA Y CURRICULAR DEL PROFESORADO	FORMACIÓN NORMATIVA DEL PROFESORADO	FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR DEL PROFESORADO, FAMILIARES Y COMUNIDAD
AULA TRADICIONAL: PROFESORADO HACIA ALUMNADO	AULA TRADICIONAL: PROFESORADO EXPERTO EN ALUMNADO	AULA TRADICIONAL: PROFESORADO COLABORANDO CON ALUMNADO (y alumnado entre sí)	AULA DIALÓGICA: PROFESORADO, ALUMNADO Y APERTURA A OTROS AGENTES EDUCATIVOS
SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD INFORMACIONAL

5. Las interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información

Las capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Cuando mejor aprendemos una cosa es cuando la explicamos. Cuando mejor asimilamos un texto y más nos motiva es cuando lo comentamos con otras personas que también lo han leído. El aprendizaje dialógico fomenta ese diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos y no sólo en el aula, pero también lo hace en el aula. Una de las formas de concretarlo es con grupos interactivos.

Un aula de 20 niñas y niños puede organizarse en cuatro grupos de cinco. En cada grupo puede haber un tutor o tutora (voluntario o voluntaria, profesional o familiar). La profesora coordina y dirige la dinámica de todos los grupos, donde se producen continuas interacciones de las niñas y niños con el tutor o tutora y entre sí. La niña más "adelantada" puede explicar un problema a quien peor lo está entendiendo, de forma que se acelera el aprendizaje de ambos: del niño porque le está ayudando un igual que tiene más reciente que la profesora las dificultades de entenderlo; de la niña porque cuando mejor se entiende una cosa es cuando se explica a la vez que desarrolla metalenguaje sobre el tema, las habilidades de comunicación... No se plantea pues la "igualación a la baja" sino la igualdad, la mejora de las capacidades de todas y cada una de las personas. Además, en el aula puede haber unos cuantos ordenadores que permitan que los diferentes grupos vayan realizando algunas de las actividades con programas didácticos sobre el tema que se esté abordando, buscar información en internet, colaborar con otra escuela que esté trabajando sobre el tema a través del correo electrónico, de un foro...

Los grupos interactivos, la colaboración estrecha entre los diferentes sectores de la comunidad, la formación de familiares y alumnado son escuelas de solidaridad desde la base. Cada niña o niño de un grupo interactivo considera un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo, también ve que hay gente de diferentes condiciones dispuesta a ayudarles. Alumnado y familias van progresivamente adhiriéndose al proyecto comunitario de aprendizaje al tiempo que se buscan soluciones y disminuyen las situaciones conflictivas y los problemas de disciplina. Esos objetivos no pueden lograrse con dinámicas guiadas exclusivamente por personas expertas, requieren el apoyo entusiasta y la colaboración de toda la comunidad.

Todas las personas que interactúan con las alumnas y alumnos, incluidos sus compañeros y compañeras, influyen en su aprendizaje y tienen capacidad para optimizar esa influencia. Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, desarrolla una concepción de la competencia comunicativa con la que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Beck (1998), con su teoría de la modernización reflexiva, demuestra que la reflexión es un elemento cada vez más determinante de nuestra sociedad y de nuestra individualidad. Freire (1997) y las investigaciones de CREA (CREA, 2000) demuestran cómo ese diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional o la individualización del proceso.

La concepción constructivista aportó el énfasis en los conocimientos previos que son muy importantes para el aprendizaje. Pero la concepción comunicativa aclara que no

sólo son más importantes las interacciones; sino que los mismos conocimientos previos se han construido y se transforman interactivamente. Así como el aprendizaje significativo basado en la concepción constructivista ha insistido frecuentemente en que el aprendizaje es individual, la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico aclara que es interactivo, es decir, individual y colectivo al mismo tiempo. Por eso, el aprendizaje dialógico se basa en acciones muy colectivas como el aprendizaje de igual a igual e incluso la tutoría entre iguales.

Cuando nos encontramos en un grupo que no quiere estudiar porque piensa que para dedicarse al mercadillo o la peluquería no hace falta hacerlo, nuestra prioridad no es entretenernos a analizar cuáles son los conceptos o conocimientos previos que les hacen estancarse en esa perspectiva, sino aumentar sus expectativas transformando sus interacciones. Por ejemplo, basta una conversación de una hora con una adolescente gitana que hace la ESO y quiere ser pedagoga para que aumenten considerablemente sus expectativas.

De la misma forma, cuando en un grupo interactivo vemos que una niña se queda siempre atrás, tampoco tenemos como prioridad analizar en función de qué conocimientos previos está en esa situación, sino transformar su proceso con nuevas interacciones como es que la tutora diga a otra niña que se lo explique, con lo cual aumenta en aprendizaje instrumental y en aceptación en el grupo. Es emocionante y motivante para cualquier profesora o educador ver cómo alguna niña "adelantada" que antes consideraba tonta a la otra, se convierte en su principal defensora a partir de que se le da el papel de ayudarla.

6. Principios del aprendizaje dialógico

Las teorías y prácticas en que se basa el aprendizaje dialógico pueden sintetizarse en siete principios de diferente concreción en cada Comunidad de Aprendizaje, pero que conviene reflexionar y tener en cuenta en todas ellas:

1. *Diálogo Igualitario*: El diálogo es igualitario cuando se valoran las diferentes aportaciones en función de sus argumentos y no desde las posiciones de poder de quien las realiza. En los centros que han incorporado a familiares, alumnado y voluntariado en las comisiones de trabajo se produce un incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje del alumnado y de todos los agentes educativos. Cuando en un centro las aportaciones se valoran en función de la posición de quien las realiza, se reflexiona y aprende menos.

Nunca partimos de que los familiares no participan por falta de motivación por el aprendizaje de sus hijos e hijas. No debemos confundir la motivación por participar en la escuela y la motivación para proporcionar lo mejor para los niños y las niñas. Cuando no se da la participación lo que hay que pensar siempre es que no se está ofreciendo el espacio para ello. Un espacio para la participación es aquel en el que los familiares ven posible reflexionar y opinar sobre todos aquellos aspectos que conciernen a la educación de los niños y niñas. Para que estas opiniones tengan lugar es necesario que todos los agentes se sitúen en un plano de igualdad donde cualquier reflexión sea entendida como válida. Partiendo de la motivación de todos los agentes educativos, sólo se trata de proporcionar la expectativa de que la participación de cada persona será tenida en cuenta.

En una asamblea en que los familiares dicen “esto es así porque lo ha dicho el claustro”, hay poca reflexión y poca motivación para participar. En una asamblea o comisión de trabajo en que los diferentes agentes saben que sólo se aceptará lo que se considere mejor argumentado, todo el mundo se esforzará más por aportar propuestas reflexionadas. Los familiares verán que no van sólo a refrendar lo previamente decidido por el claustro sino también a elaborar las propias decisiones a tomar, esto hará que quieran participar.

2. *Inteligencia Cultural*: Hasta mediados del S. XX se identificaba la inteligencia con lo que hoy se denomina inteligencia académica, propia de quienes hemos estudiado en la universidad. Por el contrario y desde hace varias décadas, se va considerando como inteligencia habilidades que antes no adquirirían ese estatus por ser propias de grupos menos privilegiados de la sociedad; así han aparecido conceptos como el de inteligencias prácticas. El concepto de inteligencia cultural basado en la racionalidad comunicativa incluye los diversos tipos de interacciones humanas haciéndonos conscientes de que no hay sólo una forma de, por ejemplo, convocar a las familias para una asamblea en la escuela. En las diferentes culturas encontramos distintos canales de comunicación y distintos códigos, de los que no hay personas expertas conocedoras sino simplemente personas que pertenecen a una determinada cultura. Así, si queremos montar una asamblea con familias, por ejemplo gitanas, no se debe poner el énfasis en enviar un papel informativo sobre la fecha y la hora, que es lo que haríamos en nuestra cultura, sino quizás ir acompañado o acompañada de una persona gitana y, según su criterio, hablar directamente con las familias en los lugares en que éstas se encuentran.

3. *Transformación*: Sólo transformando el contexto cultural lograremos superar el fracaso escolar. La enseñanza no debe pues adaptarse a ese contexto, sino transformarlo. Freire (1997) decía que las personas no somos seres de adaptación sino de transformación. También Vygotsky (1979) relacionaba el desarrollo cognitivo con la transformación del contexto sociocultural y no con la adaptación a él.

Cuando a un niño o niña no le gustan los materiales que desde su centro se ofrecen porque no encuentra conexión con su realidad, no hay que partir de que nunca podrán conseguir los aprendizajes que se dan en esos materiales, sino reelaborarlos con el fin de que comprendan tanto los aprendizajes que hay que adquirir como el contexto (temáticas, situaciones,...) en el que se sientan identificados. Así notarán cómo su realidad también forma parte de la escuela y que, desde su realidad se puede aprender todo lo necesario para llegar a la universidad.

4. *Dimensión Instrumental*: Aunque muchas veces se ha malinterpretado, el aprendizaje dialógico no sólo no es incompatible con el aprendizaje instrumental sino que éste es una de sus imprescindibles dimensiones. Las familias, la comunidad, el alumnado se adherirán a una escuela dialógica si ese diálogo, entre otras cosas, les sirve para realizar los aprendizajes que les posibiliten salir de la exclusión social.

No es de extrañar que muchas familias opten por no forzar a sus hijos e hijas a ir al colegio, ya que lo único que ven que aprenden es a dibujar o a hacer maquetas de madera. Quieren que sus hijos e hijas sepan leer bien, aprendan inglés y todo lo necesario para valerse por sí solas y solos. Y es que muchas veces los objetivos de algunos claustros es que los niños y niñas sean “personas” aunque no sepan multiplicar.

El aprendizaje dialógico no acepta ni que sean “personas” aunque no sepan multiplicar, ni que sepan multiplicar aunque no sean “personas”. En las Comunidades de Aprendizaje, las niñas y niños aprenden más matemáticas a través de unas interacciones solidarias. En los grupos interactivos, por ejemplo, se dan en una misma dinámica dos desarrollos: el de un aprendizaje instrumental y el de aprender solidariamente con el respeto por la diversidad derivada de la heterogeneidad de los grupos. Cuando un niño o niña explica a su compañero o compañera cómo se hace una suma larga no sólo aprenden ambos más matemáticas, el que explica y el que escucha, sino que comparten solidariamente ese aprendizaje.

5. *Creación de Sentido*: La burocratización de nuestra sociedad ha ido colonizando todos nuestros ámbitos de vida, haciendo sentirse a la población cada vez más alejada de lo que conforma su realidad y provocando una grave pérdida de sentido. La superación de esta crisis en la sociedad de la información está en creer en la posibilidad de soñar y de saber que podemos dar sentido a nuestra existencia. Esto es posible si desde la educación se potencia y se promueve el diálogo igualitario, en el que niños y niñas realmente vivan la posibilidad de crear sentido, mensajes y significados fruto del consenso, entre todas las aportaciones valoradas por igual. El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.

Las altas expectativas han conseguido que chicas y chicos que no encontraban sentido a estudiar e ir a la escuela porque para “cargar maletas” no hace falta libros, quieran estudiar porque ahora saben que ellos y ellas también pueden transformar su realidad siendo médicos o doctoras, pedagogas o sociólogos, o peluqueras más valoradas, y para eso es necesario estudiar. Para que esto sea posible es importante la creación de un contexto en el que se den los referentes necesarios. Cuando le preguntas a un niño o niña qué quiere ser de mayor, lo más probable es que apunte hacia la ocupación más cercana que tiene, por ejemplo la de su madre, su hermano mayor o la de su abuelo. La transformación del medio sociocultural pasa por la transformación de esos referentes: si la madre es ama de casa, la niña querrá ser ama de casa; si por el contrario es pedagoga, su hija también tendrá esa expectativa (así como la propia madre).

En una asamblea organizada en un aula de sexto de un colegio de un barrio marginal se plantea qué futuro esperan los alumnos y las alumnas. En un primer momento la mayoría quieren ser vendedores, peluqueras, albañiles, amas de casa... nadie habla de estudios universitarios, pero la introducción en el propio aula de otras personas de su misma cultura o también de un barrio marginal, que están estudiando en la universidad, hace cambiar sus expectativas en menos de una hora.

6. *Solidaridad*: Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman, debe fundamentarse en la solidaridad. Esa solidaridad se construye desde la base (desde el grupo interactivo, desde la comisión mixta) y se extiende al conjunto de la comunidad y la humanidad.

Es sorprendente ver cómo una persona voluntaria intentaba explicar a un niño como hacer la letra “g” sin conseguirlo, inmediatamente una niña que estaba en su grupo explicó a su compañero que si seguía unos puntitos que ella le dibujaba en forma de “g” conseguiría saber como mover su lápiz para escribirla bien. Las anteriores burlas de unos niños y niñas contra otros y otras por no saber leer, escribir, sumar o dividir, con

los grupos interactivos se han convertido en verdaderas ansias de solidaridad y compañerismo para que todos y todas consigan aprender lo máximo posible.

7. *Igualdad de Diferencias*: La igualdad de diferencias se guía por perseguir una verdadera igualdad, que incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente pero, al mismo tiempo, teniendo las mismas oportunidades de elección y de realización.

Una niña gitana nos decía que faltaba mucho a clase porque total, su profesor siempre les decía que los gitanos son unos vagos y que al fin y al cabo las niñas no irán al instituto, porque ninguna de sus madres, primas o hermanas lo habían hecho. De esta forma, se está justificando y promoviendo el absentismo en vez de potenciar las transformaciones necesarias para que se incrementen las expectativas de estas niñas y niños. Se están legitimando unas desigualdades existentes y aceptando que no todo el mundo puede elegir y decidir su futuro. Pero, ¿qué entiende este profesor por vagos? El padre de esta niña y su hermano mayor trabajan todo el día como albañiles, y su madre y sus tías, además de arreglar las cosas de casa, trabajan como vigilantes de una obra, ¿es porque por las noches están en la calle charlando y cantando con sus familiares?

La verdadera igualdad de diferencias es aquella que respeta las diferentes formas de vida de las personas, culturas, etc. pero exigiendo y ofreciendo una educación igualitaria que dote a las personas de las mismas oportunidades.

II LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EUSKADI

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad de la información y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo actualmente.

Euskadi está ya metida de pleno en ese proceso de transformación. Lejos de quedar anclada en la obsolescencia, muchas de sus industrias tradicionales han sabido transformarse y han surgido empresas competitivas dentro de la sociedad de la información europea (Mondragón, Parques tecnológicos...). Más del 55% de la economía es ya del sector servicios, pero también está creciendo la reconvertida industria a un ritmo anual (del 2.7% entre 1990 y 1997) superior al del conjunto de Europa. A quienes todavía recordamos el Bilbao de cielo rojo, nos choca ver turistas sacando fotos a cualquier esquina como muestra de un proceso acelerado de crecimiento de viajeros que en 1998 ha llegado a 1.393.140 (un 27% más que en 1997).

Todas estas transformaciones no afectan a todas las personas por igual y nos encontramos junto a los procesos señalados, con otros de exclusión social: personas que no tienen trabajo, y difícilmente lo van a llegar a tener por la situación marginal en que están viviendo o por falta de formación académica o profesional suficiente, capas o grupos sociales donde el fracaso escolar o el abandono antes de alcanzar el título básico es generalizado, minorías étnicas o culturales en situación de marginación... Además nos encontramos con un aumento de las situaciones conflictivas, tanto en el ámbito social como escolar.

La Unión Europea ha ido incrementando sus esfuerzos por superar esta situación y por lograr integrar a todas las personas y colectivos en una misma sociedad multicultural europea. Para ello es necesario lograr que todas las personas y colectivos se conviertan en protagonistas activos de esa superación de situaciones de desigualdad y marginación (Delors, 1996)

Un elemento clave en este proceso es la educación. El sistema educativo es el lugar donde todas las personas pasan unos años en los que deben adquirir las capacidades que requiere la nueva sociedad: la selección y procesamiento de la información. La educación es también un espacio clave de socialización donde todas las personas pueden desarrollar la capacidad fundamental para la construcción pacífica e igualitaria de una unión europea con una creciente pluralidad de personas, grupos y países: el diálogo.

El sistema educativo universal, creado por y para la sociedad industrial, necesita reconvertirse para proporcionar a todas las personas las capacidades requeridas por la sociedad de la información. Para ello debe superar su característica lentitud y resistencia al cambio orientándose, lo antes posible, hacia propuestas transformadoras garantizadas por las prácticas y teorías avaladas por la comunidad científica internacional. Donde desaparecieron los astilleros, ahora disfrutamos del Guggenheim; donde había clases tradicionales centradas en la transmisión de contenidos tenemos que construir aulas inteligentes y solidarias donde personas de las más diversas condiciones puedan aprender a seleccionar y procesar la información relevante, y lo puedan hacer

dialogadamente superando todo tipo de discriminación racista, clasista, sexista o de edad.

La orientación no es la adaptación, sino por el contrario la transformación del contexto, tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen las teorías sociales (Habermas, 1987, 1998) y educativas (Freire, 1997; Bruner 1997) mas referenciadas actualmente.

Es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

En el sistema educativo vasco se están introduciendo cambios para adaptarlo a las necesidades del siglo XXI: utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y acceso a Internet, priorización del aprendizaje y tratamiento integrado de las lenguas y otras áreas instrumentales, desarrollo de estrategias y programas para dar respuesta al fracaso escolar y proyectos para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Dentro de este marco, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje surge como una respuesta a esas necesidades y retos de la educación del siglo XXI. Parte del análisis de experiencias exitosas en el ámbito de superación de desigualdades como son:

- Escuelas aceleradas de Stanford University (Levin, 1987)
- Éxito para todos de John Hopkins University (Slavin, 1988)
- Programa de desarrollo escolar de Yale University (Comer, 1980)

Se trata de que la intervención educativa sea efectiva para toda la población, en especial con aquella que se encuentra en situación de desigualdad.

Para ello ***la escuela no puede actuar sola***. Por un lado por la complejidad de las situaciones sociales y los requerimientos cada vez mayores que se le hacen. Por otro, como nos demuestra la concepción comunicativa, porque el aprendizaje depende, además de lo que ocurre en el aula, de la correlación entre los distintos contextos que vive el niño o la niña (familia, barrio, escuela...) Por ello, aun siendo imprescindible, no es suficiente con realizar cambios metodológicos que proporcionen métodos más adecuados de enseñanza-aprendizaje o una buena selección de contenidos, sino que es necesaria la implicación social, que, por un lado, dé nuevo valor al trabajo de la escuela a los ojos del alumnado y de las familias y, por otro, contribuya tanto a la aceleración de los aprendizajes del alumnado como a la transformación y enriquecimiento del entorno.

1. Características del proyecto.

En estos momentos que tanto se habla de malestar docente, este proyecto quiere despertar las ilusiones por aprender y enseñar en todos los centros, y de manera especial en aquellos donde se encuentra alumnado del que poco se espera. La situación actual con los niveles de fracaso que se disparan cuando se hace referencia a determinados grupos sociales, no satisface a nadie. Todos y todas queremos que todos los niños y niñas alcancen el éxito escolar; que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad; que el profesorado se sienta capacitado para enseñar respondiendo a las necesidades actuales y aumente el reconocimiento social del propio trabajo; que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación integral de sus hijos e hijas y que entre todos y todas aprendamos a vivir juntos.

Desde este enfoque la escuela adquiere un papel central en la transformación del entorno. Esta, como parte del sector cuaternario o informacional, puede y tiene que trabajar para que ***todos y todas adquieran los instrumentos y desarrollen las capacidades*** necesarias. Para ello, como ya se ha comentado, habrá que fomentar la participación crítica y activa de todos los agentes de la comunidad.

Para diseñar la escuela que queremos y evitar dobles discursos se plantea *hacer la escuela que quisiéramos para nuestros hijos e hijas*. Esto supone que en la reflexión del profesorado y de otros agentes sobre el tipo de escuela que queremos diseñar, se toma como referencia lo que todos y todas deseamos para nuestros hijos e hijas. De esta manera se intenta evitar que se piense en un tipo de educación para los propios, basada en lo que en realidad consideramos importante, y en otra diferente para los demás en función de determinados planteamientos ideológicos, pedagógicos o explicaciones de la realidad.

Para que la implicación de la comunidad sea real se plantea, como uno de los elementos fundamentales, que ***las metas sean compartidas*** entre todos los miembros de la misma y que todos los esfuerzos vayan en la misma dirección, *todas las personas juntas para conseguir una misma meta*.

La mejor forma de conseguir que los objetivos se compartan es a través de ***la participación***, no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, sino también de las familias, el alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... Así, la escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad. Esta participación afecta a:

- * Las decisiones referidas al centro, los aprendizajes, etc. Se crean nuevos órganos de gestión del trabajo como son las comisiones mixtas en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas.
- * La colaboración en el aula o en el centro donde pueden verse más adultos que el profesorado.
- * La colaboración de los familiares y diferentes agentes desde y en sus respectivos entornos: en el domicilio, en la calle, de forma coordinada con el profesorado.

En la medida en que se va consiguiendo mayor participación de personas de distintas culturas con un alto nivel de compromiso y negociación, a través de un diálogo igualitario y se respeta e incluye la diferencia en un plano de igualdad, en los contenidos, la metodología... se puede hablar de estar en camino de promover una verdadera ***educación intercultural***.

En las Comunidades de Aprendizaje se crea un clima de ***altas expectativas***, referidas tanto al alumnado, como al profesorado, familias y comunidad. Todos y todas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades y tenemos muchos talentos y potencialidades que tenemos que descubrir para que reviertan en la comunidad.

Todos los alumnos y alumnas tienen mayor capacidad de la que normalmente aplican. Se pasa de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos. Más que centrarse en los déficits se centra en las posibilidades. Se establecen objetivos máximos en lugar de mínimos y se ponen todos los medios para alcanzarlos.

En general, el profesorado, sea más tradicional o más progresista, coincide en un interés común y es que el alumnado tenga éxito, que aprenda, que se forme. Basándose en esta premisa y en los intereses o capacidades que tiene cada persona se asigna el papel más adecuado.

Todas las familias, aún las que menos se acercan al centro, coinciden en querer lo mejor para sus hijos e hijas. Este es el punto de partida del diálogo con ellas y se buscan nuevas fórmulas desde las que plantearlo: comisiones, hora del café, tertulia... Porque no se tendría que pensar “si no vienen es que no están motivadas”, sino que no hemos acertado con la fórmula.

Lo central es el aprendizaje. Entre todos y todas se buscan fórmulas alternativas para que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Se pide esfuerzo por parte del alumnado, se propicia un entorno estimulante de aprendizaje, se estimula el mayor tiempo posible de trabajo en el aula y en el centro incluso ampliando el horario escolar. Para ello se cuenta con la participación de la comunidad, familiares, voluntariado tanto en el aula para que los alumnos y alumnas estén atendidos todo el tiempo, como en horario extraescolar. Se diseñan actividades variadas y enriquecedoras donde se plantean aprendizajes potentes, complejos, importantes o básicos como son el procesamiento y selección de información, el trabajo en equipo, los proyectos, las lenguas... Se intenta proporcionar las mejores metodologías, las mejores prácticas educativas, los mejores recursos: grupos interactivos, conexión a Internet... Se amplía el horario de aprendizaje para lo que se organizan bibliotecas tutorizadas donde hay profesorado, familiares y voluntariado, el comedor se transforma en comedor educativo, se abren las puertas del centro más temprano por la mañana, etc.

Además, no sólo se programa ***formación*** para el profesorado sino que se proporciona también a los familiares, voluntariado y al resto de los agentes, la formación que van demandando, pudiendo utilizar para ello las instalaciones y recursos del centro (aulas de informática, sala de tertulia literaria, aula de alfabetización...)

2. Comunidades de Aprendizaje: necesidades y retos educativos

Los grandes retos y necesidades planteados actualmente y a los que quiere contribuir un proyecto como el de Comunidades de Aprendizaje se pueden resumir en los siguientes:

Superación de desigualdades.

Es necesaria una apuesta por la igualdad educativa para contribuir a combatir las situaciones de desigualdad y los procesos de exclusión social en que se encuentran muchas personas, e invertir así la tendencia al fracaso del alumnado perteneciente a familias no académicas.

Educación de calidad para todas las personas

La escuela es el espacio clave para desarrollar las capacidades y los instrumentos que permitan a todas y todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad de la información.

Estas capacidades son:

- Procesamiento, selección y aplicación o creación de la información

- Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisión, autonomía...

Mejora de la convivencia.

Es necesario que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad vasca, igualitaria, multicultural y solidaria.

La escuela es un espacio de socialización clave para desarrollar dicha capacidad de diálogo. El diálogo entre distintos grupos, entre distintas culturas, a través del diálogo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores y educadoras...

2.1. La superación de desigualdades

Aunque el problema de la exclusión social sobrepasa el ámbito educativo, la escuela es un elemento que puede contribuir a perpetuarla, a través del fracaso escolar del alumnado de medio desfavorecido, o por el contrario, puede ayudar a superarla. Para ello no es suficiente centrarse exclusivamente en el alumnado, como sucede con la mayoría de los intentos que se han hecho hasta ahora, sino que hay que incidir en los demás contextos.

El sistema educativo tiene que superar su tendencia a la dualización y a planteamientos compensatorios o de tratamiento de la diversidad que se olvidan de que detrás de alguna de esas diversidades hay desigualdad social. En este sentido habría que evitar propuestas de adaptación al entorno que supongan el mantenimiento de dicha desigualdad. Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, la dualización da lugar a que nos podamos encontrar, por un lado, con centros en los que se trabajan, en mayor o menor medida, el esfuerzo y las capacidades valoradas socialmente y se orientan a que el alumnado complete estudios superiores. En el otro extremo están aquellos orientados a que su alumnado, o parte del mismo, aprenda unos contenidos mínimos, hábitos de convivencia y los recursos que necesita para adaptarse a "su entorno".

La mayoría de los centros no se encuentran ni en uno ni en el otro extremo, sino que en ellos conviven las dos tendencias. Con una parte del alumnado se va llevando a cabo el proceso que de manera general está diseñado, y con otra parte, los que se van descolgando, se van diseñando, de forma "natural" itinerarios que les alejan de la posibilidad de alcanzar el título, la mayoría de las veces con la mejor de las intenciones: propuestas de adaptaciones curriculares significativas para alumnos y alumnas que no tienen ninguna discapacidad, sacarles del aula para proporcionarles apoyo en determinadas asignaturas, formación de grupos aparte con los que tienen más dificultades eliminando contenidos importantes del currículo... Se parte en estos casos de la idea de que no tiene posibilidades ni interés de alcanzar unos determinados niveles educativos. Así, casi sin darnos cuenta, toman fuerza los dobles discursos: podemos organizar una educación para los hijos e hijas de los demás, mientras que aseguramos otra distinta para los nuestros.

Lo que se propone no es la adaptación al contexto, sino por el contrario la transformación del mismo, tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen teorías sociales (Habermas, 1987, 1998) y educativas (Freire, 1997). Es necesario tener

en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

Desde este proyecto, en la intervención con alumnado de medio desfavorecido no se plantea un modelo de educación diferente al del resto como es en el caso de la educación compensatoria, sino que se intenta proporcionar a todo el alumnado los mejores elementos que se conocen en educación, optimizando los recursos al máximo. Para ello al plantear una innovación, por ejemplo relacionada con internet, no sólo hay que tener en cuenta lo que pasa en el aula y en el centro, sino de qué recursos dispone el alumnado fuera del aula. Puede resultar que algunos ya sepan sobre el tema tanto o más que lo que nos estamos proponiendo, otros tengan recursos familiares que les permita apoyar lo planteado (ordenador en casa, una persona que le puede ayudar y reforzar lo que se trabaja en la escuela) y otros no tengan ni recursos materiales, ni personales de ayuda.

Es fundamental contar con todas estas realidades, tanto para diseñar la actividad de aula y potenciar las interacciones entre unas y otros, o para buscar la forma de que quienes se encuentran en situación de desigualdad puedan tener los mismos recursos que los otros fuera del horario escolar.

Teniendo en cuenta esta realidad en las Comunidades de Aprendizaje se abre la escuela más tiempo. Se priorizan contenidos relacionados con las lenguas y las nuevas tecnologías; se potencia que todo el tiempo escolar sea de aprendizaje y para ello si es necesario en un aula puede haber más de una persona adulta; el tiempo de comedor y las actividades extraescolares responden a los mismos principios y también son tiempo de aprendizaje; se trabaja con las familias, proporcionarles recursos materiales y educativos, se cuenta con su apoyo, se abre, entre otras, el aula de informática a las mismas y a otros profesionales o voluntariado que puedan ayudar al alumnado y a sus familias fuera de horario escolar...

La reflexión, el diálogo y la participación de todos los agentes produce un enriquecimiento mutuo, formación y crea redes de solidaridad en la comunidad. Enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía y le ayuda a superar prejuicios y expectativas negativas, además de hacerle reflexionar sobre temas que daba por supuesto, ante la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Enriquece a las familias aumentando sus conocimientos sobre los procesos educativos, las relaciones educativas, contenidos de aprendizaje instrumental y otros contenidos curriculares. Esto propicia una mejora de su autoestima y mayor confianza con respecto a su capacidad para implicarse en todo lo relacionado con lo escolar, a la vez que un aumento en la valoración del entorno escolar todo lo cual los convierte en aliados de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Enriquece a la comunidad desarrollando las potencialidades de los diferentes participantes y uniendo los esfuerzos de todos en una misma dirección lo que se refleja en redes de solidaridad que van fluyendo en dicha comunidad. El interés de cada uno se consigue cuando se va consiguiendo el interés de todos.

Así mismo, la formación de familiares les permite elevar su nivel académico y desarrollar capacidades relacionadas con la sociedad de la información u otras que consideren necesarias. Así un grupo de familiares puede decidir obtener el graduado

escolar, otro aprender castellano, euskera y/o inglés, otros o los mismos informática, internet, organizar tertulias literarias, gastronómicas, charlas sobre la educación y cuidado de los menores, convivencia... Todo esto revierte en una mejora de su situación social proporcionándoles recursos personales y educativos para afrontar los retos que plantea la sociedad actual y un enriquecimiento del contexto. Frecuentemente personas que han participado en estos procesos formativos son los que después se encargarán de formar a otras o de colaborar de una manera más activa con el profesorado dentro y fuera del aula.

Por otro lado, ayuda a romper estereotipos y bajas expectativas tanto del propio grupo como del resto, lo que contribuye a mejorar su autoestima y reducir la desconfianza ante otros grupos sociales. Habitualmente, el desconocimiento y los prejuicios llevan a que en escuelas en las que aumenta el alumnado de medio desfavorecido o de minorías en situación de marginación se produzca una huida del alumnado de niveles sociales medios, bien por miedo a conflictos o a que la calidad de los aprendizajes de dicha escuela disminuyan. Todo esto suele tener el efecto de profecía autocumplida y acabar desembocando en procesos de guetización: pensando que la calidad va a disminuir, el alumnado de nivel medio se va a otra escuela, quedando sólo el de situación desfavorecida; las expectativas del profesorado con respecto a la capacidad y el interés del alumnado por los aprendizajes bajan reduciéndose los contenidos y las exigencias, las expectativas de las familias también son bajas por no ver claro para qué les sirve la escuela (no ven que les proporcione éxito a sus hijos e hijas ni escolar ni social); disminuye la valoración social de la escuela y aumenta la conflictividad; el centro es percibido por la clase media de forma negativa y no llevan a sus hijos e hijas a esa escuela y así sucesivamente.

Para evitar que un proceso como este se dé es necesario asegurar la calidad de la enseñanza, la convivencia positiva y que todo esto lo conozca la comunidad. Es por ello que si el proceso de guetización de una escuela determinada no está muy avanzado, a través de un proyecto como Comunidades de Aprendizaje puede pararse. Esto es así por varios factores:

- * La participación de las familias en la escuela facilita que se vaya dando un conocimiento por parte de unas familias y otras disminuyendo los prejuicios y las desconfianzas.
- * Esta participación y poder incidir de forma real en la escuela hace que las familias tengan perfecto conocimiento de que los niveles de aprendizaje no van a bajar, que siempre se van a buscar los elementos o recursos más valorados y necesarios y que ellas pueden colaborar para que así suceda.
- * La colaboración de la comunidad, de asociaciones, distintas entidades, empresas,... permiten obtener recursos y apoyos necesarios para sacar adelante la escuela, para darla a conocer a posibles nuevos clientes, en definitiva, para potenciar una mejor imagen del centro conseguida con el esfuerzo de todos y todas.

Si el proceso de guetización ya está muy avanzado, será necesario tener en cuenta muchos factores y una colaboración interinstitucional. En cualquier caso, será imprescindible, aunque no suficiente, romper el círculo incidiendo en una mejora de la calidad de la enseñanza implicando a todos los miembros de la comunidad. Ante esta problemática es mucho más importante garantizar la educación de quienes acuden al

centro y a la vez intentar hacerlo atractivo para el resto de la población, que cerrar el centro repartiendo al alumnado. Está demostrado esto último no ayuda a superar los prejuicios y reproduce la situación en otros centros, además de las connotaciones racistas que pueden tener una medida de ese tipo.

2.1.1. Exclusión social y tratamiento lingüístico.

Está bastante generalizada la idea de que el alumnado de minorías étnicas, sobre todo inmigrantes con lengua materna diferente a la de la escuela, o que el alumnado de medio sociocultural desfavorecido tiene problemas para el aprendizaje en general. La enseñanza bilingüe aparece como dificultad más. En esta línea se considera suficiente con que aprendan castellano y a lo que lleguen, (si llegan a algo) de euskera e inglés. Sin embargo, las teorías sociales y experiencias mencionadas a lo largo del anterior capítulo y de éste, demuestran que las dificultades de aprendizaje no se encuentran en el alumno o alumna, ni en su familia o su entorno, sino en la relación que se establece entre los diferentes contextos en que participa. Con las condiciones adecuadas una educación bilingüe puede favorecer el desarrollo de sus capacidades.

Con frecuencia, en estos entornos nos encontramos familias que no plantean demandas educativas por desconocimiento o pocas expectativas con respecto a la escuela. Sin embargo, que no hagan demandas educativas no quiere decir que no las tengan, que no quieran lo mejor para sus hijos e hijas y que no quieran, más bien al contrario, que tengan éxito escolar que les permita un posterior éxito social. Por ello en el momento que se profundiza un poco y que a las familias se les informa y se les abren expectativas, como ha sucedido, entre otras, en las experiencias que se recogen en este libro, plantean parecidas demandas que el resto de las familias: que sus hijos e hijas dominen las lenguas que van a ser imprescindibles en su contexto (castellano, euskera e inglés) y todos los demás contenidos necesarios para integrarse social y laboralmente.

Por otro lado, el que al alumnado de medio desfavorecido no se le facilite el llegar a ser bilingüe o plurilingüe desde el entorno escolar prácticamente da lugar a que nunca llegue a serlo, porque es el medio educativo el único recurso que tiene para llegar a conseguirlo. Este se puede convertir en un factor más de exclusión social y laboral en una sociedad bilingüe.

Desde los planteamientos de Comunidades de Aprendizaje y basándose en los principios ya comentados de "*no rebajar sino enriquecer*", y "*queremos para todos los niños y niñas la misma escuela que queremos para nuestros hijos e hijas*", se plantea la educación bilingüe de cada uno de los alumnos y alumnas, incluso el plurilingüismo, como forma de contribuir a la igualdad educativa.

2.2. La mejora de la calidad

Como proyecto de investigación continuo que es, investigación en la que se implican todos los agentes de la comunidad y sus respectivos servicios de apoyo, se buscan fórmulas para que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades. Esto implica unir fuerzas y buscar el consenso de todas aquellas organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y privadas, para conseguir los mejores recursos y la optimización de los mismos, los proyectos más exitosos y los aprendizajes más potentes.

A partir de la reflexión conjunta sobre las necesidades de la sociedad actual se priorizan y garantizan las áreas o materias instrumentales: lenguas, (lectura, escritura, las lenguas de la comunidad y lenguas extranjeras), matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación. A la vez que se potencian todas aquellas capacidades que favorecen el desarrollo integral de la persona como son la comunicación, una actitud crítica, el trabajo en equipo, el disfrute de lo estético de las artes, literatura, recogiendo manifestaciones valiosas de todas las culturas... Se potencia la cooperación, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el aprender a aprender. Se rompe la estructura de aula cerrada donde hay un profesor o profesora y un grupo y se buscan estructuras más flexibles que proporcionen un clima estimulante de aprendizaje, por ejemplo a través de la participación de más personas adultas en el aula, o de proyectos de trabajo que tengan un sentido para todas las personas que participan en él.

Todos estos aprendizajes, en lugar de ser reducidos a mínimos son intensificados con la colaboración y las aportaciones de todas las personas y de todos los recursos de la comunidad. Y dichos aprendizajes, las soluciones y alternativas que se van implementando se someten a procesos continuos de evaluación en los que también participa toda la comunidad, lo que garantiza la posibilidad de mejora y el progreso permanente.

Por todo ello se puede considerar que es un modelo válido para cualquier tipo de centro. Sin embargo, al contrario de lo que sucede habitualmente, será más importante garantizar buenos recursos y procesos de enseñanza aprendizaje en los centros con alumnado más desfavorecido porque la mayoría de las veces sólo pueden acceder a dichos recursos desde la escuela.

2.3. La mejora de la convivencia

Una de las preocupaciones de nuestra sociedad es la convivencia en general, y la convivencia en los centros educativos. Cada vez más colectivos y sectores sociales ven en el diálogo el camino para lograr esa convivencia, ese vivir juntos. Diálogo como vía para alcanzar la paz y como medio para crear una cultura de paz, de valores y actitudes democráticos, en definitiva diálogo como vía de construcción social.

En este marco se le demanda a la escuela que eduque al alumnado, al ciudadano del futuro, para el diálogo, el consenso, para la resolución de conflictos de forma no violenta, que se le eduque en valores y actitudes democráticas. Sin embargo estas demandas no suelen ir acordes con las prácticas educativas. Casi todo está estructurado para que lo que se pretende enseñar se decida entre el profesorado, editoriales y normativa curricular; las normas suelen darse al alumnado y a la comunidad más o menos cerradas... es decir, suele haber muy poco espacio para el diálogo real, y para que éste se vea reflejado en una toma de decisiones participativa, en la vida diaria de las aulas y del centro. Generalmente, lo relacionado con la resolución de conflictos, negociación, valores democráticos... en caso de tenerse en cuenta suele relacionarse con espacios muy concretos, como puede ser la hora de tutoría y, a menudo, a través de programas o aprendizaje de técnicas concretas: programas de habilidades sociales y de comunicación, técnicas de trabajo en grupo, de resolución de conflictos...

En este mismo sentido, la falta de diálogo se hace aún más manifiesta cuando nos referimos a personas de culturas minoritarias y/o en situación de marginación. Con respecto a ellas, cuando surgen dificultades o conflictos, se suele hacer más hincapié en planteamientos asistenciales, definiendo desde fuera (desde los profesionales) lo que necesitan, en lugar de reforzar los planteamientos educativos con la participación de las mismas. No se les suele otorgar el estatus o nivel de igualdad necesario para poder hablar de diálogo. Sin embargo el diálogo es la única vía para la inclusión de estas culturas en la sociedad. Con planteamientos asistenciales se mantiene la exclusión social.

Aunque la experiencia de Comunidades de Aprendizaje se sitúa en el campo educativo, tiene repercusión social porque parte de sus objetivos están relacionados con el entorno social, como claramente lo es el de transformar dicho entorno a través de la participación y el diálogo.

Por otro lado, al ser el aprendizaje dialógico el elemento fundamental de esta experiencia, no sólo se plantea preparar a la ciudadanía para una futura participación democrática, sino que mientras el alumno o alumna está en la escuela, desde las etapas infantiles, vive inmerso ya en una experiencia democratizadora y aprende a dialogar a través del diálogo. Así, se les da espacio para soñar qué tipo de escuela quieren; se potencia que lleven al aula toda su experiencia y bagaje cultural no sólo a través de ellos mismos, sino también a través de la participación de personas de su comunidad; se facilita que conozcan la experiencia y el bagaje cultural de otros compañeros y compañeras y de otras personas adultas, contrastándola con la suya; se tienen expectativas positivas con respecto a sus capacidades de aprender y desarrollarse, de tomar decisiones; se ven en la necesidad de colaborar y coordinar sus puntos de vista con el de otros compañeros y compañeras para realizar una determinada tarea; se potencia que entre todos y todas elaboren unas normas mínimas y a la vez se deja espacio para el desacuerdo de forma que aprenden con otros a leer la realidad y analizarla de forma crítica. De esta manera no sólo se están preparando para la democracia, sino que la están viviendo.

El aprendizaje es el centro del diálogo que se establece con la comunidad: el que el alumnado llegue a conseguir los mejores recursos, el desarrollo máximo de sus capacidades... Desde este enfoque cualquier tema que se aborda cambia de perspectiva, sea el tema del euskera, cuáles son los contenidos más apropiados, el absentismo... lo que facilita llegar a acuerdos mínimos. Con ese objetivo común se va construyendo la comunidad educativa y contribuyendo a la construcción de la comunidad más amplia en el barrio, en el pueblo o ciudad con la colaboración de otros servicios y agentes.

La diversidad que se da entre las familias, equipos docentes, asociaciones... que forman una Comunidad de Aprendizaje refleja la diversidad cultural, ideológica etc., que se da en la sociedad. Se intenta construir un diálogo, sin excluir a nadie, buscando la colaboración y participación de todas las personas. Es necesario hacer un esfuerzo para incluir a los colectivos más desfavorecidos que en un principio pueden plantear reticencias por muchos años de expectativas o experiencias negativas. Para ello se abre un amplio abanico de actividades de colaboración, individuales, colectivas, formales, informales, buscando la participación o colaboración de personas significativas de su entorno y asociaciones. Esta participación no sólo propicia la mejora del aprendizaje y

formación del alumnado sino que también colabora en la formación de las familias, en la del profesorado...

Este proceso es largo y de un día para otro un centro no pasa a ser Comunidad de Aprendizaje. Se requieren procesos de aprendizaje por parte de todas las personas. En un principio se trata de facilitar la participación, algo no fácil dentro de la cultura escolar, donde se considera que quien sabe de educación es el profesorado y la participación provoca miedos a que el propio trabajo vaya a ser cuestionado. Junto a esto es necesario crear canales de cooperación y aprender a dialogar e ir superando las dificultades que vayan surgiendo. Es posible, en un principio, que se hayan creado estos canales a través de comisiones mixtas y que cuando se va tratar sobre contenidos de aprendizaje se utilice un lenguaje excluyente que no permite el diálogo ni la colaboración real. O que algunas familias utilicen estos canales para plantear los problemas concretos que hayan podido tener sus hijos e hijas con algún profesor o profesora que incluso no se encuentre presente. O que algunas familias, las que más participan, se alien con el claustro y dificulten la participación de otras, etc. El aprendizaje del diálogo igualitario se va haciendo a la vez que se practica a través de un proceso de reflexión-acción en el que se analizan y se plantean mejoras.

El diálogo al que se hace referencia en este enfoque no se concibe como una técnica sino, en un sentido más amplio, como elemento de profundización en la democracia. Esto es así ya que está basado en planteamientos de igualdad al proporcionar el mismo estatus como sujetos de diálogo a todas las personas y grupos sociales. A través de éste diálogo se sitúa a la escuela en el contexto y adquiere un papel primordial como agente en la transformación y construcción solidaria del mismo.

3. Fases del proceso de transformación

El proceso de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje consta de varias fases. Aquí exponemos un breve resumen de ellas que se desarrollarán con mayor profundidad en los siguientes capítulos, a través de la descripción teórica y de la experiencia de cada uno de los centros que iniciaron el proyecto.

3.1. Fase de sensibilización

En esta fase se informa a las familias, profesorado, administración local, estudiantes, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Se realizan diferentes sesiones de trabajo en las que reflexiona sobre la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantea, se analizan modelos educativos de éxito y el proyecto de Comunidad de Aprendizaje y por último se reflexiona sobre la situación del propio centro.

3.2. Toma de decisión

Es la fase donde el centro asume el compromiso de iniciar o no el proceso de transformación una vez conocido a fondo el proyecto. Para tomar la decisión de entrar en el proyecto una gran mayoría del claustro ha de estar de acuerdo en llevarlo a cabo, ha de ser aprobado por el OMR (Órgano de Máximo de Representación, conocido como Consejo Escolar) y por la mayoría de familiares en la asamblea organizada por el AMPA (Asociación de madres y padres), así como apoyado entidades del barrio.

3.3. Fase del sueño

Es en este momento cuando realmente empieza la labor de transformación del centro educativo. Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños y niñas,... Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad consensúa el centro que quiere para todos y todas.

El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor tanto del diálogo como de dinamización de la acción

3.4. Selección de prioridades y organización

Se realiza un análisis del contexto y en función del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar se seleccionan las prioridades. Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, la hemos de conocer con detenimiento. Reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar. Es en este momento cuando se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios.

Se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. Se establecen comisiones de trabajo con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones locales, asesores/as para trabajar en una prioridad determinada. Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de madres y padres quienes toman las decisiones acerca de las mismas.

3.5. Puesta en marcha

En esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia así un proceso de reflexión-acción. Mediante el mismo, se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas. Esta investigación (proceso de reflexión acción) pretende estimular a la comunidad a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica.

Cada comisión de trabajo puede solicitar más formación en una cuestión determinada. Por ejemplo, se pueden realizar jornadas formativas sobre multiculturalismo, aspectos concretos del aprendizaje, más nivel en una área determinada...

En las reuniones se evalúan las fases realizadas. La evaluación se realiza a todos los niveles y tiene en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto. Se trata de una evaluación procesual.

III LA FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y LA FASE DE LA TOMA DE DECISIÓN

1. Planteamiento general

Las fases que presentamos a continuación deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas por toda la comunidad. Son parte del proceso de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Concretamente estas dos fases son previas a la entrada en el proyecto, aunque si se decide llevarlo a cabo son el momento donde se inicia la Comunidad de Aprendizaje.

1. 1 Fase de sensibilización

Las tareas a realizar en esta primera fase son:

FASE DE SENSIBILIZACION

1. Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la Comunidad:
 - 1.1 Sesiones formativas
 - 1.2 Debate y reflexión del proyecto entre los diferentes grupos de la comunidad.
2. Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las Jornadas informativas iniciales.
3. Elaboración de unas conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

Las escuelas que deciden libremente iniciar un proceso de reflexión entorno a los principios que sustentan las Comunidades de Aprendizaje, pueden demandar el participar de la fase de sensibilización del proyecto.

En la fase de sensibilización se informa a las familias, profesorado, personal no docente, alumnado, voluntariado y otros agentes sociales acerca de los principios básicos en que se sustenta la Comunidad de Aprendizaje y se reflexiona, se debate, se discute sobre los mismos con todos ellos y ellas. En las sesiones de trabajo de la fase de sensibilización, que se concentran en 30 horas, se tratan básicamente los siguientes temas:

- a) Análisis de la sociedad de la información y su realidad educativa; se incide especialmente en la identificación de todas aquellas habilidades y competencias que

deberían ser adquiridas en un proceso de aprendizaje de máximos para todos los niños y niñas;

- b) Análisis de la transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje y de la implicación de la comunidad y de todos sus agentes en el proceso,
- c) Análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa y de los resultados de otras experiencias como las escuelas aceleradas de Henry Levin o los programas de Comer y Slavin, que han demostrado éxito en la superación del fracaso escolar con resultados muy superiores al resto de centros educativos
- d) Análisis de los puntos fuertes y débiles de cada comunidad educativa, con el objetivo de crear espacios de debate en los que proponen cambios concretos a realizar.

A continuación se describen cada uno de estos apartados:

- a) Se analizan los cambios que han acontecido con el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y las consecuencias de estos cambios en la definición de una estructura social dualizada en la que aparecen nuevas formas de desigualdad social y educativa. La educación y la formación se perfilan como una herramienta clave para superar las desigualdades en la nueva sociedad informacional. A partir de la referencia a las aportaciones científicas de los principales autores de las Ciencias Sociales y de los resultados de éxito obtenidos en otras prácticas educativas, se debate entorno a las características que debe tener esta educación transformadora.

Se concretan ejemplos reales que muestran cómo se está traduciendo a la práctica este análisis teórico, qué situaciones sociales y educativas son clara muestra de estas transformaciones que se encuentran en el día a día de todas las escuelas, de todos los barrios, de todas las comunidades. Analizando la realidad en detalle se puede apreciar como las personas que acceden a la formación son las que tienen más posibilidades de insertarse laboralmente en puestos de calidad, como los niños y niñas de familias no académicas parten de una situación de desventaja para la adquisición de los aprendizajes instrumentales que necesitan, y de cómo la escuela es corresponsable de estas desigualdades y por tanto debe contribuir a transformarlas.

- b) En la fase de sensibilización se tratan con detenimiento las transformaciones globales que viven las escuelas a lo largo del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje: el cambio en la organización del centro, el horario escolar, la metodología en el aula, la participación de familiares y la forma que esta toma en la comunidad de aprendizaje, voluntariado, agentes de la comunidad, las relaciones con miembros de otras culturas... Es importante que en estas sesiones de reflexión surjan dudas, interrogantes, miedos, en torno a los cambios menores y mayores que implican dicha transformación. Que las personas que participan en la fase de sensibilización adopten una actitud activa de oyentes y hablantes, y que tengan el objetivo de contribuir al máximo al entendimiento de la experiencia educativa transformadora que se presenta en la fase de sensibilización, contribuyendo con sus propias experiencias y conocimientos y planteando temas a debate con pretensión constructiva y lenguaje posibilitador. De esta manera, y a través del diálogo, es posible que las personas implicadas en el proceso lleguen a ponerse de acuerdo sobre las ventajas y desventajas que la Comunidad de Aprendizaje puede tener para cada uno de los centros.

- c) En esta fase también se debate en torno a soluciones, propuestas de superación de la desigualdad educativa y de todas sus consecuencias en el ámbito social y económico, así como acerca de las consecuencias sociales, educativas y económicas que puede tener el iniciar procesos de transformación de este tipo. Se parte del análisis de experiencias educativas que han conseguido resultados exitosos en la superación del fracaso escolar, del absentismo y de las consecuencias de la desigualdad educativa. Estas experiencias o programas: las *Escuelas Aceleradas* de Henry Levin; *the School Development Program*, de J. Comer; *Succes for all*, de Slavin; y la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-St. Martí de Barcelona, son referencias muy importantes para definir un modelo educativo exitoso que se base en las altas expectativas, el aumento de los aprendizajes para todas las personas, la transformación global de las escuelas y la comunidad, la participación activa y formación de los familiares y miembros de la comunidad en cada vez más ámbitos de la realidad de la escuela, la reorganización del centro escolar y de su forma de funcionar,...

Reflexionar sobre las bases de cada una de estas experiencias, sobre los procedimientos seguidos, sus bases teóricas y metodológicas y sobre el progreso de sus resultados, proporciona muchos elementos y pistas para la implementación de las Comunidades de Aprendizaje en los centros.

- d) Finalmente, los miembros de la comunidad hablan sobre los puntos débiles y puntos fuertes de su comunidad y su centro, puntos que pueden favorecer el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje o, por el contrario, orientar en la identificación de las barreras a superar para lograr dicha transformación.

Algunos centros identifican como punto fuerte la gran implicación que ya tienen de las familias y definen como puntos débiles el nivel de aprendizaje del alumnado, mientras que otras definen como punto débil la falta de equipamiento tecnológico del centro y como punto fuerte la implicación de las entidades del barrio en el centro. Este análisis de la realidad de cada comunidad da pautas sobre el carácter que tomaría el proceso de transformación en cada caso si tras la fase de sensibilización se decidiese iniciar la transformación.

Al iniciar esta primera fase de sensibilización se entrega documentación para ayudar a la reflexión y al debate, individual o en grupos, sobre el cambio y los beneficios y consecuencias de éste para el centro educativo. Las personas participantes en la fase de sensibilización podrán profundizar más en las reflexiones que se realizan si han entrado en la lectura atenta y reflexión previa de estos materiales. Después de este periodo de reflexión, el centro educativo realiza un proyecto breve sobre las conclusiones a las que se llega tras la fase de sensibilización.

La sensibilización en los centros educativos y en la comunidad representa el inicio de un plan de formación para los agentes sociales y educativos de la comunidad que se va concretando en acciones de formación específicas a lo largo de todo el proceso de transformación.

En cada caso, sin embargo, la participación en esta fase se concreta a muy distintos niveles. En algunos casos la sensibilización se centra en el profesorado y el personal no docente o sólo el profesorado. En otros casos, la fase de sensibilización se organiza

como sesiones de puertas abiertas, donde participan miembros de la comunidad, familiares, representantes de las Administraciones locales y/o autonómicas,... El abrir al máximo la participación y el favorecer e incentivar la asistencia a las sesiones de máximo número de personas implicadas a la escuela o a la comunidad asegura una mayor difusión de la propuesta del proyecto y una mayor repercusión en la realidad de la comunidad y del centro.

2.1. Fase de la toma de decisión**TOMA DECISION**

1. Decidir el inicio del proyecto sobre la base del compromiso adquirido por toda la comunidad educativa.

Es el momento en que el centro asume o no el compromiso de iniciar un proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. Este compromiso debe ser tomado conjuntamente por todos los miembros de la comunidad: el profesorado, las familias, el alumnado y el resto de los agentes de la comunidad.

Para esto es necesario que se reúnan los siguientes requisitos:

- Acuerdo de la mayoría del claustro en llevar a cabo el proyecto (en la que se encuentra el profesorado habitualmente más implicado y la mayoría del profesorado definitivo en el centro).
- Acuerdo del Equipo Directivo del centro educativo.
- Aprobación por el Órgano de Máxima Representación (Consejo Escolar).
- Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

A esta decisión se llega tras un proceso de debate, reflexión y negociación donde se puedan plantear los miedos, los procedimientos o condiciones iniciales. Será muy importante aclarar qué elementos del proyecto son condiciones mínimas que asumen todas las personas y cuales dependen de la voluntariedad de algunas personas aunque todas estemos de acuerdo en que se lleven a cabo. Por ejemplo, se puede plantear que los grupos interactivos son algo que se iniciará por personas que voluntariamente estén dispuestas a llevarlo a cabo en sus aulas.

2. La experiencia: Las fases de sensibilización y toma de decisión en el CEP Artatse.

2.1. La fase de sensibilización

El C.E.P. Artatse imparte educación infantil y primaria en el modelo lingüístico A. Está ubicado en la intersección de los barrios de Txurdinaga y Otxarkoaga de Bilbao.

La situación de especial dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje en que se encontraba el centro en los momentos de iniciar la transformación, contextualiza la reflexión continua que el claustro del centro viene realizando a lo largo de los años.

Esta reflexión ha llevado a una continua innovación de materiales curriculares, utilización de diferentes tipos de agrupamiento en el alumnado, técnicas de trabajo en equipo, dedicación de todos los créditos horarios del profesorado a apoyar las áreas instrumentales en todos los niveles de enseñanza.

También ha supuesto la elaboración de proyectos globales de salud, de prevención de drogodependencias, de formación en habilidades sociales, de desarrollo de la afectividad, etc.

La tarea educativa de formar personas capaces de entender, transformar y participar en el mundo que nos rodea, debe ser una tarea compartida entre el centro escolar y la familia. Artatse, como centro, siempre ha sido un lugar en donde los familiares han sentido la cercanía necesaria para contar sus problemas, pedir ayuda y colaborar en la resolución de los conflictos de sus hijas e hijos. La intención en la transformación del centro ha sido poner en relación las expectativas de familiares y profesorado en todos los demás ámbitos, por entender que se debía compartir el esfuerzo.

En el inicio del proceso de transformación de Artatse resulta muy interesante señalar la organización del centro en la fase de sensibilización o semana de formación. Nuestro propósito fue concebir dicha organización de una manera distinta durante esa semana, favoreciendo la creatividad para encontrar fórmulas que permitieran al profesorado seguir la fase de sensibilización sin que las clases se vieran interrumpidas.

Se tenía que organizar el centro durante cinco días, 25 horas lectivas y 5 horas de comedor, sin contar con las profesoras y profesores, ni con el personal no docente. ¿De dónde sacar personal, para permitir que el colegio "funcionase"? ¿Qué hacer durante la semana? ¿Cómo organizar el centro?

Tras analizar e intentar diferentes alternativas se barajó la posibilidad de contactar con personas cercanas al centro, bien porque ya conocían el mismo, bien porque eran personas relacionadas con miembros del claustro y podían tener el perfil que se necesitaba para realizar esta tarea.

Se establecieron los contactos necesarios y finalmente el centro tuvo la gran suerte de contar con familiares, alumnas de prácticas y su profesora, personas próximas de la comunidad, ex alumnas y ex alumnos, grupos de tiempo libre y la inspectora del centro que, de manera desinteresada, se ilusionaron y aceptaron colaborar durante una semana.

Unos colaboraron en la jornada completa y otros en diversas sesiones, siempre con la supervisión y estrecha colaboración del profesorado responsable de cada aula.

Otro de los interrogantes que se barajaban en el momento de la planificación de esta semana es qué planteamientos pedagógicos iban a tener las actividades que todas estas personas iban a llevar a cabo en las aulas con el alumnado. Se plantearon esos cinco días como algo diferente. Se centraron las actividades en las áreas: artística, educación física y transversales. La organización se estructuró a través de talleres. Se explicó al alumnado que se organizaba esa “Semana Artística” porque las profesoras y los profesores también tenían que aprender cosas nuevas para la escuela.

Las actividades se pensaron en función de las diferentes características de cada ciclo:

- Educación infantil realizó las actividades que las tutoras dejaron programadas previamente y que eran revisadas cada día en momentos previstos para ello a lo largo del mismo. Se hicieron cargo de estos grupos las alumnas de prácticas y la tutora de las mismas de la E.P.O (Escuela Profesional de Otxarkoaga) y una madre por grupo.
- El aula estable desarrolló su actividad normal y participó en algunas actividades comunes del centro. Se hizo cargo de este grupo una persona voluntaria que tenía conocimiento y experiencia en el trato con alumnas y alumnos de necesidades educativas especiales
- En Educación Primaria, conociendo la diferencia de ritmos y dinámicas de trabajo existentes entre las alumnas y los alumnos de primero a sexto, se concibió la semana artística en dos planos distintos.
 - Primer ciclo y el primer curso de segundo ciclo trabajarían en talleres de: cocina, plástica, teatro y reciclaje. Cada grupo según un horario establecido desarrolló el taller correspondiente. Cada taller fue organizado por una persona voluntaria. Cada curso estuvo tutorizado por un familiar, y un/a monitor/a encargados/as del recibimiento de las alumnas y alumnos, del control y cumplimiento del horario.
 - Para el segundo curso de segundo ciclo y el tercer ciclo se programó una semana de conocimiento de las diferentes artes escénicas. Cada día desarrollaban un centro de interés: televisión, teatro, circo, cine y radio.

Para trabajar la televisión se hizo un taller de publicidad, un concurso televisivo, diferentes actividades de deporte y juego. El teatro permitió trabajar el cuento-cuentos, un taller de marionetas y una representación teatral para la cual se construyó un escenario. El circo motivó la realización de juguetes para hacer juegos malabares, prácticas con los zancos, acrobacia y danzas. El cine se trabajó mediante técnicas cooperativas; para realizar una cartelera de cine, vieron una película, realizaron un taller de móviles y otro de pictogramas. Hicieron también un pequeño programa de radio. Una gran fiesta fue la culminación de la semana.

Un familiar y una monitora o monitor tutorizaron cada uno de los grupos. A cada grupo se le dio el material necesario para el desarrollo de cada actividad y una carpeta con horarios, normas de convivencia, listado del alumnado, hoja de registro de asistencia y hoja de evaluación de cada actividad. Todas las personas estaban perfectamente identificadas con una tarjeta que indicaba su nombre, curso de referencia o taller.

Organizar el centro durante la semana de sensibilización fue un alarde de imaginación, capacidad de trabajo y coordinación por parte del equipo directivo del C.E.P. Artatse que sólo pudo ser llevado a cabo por la muy positiva respuesta por parte de las familias y los demás agentes de la comunidad. La descripción de esta semana es un ejemplo de cómo en un centro se planificó la semana de sensibilización, pero la concreción de la misma en cada centro adquiere formas distintas según cada caso.

Cuando se inició la semana de sensibilización en Artatse todo parecía estar bajo control, pero a las 10 de la mañana, cuando sonó el timbre de entrada del alumnado, las profesoras y los profesores reunidos en la sala de trabajo nos miramos unos a otros y un sentimiento de temor se adueñó de nuestros rostros. Fueron pasando los días y " la nueva rutina " no deparó ningún mal, sino todo lo contrario. Descubrimos capacidades que todas las personas tenemos cuando hay una intención de colaborar y de trabajar en equipo.

En la fase de sensibilización participaron 19 familiares, 11 monitores/as, 7 alumnas y una profesora de la EPO, 1 alumna de prácticas de magisterio, 1 alumna de trabajo social de la Universidad de Deusto y la Inspectora del Centro.

El horario de comedor fue un momento muy importante de relación. Compartíamos mesa y mantel en la hora de la comida más de cincuenta personas, (habilitamos hasta la sala de profesores y profesoras para dar cabida a todas las personas) y en ese rato comentábamos lo acontecido en la jornada, hablábamos del comportamiento, de las actitudes y motivaciones del alumnado. Los familiares, a partir de este encuentro, valoraron mucho más la tarea del centro, incluso comentaban *¡Qué paciencia tenéis! ¿Esto es así todos los días?*

Al terminar la semana, se pasó una encuesta para poder hacer la evaluación de la misma. El grado de satisfacción de todas las personas que habían colaborado fue muy alto.

Entre las conclusiones obtenidas en la fase de sensibilización del C.E.P. Artatse destacamos las siguientes:

1. Una vez analizadas las experiencias educativas "The accelerated school" de Henry Levin, "Success for all" de Slavin y "Schools Development Program" de Comer, sintetizamos los aspectos más significativos de las mismas:
 - Participación global: Necesidad de una participación global (docentes- familias- instituciones- alumnado- barrio- voluntariado).
 - Organización facilitadora de los aprendizajes: Necesidad de una organización que posibilite la consecución de los objetivos.
 - Elevadas expectativas de éxito para con las alumnas y alumnos "necesidad de logro", que se traduce en las distintas experiencias de diferente manera: consecución de los títulos académicos, éxito escolar, no bajar las expectativas.
2. A partir del análisis y reflexión del "Paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y su repercusión educativa" los aspectos a destacar son los siguientes:
 - Necesidad de que los centros educativos tengan riqueza de medios tecnológicos (no podemos olvidar que hoy en día muchos niños y niñas disponen de ellos en

- sus casas; por eso, y pensando en los que no disponen de ellos es una obligación por nuestra parte ofrecérselos).
- Necesidad de incluir en los aprendizajes las capacidades de selección y procesamiento de la información.
 - Necesidad de abrir los centros escolares a toda la comunidad para mejorar las condiciones de aprendizaje de las alumnas y alumnos, pero también para posibilitar el propio crecimiento de la comunidad.
3. Y, por último, como síntesis de los análisis y reflexiones que en los distintos grupos de trabajo se dieron, se recogen las siguientes:
- Necesidad de ofrecer más servicios y ampliar el horario de centro.
 - Sala de informática conectada con Internet.
 - Laboratorio de idiomas.
 - Ampliar el horario de biblioteca.
 - Ampliar el horario de centro: por la mañana, abrir el centro una hora antes (hora de acogida); por la tarde, aumentar las actividades extraescolares.
 - Formación de familias en el centro: escuela de familiares y grupo de alfabetización.
 - Necesidad de incorporar a las familias y voluntariado en la vida del centro:
 - En la hora anterior a la entrada (hora de acogida).
 - En la prolongación de horario de la biblioteca.
 - En los talleres.
 - En la colaboración con los docentes dentro del aula.
 - Necesidad de revisar la selección de los contenidos curriculares y la metodología de trabajo dentro de las aulas, posibilitando estímulos de aprendizaje distintos al docente: otras personas adultas, los mismos compañeros y compañeras...
 - Necesidad de ir poco a poco, pero todos juntos en este proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, pues como decía León Felipe "lo importante no es llegar solo y pronto sino con todos y a tiempo".

En resumen:

- Organización que facilite los aprendizajes
- Mantener altas expectativas
- Ampliar los servicios y el horario que ofrece el centro.
- Familias y voluntariado forman parte de la vida activa del centro.
- Revisión de los contenidos de aprendizaje y de la metodología de trabajo en nuestras aulas.
- En este proceso de transformación del centro, acomodar el ritmo para que todos podamos caminar juntos.

"La semana de formación (fase de sensibilización) fue el acto más significativo para la toma de conciencia de que estábamos abriendo un camino nuevo de relación, de compartir, no sólo dentro del equipo docente, sino con otros estamentos de la comunidad educativa".

2.2. La fase de toma de decisión

En el C.E.P. Artatse, después de la semana de sensibilización *se respiraban otros aires*. La excelente colaboración de familiares había ayudado a que ya en el centro se hablase de "comunidad educativa".

Tuvimos un tiempo de reflexión antes de tomar la decisión. Nos organizamos en comisiones de profesoras y profesores y comisiones mixtas de familias y profesorado para profundizar en la filosofía del proyecto. Después de la semana de sensibilización, y antes de decidirnos a formar la Comunidad de Aprendizaje, el Claustro debatió las posibilidades que tenía el proyecto de ser factible, y valoró lo que el cambio suponía. Como agentes de la comunidad, teníamos que confiar mucho en nuestras fuerzas y aprender a superar los miedos y dudas que nos surgían para:

- Compartir la clase con otras personas.
- Valorar o ver todo lo que puede aportar el voluntariado, "tengan o no titulaciones".
- Permitir que otras personas adultas vean cómo se dan las clases, cómo se organizan... lo positivo y negativo del día a día.
- Entender que el profesorado deja de ser el que manda en clase.

En cambio, descubrimos como "fortalezas":

- Que somos capaces.
- Que el proyecto es un reto.
- Que queremos seguir hacia delante.
- Que todo lo que sea cambio y mejora pensando en el alumnado merece la pena hacerse.

Por su parte, los familiares expresaron como duda si ellos serían "capaces de trabajar", pero la ilusión y el deseo de participar en el proyecto les animó a tomar la decisión. Finalmente, se elaboró el documento de participación que fue firmado por el Claustro de profesoras y profesores, personal no docente y Asamblea de Familiares. Así mismo, en la sesión convocada al efecto, el Consejo Escolar también lo aprobó por unanimidad.

Empezábamos un largo camino con ilusión, esperanza y sobre todo iniciábamos un gran sueño:

*... Soñáis,
Pues sí, claro, soñamos constantemente.
Esperáis demasiado.
Pues sí, claro, hemos aprendido a esperar y lo esperamos todo.
Queréis demasiado.
Pues sí, claro, queremos demasiado, más, todo, ávidamente.
Tenéis demasiada prisa.
Pues sí, claro, caminar, llegar, tenemos prisa, mucha prisa.
Soñáis.
Sí, inevitablemente. El sueño de hoy como posibilidad del mañana.
Esperáis demasiado.
Pues sí, claro, y no nos avergüenza ser esclavos de la esperanza.
Queréis demasiado.
Pues sí, claro, es nuestro rabioso derecho y más aún nuestro deber.
Exigís
Pues sí, claro, apasionadamente o con tristeza...*

Lluís Llach

IV LA FASE DEL SUEÑO.

1. Planteamiento general

Es en esta fase, después de tomar la decisión de llevar a cabo el proyecto, cuando realmente comienza la labor de transformación del centro educativo. Esta fase consiste en idear, entre todos y todas, el centro al que nos gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños y a las niñas. Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad consensúa el centro que quiere para todos y todas.

La propuesta que se plantea al profesorado y al resto de la comunidad es soñar la escuela que quisieran para sus hijos e hijas. Con este planteamiento se intenta evitar los dobles discursos a que puede dar lugar el pensar que para los hijos o hijas propios es adecuado un tipo de escuela, o un determinado itinerario curricular (incluyendo lo escolar y lo extraescolar) y que eso mismo puede no ser adecuado para los demás. Es frecuente escuchar a personas que cuestionan lo adecuado del uso del ordenador desde edades tempranas en los centros o que, a ellos o ellas, *lo de los aparatos no les va* y, sin embargo, en sus domicilios sus hijos e hijas tienen acceso a él desde esas mismas edades o se potencia fuertemente su uso cuando son un poco más mayores. En esta misma línea, hay profesionales que defienden que lo importante no son los contenidos sino el desarrollo integral de las personas y la creación de un buen ambiente, dejando en un segundo nivel los aprendizajes instrumentales. Por el contrario, esas mismas personas, a sus hijos e hijas les enseñan a leer y escribir desde muy pequeños y les llevan a clases de inglés o en verano a Irlanda, si es que no les llevan a una escuela donde estos contenidos tienen mucho peso en el currículum.

Desde esta propuesta, es más fácil establecer el diálogo con las familias porque el sueño es el mismo: *lo mejor para sus hijos e hijas*. No se trata de, como profesionales, decidir para todas las personas lo que nos parece mejor para nosotros y nosotras sin contar con ellas, sino de aportar las informaciones y argumentaciones que se tienen y que hacen que se valore un tipo de currículum para los propios hijos e hijas. A partir de aquí, se establece el diálogo con las demás partes implicadas aportando sus valores, intereses y cultura. En este diálogo, donde cada uno aporta sus argumentos y donde se acuerda el modelo de escuela y de enseñanza, se intenta superar el relativismo y el etnocentrismo o monoculturalismo. No se trata tampoco de definir y acordar todo, sino de ponerse de acuerdo en unos aspectos, los más importantes, que se irán desarrollando y concretando en las posteriores fases del proyecto

El que se plantee como un sueño permite, por un lado, la participación de todas las personas independientemente de su nivel social y de su cultura, porque se huye del lenguaje técnico y excluyente. Todos y todas podemos soñar, también los niños y niñas de diferentes edades pueden hacerlo, los más pequeños pueden dibujar o contar sus sueños a través de historias fantásticas.

Por otro lado, el sueño permite que se superen condicionantes, expectativas bajas o demasiado relacionadas con la visión de una realidad sesgada. Frecuentemente no aparecen las verdaderas aspiraciones de las personas porque no consideran que tengan derecho a ello o porque lo consideran tan imposible que ni se atreven a pensar en ello, la imagen de muchas personas de determinados niveles académicos con respecto a su

capacidad o la de sus hijos e hijas para los aprendizajes académicos es bastante negativa. Lo peor de todo, es que suele confundirse con falta de motivación o interés.

Cuando se potencia soñar desde un plano de igualdad, empiezan a romperse esas barreras impuestas o autoimpuestas y descubrimos que todos y todas tenemos aspiraciones similares. Esto se convierte en un importante motor tanto de diálogo como de dinamización de la acción.

El sueño es entendido como la utopía hacia la que dirigir todos los esfuerzos. Por ello, una de las principales acciones será la de, entre todos y todas, construir el sueño o la utopía hacia la que de forma colectiva queremos dirigir nuestros pasos y la educación de las niñas y niños. No es posible educar sin esperanza, los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. *Al contrario de lo que piensan los irresponsables, el lenguaje de quien se inserta en una realidad contradictoria, empujado por el sueño de hacerla menos perversa, es el lenguaje de la posibilidad. Es el lenguaje comedido de quien lucha por su utopía de una forma impacientemente paciente* (Freire, P. 1997, p. 57)

Entendiendo el aprendizaje como un proceso de interacción entre todos y todas, uno de los objetivos de la educación en Comunidades de Aprendizaje es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo. En este sentido, el profesorado puede realizar una importante contribución. La responsabilidad que habitualmente se atribuye al claustro sobre el Proyecto Curricular de Centro no significa que los demás miembros de la comunidad no puedan abordar dichos temas curriculares, mas bien al contrario, es a través del debate y la reflexión sobre estos y otros temas por parte de todos y todas como se podrá cumplir mejor dicha responsabilidad.

Sólo en la interacción comunicativa de las familias, profesorado, alumnado, barrio, y sociedad pueden construir un proyecto educativo y curricular útil. Una de las tareas esenciales en nuestra sociedad es promover ese clima de diálogo. Es en el diálogo construido con las voces de todas las personas, en el que la igualdad incluye el derecho a la diferencia, donde se desarrolla nuestro proyecto.

Las estrategias para llevar a cabo esta fase pueden ser tan diversas como puedan serlo las diferentes Comunidades de Aprendizaje, lo importante es que sea una escuela para todos y todas, en la que todo el mundo tiene algo que aportar. Las formas de aportar pueden ser muy variadas, individuales o grupales (profesorado, familiares, alumnado), orales o escritas,...

Las dinámicas planteadas en el sueño pueden resumirse en:

- Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.
- Llegar a un acuerdo a través del consenso sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.
- Contextualizar las características de la Comunidad de Aprendizaje.

Hay diferentes formas de organizar esta fase en función de los agrupamientos y las dinámicas de trabajo de cada centro. Todos los centros han soñado de forma diferente: unos conjuntamente, otros de forma separada.

2. La experiencia

En este capítulo se va a describir el desarrollo de la fase del sueño en los diferentes centro del proyecto de Comunidades

2.1. La fase del sueño en el CEP Artatse

En Artatse después de la semana de sensibilización y de decidir entrar en el proyecto, empezaron las andaduras en la etapa del sueño. El claustro se organizó, con el objetivo de ser dinamizadores, en tres comisiones. Estas comisiones elaboraron unas pautas o cuestiones para facilitar la reflexión en los diferentes colectivos: profesorado, familiares y alumnado.

- (1) El **profesorado** se organizó en tres grupos de trabajo, siguiendo las pautas elaboradas por la comisión. Se reunieron un día a la semana y nombraron una persona secretaria que fuera recogiendo todo lo que se iba acordando.
- (2) Un grupo de **familiares** junto con el profesorado de la comisión encargada de trabajar y dinamizar este grupo estableció un calendario de reuniones. En un principio la comisión propuso reuniones quincenales y fueron los mismos familiares quienes pidieron que fuera semanal. En este caso, las funciones de la persona secretaria las realizaron una profesora y el trabajador social del centro. Al comienzo, a los familiares (la mayoría madres) les costaba participar porque “no sabían”, pero poco a poco fueron cogiendo confianza en ellas mismas y resultaron ser unas reuniones muy enriquecedoras con la aportación de todas las personas.
- (3) Con el **alumnado** se trabajó por niveles y ciclos. Se nombraron delegados y delegadas de aula y se inició una organización donde se coordinaban semanalmente para poner en común las aportaciones de las diferentes aulas.

Esta organización se ha mantenido una vez acabada la fase del sueño y en ella se han trabajado las siguientes fases o temas relacionados con el proyecto y otros que han ido surgiendo en la vida del centro.

El sueño común, en este caso, surgió de unir las aportaciones de todos y todas, y aunque cada grupo reflexionó por separado, a través de la comisión se tenía información de lo que se estaba trabajando en los diferentes grupos, lo que enriquecía el debate y las aportaciones de los mismos.

El grupo de profesorado abordó todos los temas y centró más su debate en los relacionados con las familias y en aspectos de aprendizaje relacionados con actitudes, hábitos y valores. En un principio les costó olvidarse de los problemas concretos y soñar. Sin embargo, las noticias que les llegaban acerca del entusiasmo y la actitud de las familias implicadas, su ilusión porque sus hijos e hijas aprendieran lo máximo posible y el elemento formativo que aportó el mismo proceso de soñar a través de reuniones conjuntas y debates, fueron un motor importante para el sueño del profesorado.

En las reuniones de familiares se fueron tratando temas que preocupaban tanto al centro como a las familias: qué esperan de la escuela, qué quieren que aprendan sus hijos e

hijas y cómo les gustaría que fuera la escuela, los hábitos a cuidar en el entorno familiar (alimentación, horarios...), las posibilidades de participación de las familias, así como las necesidades formativas de ellos y ellas que les gustaría que fueran cubiertas o que fueran facilitadas desde la escuela. Se pudieron debatir aspectos como: si estudiar una carrera sirve para algo hoy en día o no; si es más importante que las chicas ayuden en casa o que se preparen mejor para responder a las necesidades de la sociedad actual; la importancia de una buena alimentación y unos mínimos horarios de descanso; la necesidad de una asistencia continuada para que el rendimiento en los aprendizajes escolares sea óptimo; qué se podría aportar desde el centro y desde las familias para mejorar todo esto; la necesidad de una actitud activa de lucha para transformar las situaciones y el entorno y no dejarse arrastrar por él; la importancia que tiene para el aprendizaje el estímulo, los modelos y la valoración positiva y muchos otros temas.

Dentro del sueño de las familias cabe destacar el que sus hijos e hijas consigan además de los niveles mínimos exigidos, una carrera o una profesión; que aprendan informática, lenguas, respeto y convivencia pacífica, que en las clases se enseñe música, natación y otros deportes, educación vial, educación sexual, prevención de drogodependencias, SIDA; que se organicen talleres, revista escolar; que se amplíe el horario de apertura y cierre de la escuela. Asimismo, les gustaría para ellas mismas tener un local en el centro, mejorar la lectura y la escritura, profundizar en la formación que no pudieron terminar y algunas sacarse el graduado, aprender estrategias para educar mejor a sus hijos e hijas y, en definitiva, colaborar con el centro en la educación de los mismos.

El trabajo con el alumnado además de conseguir aumentar su implicación, su identificación con el centro y mejorar la relación y el ambiente en general, proporcionó pistas sobre las estrategias metodológicas y los procedimientos a seguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, fue el embrión de una estructura que sirve para trabajar la toma de decisiones con respecto a los aspectos de la vida del centro que afectan a todos y a todas y para responsabilizarse de las mismas. Sirve también para plantear los problemas y conflictos que puedan ir surgiendo, siendo ellos y ellas co-protagonistas en la dinamización del proceso de resolución de los mismos.

Algunos de los elementos del sueño del alumnado a destacar son: una escuela alegre, limpia, agradable, moderna y atractiva; con un profesorado cariñoso, respetuoso, que enseñe bien y que parte de él fuera gitano; donde hubiera clases de flamenco y guitarra, deportes variados, talleres, informática e idiomas, además de instalaciones deportivas que incluyeran un frontón, un gimnasio más grande y un campo de fútbol y otro de baloncesto, salón de actos, zonas de juegos, salas de música, un acuario...

El fruto de todo este trabajo fue un sueño compartido que, actualmente, se sigue desarrollando con el objetivo de convertir ese sueño en realidad.

El sueño de Artatse	
Modelo de	<ul style="list-style-type: none">• Integradora que acepte las diferencias de capacidad, religión, cultura...• Coeducadora no-sexista, que facilite las mismas oportunidades a las alumnas y les ayude tanto en el centro como en su entorno a conseguir los mismos derechos que sus compañeros.

escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuosa entendiendo el diálogo como camino de solución a los diferentes problemas. • Solidaria que ayude a conocer a otros grupos sociales y descubran las necesidades de colaboración. • Transformadora de la escuela y del entorno social y cultural. • Compensadora de desigualdades, proporcionando los recursos necesarios para, junto con las familias, proporcionarles las mejores condiciones de vida y convivencia. • Capacitadora y competente que facilite la obtención de las herramientas y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad. • Trabajadora de la autonomía proporcionando las estrategias, pautas e instrumentos que les permita investigar, organizar y resolver problemas por sí mismos. • Trabajadora de la autoestima que aumente la confianza de las personas en sí mismas y en sus posibilidades, aumentando sus expectativas de éxito. • Participativa una escuela donde todos los estamentos participen y colaboren en la marcha del centro y en la toma de decisiones de forma democrática, positiva, crítica y dialogante; a través del trabajo en equipo que ayude a la superación de todos sus miembros. • Colaboradora donde todas las personas podemos aportar algo importante para los demás.
El alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • que desarrolle una identidad personal basada en un autoconcepto y autoestima positivos. • que aprenda a aprender y a pensar. • que aumente sus expectativas de formación y valore el esfuerzo. • que desarrolle las capacidades sociales y de comunicación que les facilite: <ul style="list-style-type: none"> - mantener conversaciones con un adecuado lenguaje verbal y no verbal - expresar y controlar emociones - la resolución de conflictos - hacer y recibir críticas con serenidad - cubrir las necesidades de sueño, alimentación e higiene - cubrir las necesidades afectivas - la adaptación a los cambios - la colaboración en sus domicilios
El centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios físicos ajardinados y bien decorados, con un salón de actos, un laboratorio de idiomas, un laboratorio de fotografía, una biblioteca informatizada, aula de música y un huerto escolar, un patio de recreo más amplio con columpios y canastas de baloncesto. • Clima escolar: una escuela abierta, creativa, alegre, tranquila, feliz, atractiva y ecológica basada en valores de respeto y tolerancia. • Comedor escolar: un comedor educativo con participación de profesorado y madres y padres donde se compartan con las familias los criterios y hábitos de alimentación, comportamiento en la mesa y un clima de respeto. • Horario escolar más amplio, teniendo un servicio de acogida por las mañanas y aumentando el de cierre. • Recursos de formación especializada del profesorado e incorporación de nuevos especialistas y voluntariado; equipo interdisciplinar eficaz; variedad de recursos didácticos; apoyo institucional.

El profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Dialogante y con capacidad de adaptación a las necesidades de su alumnado. • Comprensivo, con interés por conocer el ámbito social de desarrollo de los niños y niñas. • Competente y vocacional, que actúa como formador de valores y conocimientos. • Con inquietudes de formación, innovación y adaptación a las nuevas tecnologías. • De talante democrático y respetuoso con toda la comunidad. • Con confianza en las capacidades de los niños y niñas potenciando altas expectativas, la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad por aprender y la autoestima. • Que desarrolle las habilidades sociales para mediar y dialogar con las familias y otros agentes de la comunidad.
La participación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradoras con el centro y con otras personas y entidades del entorno a través de un diálogo igualitario. • Mantenedora de un contacto frecuente y fluido entre todas las familias y el centro escolar. • Colaboradoras de forma directa con las actividades de aprendizaje, tanto en el domicilio como en la escuela y en aula. • Creadoras de altas expectativas para sí mismos y para sus hijos e hijas.
El barrio	<ul style="list-style-type: none"> • En colaboración con las entidades que organizan actividades socioculturales. • En coordinación entre las actividades escolares y las socioculturales. • En colaboración en la transformación de las relaciones como consumidores de los participantes, potenciando el protagonismo y disfrute de los mismos así como su carácter formativo.

2.2. La fase del sueño en el CEP Virgen del Carmen

En Virgen del Carmen se utilizó en la fase del sueño la técnica de “lluvia” o “tormenta de ideas”. Tras el posterior debate se elaboraron las características de la escuela ideal. En un principio, se pensó que iba a ser algo rápido, que con una o dos reuniones sería suficiente. Sin embargo, enseguida nos dimos cuenta de que requería un debate más largo, no porque hubiera desacuerdos, sino porque son muchos los temas y los aspectos a debatir y a profundizar y este proceso lleva consigo varias reuniones y encuentros.

Las familias se distribuyeron por grupos de ciclo para elaborar su sueño. En este proceso se eligieron a varios familiares portavoces que han sido la base para la instauración de una figura de especial relevancia en el proyecto: “los familiares delegados de cada aula”. Dicha figura ha facilitado la implicación y participación de los mismos en el proceso y en distintos trabajos concretos como puede ser la elaboración del “Contrato de Aprendizaje”, en el que las familias de este centro han puesto muchas expectativas e interés.

Fue en esta fase donde los familiares empezaron a ver y creer en las posibilidades reales de transformación del centro, un centro en el que la comunicación y diálogo con las

familias no había sido especialmente brillantes. Al permitirse soñar, sin darse cuenta, se abrieron muchas expectativas y posibilidades que anteriormente ni siquiera se contemplaban en el deseo. Las familias vivieron esta situación como si de una bocanada de aire fresco se tratara, en un ámbito en el que desde siempre todo estaba atado y cerrado sin contar con su participación activa. Era la primera vez que intervenían de una forma decisoria y colectiva.

Se tuvo la duda de si dicho sueño debía realizarse con algunas pautas previas que centraran las ideas y aportaciones, esto es, a partir de una categorización previa en la que se consideraran los aspectos esenciales del centro (organización, metodología, currículo, participación de las familias...) o no. Finalmente se optó por el sueño libre.

Las niñas y niños más pequeños realizaron dibujos y murales sobre su escuela ideal. Además se utilizó con ellos y ellas otras técnicas para que su participación fuera lo más amplia y real posible, entre ellas cabe destacar:

- Tormenta de ideas e ir apuntando en la pizarra.
- Proyección de un vídeo sobre la escuela viendo qué cosas hay y cuales no
- Guiñol.
- Concurso de cuentos.

El grupo de profesorado fue dinamizado por el equipo directivo con la colaboración de los asesores y asesoras del Centro de Orientación Pedagógica (actualmente Berritzegune) en la reflexión sobre los procesos más adecuados y posteriormente en el ordenar los sueños y devolverlo a sus protagonistas.

El sueño de los familiares
<ul style="list-style-type: none">• Una escuela donde nuestros hijos e hijas aprendan a expresarse correctamente de forma oral y escrita en euskera, castellano e inglés.• Donde haya informática para padres y madres, además de para los niños y niñas.• Donde nuestros hijos e hijas aprendan hábitos y técnicas de estudio.• Donde todos y todas puedan tener apoyos y refuerzos: los que van algo retrasados y los que están motivados para aprender más.• Donde se logre un desarrollo global de la personalidad de los alumnos y de las alumnas (autoestima...).• Donde se enseñe euskera, castellano, inglés y portugués.• Donde se trabaje temas como: higiene, educación vial, primeros auxilios, supervivencia doméstica, consumo, drogas, enfermedades, sexualidad, nutrición...• Donde se potencie la lectura, tanto para el alumnado como para los padres y las madres (biblioteca...).• Donde se enseñe euskera a los familiares.

El sueño del profesorado
<ul style="list-style-type: none">• Una escuela donde se mejoren los resultados utilizando, entre otros, los avances tecnológicos.• Una escuela euskaldun (personal docente, no docente, padres y madres, alumnado).• Una escuela integradora con un tratamiento adecuado a la diversidad que trabaje todos los

aspectos éticos y culturales: coeducación, autonomía, juicio crítico, responsabilidad y respeto a compañeros y profesorado.

- Una escuela donde aumente nuestra coordinación y participación en la marcha de la misma.
- Una escuela que cuente con los recursos existentes en la comunidad, los actualice constantemente, sean conocidos por todas las personas y puedan ser utilizados fuera del horario escolar.
- Una escuela dinámica, ágil, activa y participativa, con una organización que lo facilite.
- Donde al acabar la Educación Primaria sepan expresarse de manera oral y escrita con corrección en euskera y castellano.
- Una escuela que potencie la afición a la lectura.
- Una escuela adecuada a las niñas y niños más pequeños (comedor, aula, espacio sin riesgos, juegos en el patio).
- Que padres y madres vivan la escuela como algo propio y positivo.

El sueño del alumnado

- Que sea una escuela respetable y divertida
- Que se pueda hacer la ESO en esta escuela
- Tener la escuela siempre abierta
- Arreglar la escuela (limpiándola y pintándola por fuera y por dentro, adornándola con cuadros y con dibujos o murales hechos por los alumnos y alumnas, poniendo más papeleras y estanterías...)
- Donde haya:
- Más informática
- Mas gimnasia, más deporte
- Más trabajos manuales
- Clases de laboratorio
- Clases de natación
- Mayor utilización de la biblioteca (lectura 1h todos los días)
- Más portugués
- Patinaje
- Más música
- Ir más al aula de video
- Clases de teatro
- Francés
- Menos deberes
- Ayuda para los que no sean tan rápidos estudiando
- Más trabajos en grupos
- Más excursiones
- Mas actuaciones de los payasos.
- Más viajes fin de curso
- Más “merendolas”
- Poder traer animales a clase
- Material para jugar en el recreo (balones, monopatines, muñecas...)
- Material de repuesto para los que se les olvide
- Un parque en la escuela (en el patio de abajo) con toboganes y columpios
- Un campo de fútbol con hierba y con las casetas pintadas

Con estos sueños tan coincidentes por parte de las familias y del profesorado y con muchos elementos aportados por el alumnado fue fácil ponerse de acuerdo en un sueño común que sirve como horizonte al que llegar y como seña de identidad.

2.3. La fase del sueño en el CEP Ramón Bajo.

Ya en la primera sesión de sensibilización en Ramón Bajo participaron todos los sectores de la comunidad. Se nos propuso “echar a volar” la imaginación sobre cómo debiera ser la escuela ideal, fue éste un primer contacto de esa utopía que se iba haciendo realidad.

Llegados a la fase del sueño se realizaron varias reuniones para diseñar cómo llevar a cabo dicha fase: ¿Quiénes debíamos soñar?, ¿qué lugar o espacio era el idóneo?, ¿cuál debiera ser el clima o el ambiente adecuado?, ¿qué tiempo nos íbamos a dar para soñar?, ¿qué procedimientos o dinámicas íbamos a establecer?.

Se había recogido de la fase de sensibilización una propuesta para realizar el sueño: en voz alta se iba diciendo lo que a cada uno se le ocurría sobre la escuela ideal. Cuando se comenzó la fase, rápidamente se vio que la sala de reuniones no era el lugar adecuado para soñar. Como esto presentaba dificultades, ya que para algunos y algunas no era fácil soñar rodeados de otras personas y en frío, se decidió combinar diferentes estrategias como la de poner un buzón donde cada persona podía reflejar sus sueños por escrito de manera individual o en pequeños grupos. Los alumnos y alumnas soñaron, de forma gráfica los más pequeños y por escrito los mayores. Soñaron los padres y madres, profesores y profesoras, el personal no docente del centro, la inspección técnica, los asesores y asesoras y la dirección del COP, las educadoras y educadores del centro cívico y el profesorado de la escuela municipal infantil.

Fueron los alumnos y alumnas los que propusieron que soñase el barrio y para ello diseñaron unas tarjetas al efecto: recorrieron calles y comercios, haciendo la siguiente pregunta: “¿cómo te gustaría que fuese la escuela de tu barrio?”. Muchas y de muy diverso tipo fueron las respuestas.

Seguidamente se recogieron todos los escritos, propuestas, dibujos, murales,... y se pusieron en común debatiéndolos y elaborando un sueño común. Se recopilaron y categorizaron los sueños y se expusieron los trabajos sobre los mismos.

El sueño de Ramón Bajo	
Respecto al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Pasarlos bien • Formación integral • Motivados para aprender para la vida • Respetados y valorados • Partir y responder a sus necesidades • Sin absentismo escolar • Integración de todo tipo de alumnado • Que conozcan y valoren sus raíces

Familias y otros agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Relación igualitaria con las familias • Implicación en el aprendizaje y ocio de sus hijos e hijas • Plantearse altas expectativas • Que los niños y las niñas sean valorados por sus familias • Que colaboren con el profesorado y demás agentes en los procesos educativos y consideren suyo el centro • Formación para familiares • Implicación de las asociaciones para apoyar a las familias y el alumnado
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Horario flexible. • Abierta a todos y todas sin distinción. • Construida con la participación y colaboración de todos y todas. • Abierta al barrio y participando en el mismo. • Bonita, alegre y acogedora. • Aprovechar espacios para la vida pública. • No jerarquizada, que no incremente o mantenga diferencias sociales. • No etiquetadora. • Que responda a las expectativas del barrio. • Actividades extraescolares: música, idiomas, informática, ajedrez, salidas al monte. • Permita la entrada coordinada de agentes externos. • Escuela para la vida dotada de los mejores medios y recursos.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Relación igualitaria • Altas expectativas • Menos burocracia • Estabilidad profesional • Tolerancia. No marcaje • Profesorado con conocimiento de las lenguas del alumnado • Trabajar coordinadamente con todos los estamentos • Su labor sea respetada y valorada por todos los estamentos • Desarrollar una educación no sexista e intercultural • Dotarse de asesoría psicológica y pedagógica • Reconocer y aprender de los errores • Ir desarrollando un marco de trabajo común
Aprendizajes /recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato didáctico • Lo intelectual soportado por lo manipulativo y funcional • Trabajar desde los errores • Aprender a partir de la resolución de problemas • Metodología sensible a todo tipo de manifestaciones culturales • Aprender en y desde el ocio • Aprovechamiento de todos los recursos, sobre todo de los del alumnado • Dinámico y flexible apoyado en lo que destaca • Desarrollar la imaginación • Enseñar a leer el mundo • Utilización de la huerta

	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de todos los recursos • Fomentar la vida cultural y la economía domestica
--	---

2.4. La fase del sueño en el CEP Ruperto Medina.

Para Ruperto Medina, la transformación comienza cuando todos y todas soñamos con la escuela que nos gustaría tener.

Se realizaron reuniones, se recogieron aportaciones de todos y todas para luego consensuar, debatir y llegar a un acuerdo sobre el centro que se pretendía alcanzar

Se partió del Proyecto Educativo de Centro que ya habían elaborado teniendo en cuenta las siguientes premisas:

1. Como Centro Público es imprescindible tener objetivos claros para alcanzar el éxito.
2. Pensar a lo grande para mejorar.
3. Nosotros y nosotras tendremos lo que escojamos.
4. La autoestima es fundamental en la conquista del éxito.
5. Todos los miembros de la Comunidad trabajaremos conjuntamente.

Al igual que en los otros centros, hubo reuniones de ciclo, de claustro, de familiares. Se utilizaron diferentes estrategias: foros de debate, dibujos, murales. Y al final se llegó por consenso de toda la comunidad al sueño de escuela que todas y todos querían:

El sueño de Ruperto Medina
<ul style="list-style-type: none"> • Una Escuela de puertas abiertas, democrática, pluralista, integradora, creativa, con responsabilidades compartidas e ilusionadas por el éxito de nuestros niños y niñas. • Una Escuela que elimine las diferencias entre los alumnos y las alumnas, con transformaciones que afecten a la modificación del currículum, a las estrategias pedagógicas y a la Dirección-Gestión del centro. • Una Escuela con expectativas altas de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas. • Una Escuela que prioriza las destrezas básicas, las habilidades sociales, las lenguas (castellano, euskera, inglés, francés), la informática, el ajedrez, el trabajo cooperativo en equipo, la autonomía del alumnado, etc. • Una Escuela con total participación de los familiares en las comisiones, en las asambleas, en la organización del centro, en el aula, etc. • Una Escuela que prioriza valores como la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica entre todos y todas. • Una Escuela integrada en el barrio Buenavista.

En definitiva, la Escuela que soñamos es aquélla que permite que nuestros niños y niñas alcancen el desarrollo personal, las habilidades y destrezas que se pueden resumir en las siguientes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sean felices. 2. Que sientan un gran respeto y confianza en sí mismos. 3. Experimenten entusiasmo por sí mismos. 4. Se sientan satisfechos e importantes como personas, hagan lo que hagan.

5. Tengan sentimientos positivos sobre sí mismos y sobre la vida.
6. Se sientan parte integrante del mismo.
7. Busquen lo desconocido, investiguen y experimenten.
8. Consideren la vida más como un milagro que como una carga.
9. Se mantengan activos.
10. Que crezcan sabiendo evitar que los problemas inevitables les derroten.
11. Que no se sientan deprimidos e insignificantes.
12. Que sepan que son artífices de su vida, que tienen poder de elegir y cambiar su existencia.
13. No se centren en los problemas, sino en las soluciones.
14. Que vivan el presente y le den valor al “ahora”.
15. Sientan firmemente la existencia de un propósito y una misión en la vida.
16. Sean sensibles, respetuosos con la naturaleza y con la humanidad.
17. Descubran y ejerciten sus capacidades.
18. Motivados por cualidades elevadas como: la apreciación estética, el amor, el respeto, la justicia, la paz mundial.
19. No compitan ni se comparen con los demás para medir sus propios progresos.
20. Busquen la verdad en vez de la aprobación ajena o el tener razón.
21. Vivan dirigidos internamente.
22. Vivan de acuerdo a sus convicciones y no busquen la aprobación externa.
23. No conozcan el aburrimiento ni falta de interés.
24. Sientan fascinación por la vida, sepan encontrar alegría en cualquier cosa.
25. Vivan la vida con un profundo sentido de agradecimiento.
26. Tengan un estilo de vida sano. Que gocen de buena salud física y mental.
27. Sean personas con sentido del humor, divertidas.
28. Sean independientes.
29. Acepten el fracaso como parte de aprendizaje.
30. No sean conformistas.
31. No vivan obsesionados con ganar.
32. Tengan una actitud mental positiva
33. Se sientan queridos y sean afectuosos
34. En resumen: SEAN PERSONAS QUE SE HACEN CARGO DE SU VIDA

V LA FASE DE SELECCIÓN DE PRIORIDADES, ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

1. Planteamiento general

El planteamiento de Comunidades de Aprendizaje exige, entre otras cosas, establecer nuevos marcos de referencia que contemplen y faciliten la participación eficaz de todos los agentes educativos. Teniendo en cuenta que una de las líneas básicas del proyecto consiste en tratar de hacer de la educación formal un medio para la transformación y el desarrollo cultural del entorno, se plantean dos intervenciones como claves fundamentales para la facilitación de la misma:

- La transformación del marco estructural
- La reestructuración del marco metodológico

En este capítulo se va a abordar la transformación del marco estructural y los aspectos metodológicos se desarrollarán en el siguiente capítulo.

En lo que respecta a la primera, se propone la reelaboración de las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela, para permitir que se pueda participar desde una postura igualitaria en la toma de decisión sobre los aspectos importantes que se relacionan con la educación del alumnado del centro, sin perder de vista por ello que existen distintas funciones y responsabilidades dentro de la comunidad, es decir, es diferente ser familiar que profesor/ profesora o colaborador/colaboradora o voluntario/voluntaria.

Una vez puesta en marcha dicha transformación estructural, o simultáneamente con ella, se puede avanzar en la reestructuración del marco metodológico, con el debate y consenso acerca de los aspectos didácticos.

Dentro de esta transformación se plantea un primer momento que es la fase de selección de prioridades. Una vez elegidas las prioridades se define la organización y gestión adecuada a los planteamientos del proyecto para llevar a cabo dichas prioridades.

1.1 La fase de selección de prioridades

Esta fase responde al planteamiento de participación igualitaria. Supone el primer momento de participación de las familias y demás agentes en cuestiones curriculares. Si el soñar era la utopía, el horizonte hacia el que dirigir los esfuerzos de todos y todas, las prioridades suponen las decisiones que guían el trabajo diario dentro, y en alguna medida fuera del centro. Se trata de trabajar sobre los aspectos del sueño que parece importante abordar a corto y medio plazo intentando guardar un equilibrio entre lo importante y lo posible. Lo importante porque es necesario hacer referencia a problemas o necesidades que han sido detectados y a elementos valiosos a alcanzar para las distintas personas implicadas. Lo posible porque hay que tener en cuenta las fortalezas y los recursos que poseemos o podemos movilizar. Las prioridades serían los objetivos realizables a corto y medio plazo.

Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar en función del sueño y con qué recursos contamos, la hemos de conocer con detenimiento. Reflexionando sobre el propio centro educativo se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar. La comunidad analiza detenidamente la realidad del centro educativo y su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo; información de las culturas de la comunidad; descripción de las prácticas curriculares; estudio de los potenciales de la escuela; formación del profesorado; recursos; participación de las familias; asistencia; éxito, fracaso escolar...

Partiendo, por tanto, del sueño y del análisis del contexto se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades en las que trabajar para conseguir estos cambios.

A partir de esta selección es necesario crear una organización que facilite la participación en los diferentes niveles de concreción, hasta llegar a las propuestas a llevar a cabo en los diferentes espacios educativos.

La transformación no se puede definir “a priori”, sino que será el resultado de un proceso construido entre todas las personas. Por ello, resulta indispensable que la organización formal de los centros educativos haga un primer esfuerzo para posibilitar que se den los momentos de encuentro necesarios para reflexionar y diseñar estrategias de enseñanza comunitarias, incluyendo la promoción del desarrollo cultural de todos los individuos que se implican en el proceso educativo. La escuela no es el espacio para estimular exclusivamente la adquisición de contenidos conceptuales.

1.2. Las comisiones

Pretendemos la colaboración activa entre todas y todos: familias, profesorado, alumnado, agentes comunitarios, etc. con el fin de establecer y conseguir un conjunto de objetivos comunes para la escuela. Por ello, dentro de una situación dialógica se dota a todas las personas participantes de esta comunidad escolar de la capacidad de tomar parte en las decisiones educativas importantes, de responsabilizarse de su puesta en práctica y, asimismo, de los resultados de dichas decisiones, en definitiva, que la decisión esté en manos de las propias personas implicadas. Una forma de potenciar esto es mediante la creación de comisiones relacionadas con cada una de las prioridades, comisiones en las que participen profesorado, familias, educadores y educadoras, voluntariado. En estas comisiones se propone el plan de acción respecto dichas prioridades, la formación o aspectos en qué profundizar respecto a cada una de ellas, reparto de tareas y procesos de evaluación. En dichas comisiones cada persona aporta sus opiniones y argumentos y la decisión no depende tanto de que quien haya hecho la propuesta sea un profesor o profesora o familiar sino de lo adecuado de la misma para alcanzar los objetivos propuestos.

Seguimos así la propuesta de las actuales teorías sociales de organizar la vida colectiva sobre la base de pretensiones de validez y no de poder, es decir, sobre la base de los argumentos aportados y no de la categoría o posición de quien los aporta. Las mejores ideas proceden a veces de miembros del claustro pero también a veces de madres y abuelos sin estudios. Organizando ese diálogo igualitario, se transforma el contexto cultural de las niñas y niños, tal como proponía Vygotsky (1979) para avanzar en sus

desarrollos cognitivos. Para realizar esa transformación, hemos de afirmar su posibilidad superando las teorías que la niegan (postmodernismo, relativismo), es decir, las que postulan que todo diálogo no es sino un engaño que esconde simplemente voluntad de poder.

El punto de ruptura se centra en la firme creencia de la capacidad de transformación que puede ejercer la escuela creando expectativas en quien parece no tener, en principio, oportunidades. Es por ello que la solidaridad y la comunicación se convierten en los pilares básicos del proyecto, el diálogo permanente entre todos facilita y potencia la educación de todo el alumnado. Ahora bien, hay que ser conscientes de que nos enfrentamos a un reto que no es fácil; pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente, para beneficio de unos y perjuicio de otros. Ni el profesorado ni los familiares estamos acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales.

2. La experiencia: La fase de selección de prioridades y organización en el CEP Virgen del Carmen

Con los sueños y nuestra realidad sobre la mesa se fueron categorizando y valorando cuales de ellos se podían cumplir a corto y medio plazo, los que necesitaban más tiempo de análisis e incluso aquellos que requerían formación.

Biblioteca escolar, actividades extraescolares o sala de informática eran sueños más cercanos y quizás más fáciles de gestionar, sin embargo otros relacionados con las lenguas, la relación y participación de las familias o la utilización de las nuevas tecnologías en las diferentes áreas, requerían mayor profundización. Implicar a las familias en estos temas podía suponer una participación real en aspectos hasta entonces prácticamente vetados a ellas pero en los que, como se había visto en el sueño, tenían gran interés. Y no sólo hacían referencia a estos temas como temas prioritarios con relación a sus hijos e hijas, sino también como aspectos en los que querían profundizar ellas mismas.

El grupo de profesoras y profesores de la Comunidad de Aprendizaje “Karmengo Ama” apostamos muy fuerte: *queríamos incorporar a las familias, transformar la propia forma de trabajar, cambiar métodos y organización, llegar a una verdadera integración de la comunidad en el centro y abrir el centro a esa comunidad*. No se podía olvidar que la comunidad educativa va más allá del propio claustro y que la implicación de las familias y de otros agentes educativos externos al centro escolar tiene una gran importancia. Además, sabíamos por otras experiencias que en muchas ocasiones los proyectos no llegan a hacerse realidad por falta de ajuste entre las metas y la organización para poderlas llevar a cabo. Era necesario, por tanto, diseñar una organización y forma de gestión que permitiera dotar al grupo del marco de trabajo adecuado a sus propósitos.

Sin menoscabo de las estructuras habituales de todos los centros educativos, vimos la necesidad de ampliarlas para que pudiéramos tener espacio, de manera paritaria, todos los agentes educativos, internos y externos al centro escolar. Se trató de constituir una organización que fuera operativa y funcional para ajustarse a la nueva visión de la realidad que presentaba el centro. Para ello, se requerían unos criterios claros y consensuados acerca de las finalidades que se pretendían conseguir e ir desarrollando una nueva estructura. Podemos decir aquí que, tras la labor realizada en el proceso de sensibilización y de elaboración del sueño, todos los agentes de la comunidad volvieron a participar y aunque el nuevo planteamiento organizativo vino en un principio “rodado”, posteriormente ha habido que hacer ajustes para encajarlo con las estructuras que ya existían. Se ha intentado crear una organización que, por un lado sea flexible para permitir que la creatividad la convierta en operativa y funcional sin normas rígidas que la encorseten y que, por otro lado, favorezca la participación de todas las personas, siendo asumidas y conocidas sus normas por todas y todos.

Se seleccionaron las prioridades siguiendo un proceso similar al empleado anteriormente. Para hacer la síntesis se utilizó la estructura de familiares delegados de aula ya iniciada en la fase de sueño. Las prioridades que surgieron al seleccionar los aspectos del sueño que se quería y se veía posible abordar a corto y medio plazo se agruparon en cuatro grandes campos:

1. Impulso de todo lo relacionado con el aprendizaje de las lenguas y el tratamiento integrado de las mismas.
2. Introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en las áreas.
3. Mejora de la participación y la relación con el resto de la comunidad;
4. Respuesta a la diversidad para que todo el alumnado mejore su aprendizaje a través del cambio metodológico.

2.1 Las comisiones

Relacionada con cada uno de los campos señalados se crearon las siguientes comisiones:

- Comisión de Organización, centrada en las estrategias facilitadoras de intervención de las familias y otros agentes educativos.
- Comisión de Lenguas, centrada en las estrategias pedagógicas facilitadoras del aprendizaje del euskara y castellano como lenguas vehiculares del centro y del inglés como tercera lengua. También se incluyó la preocupación por el mantenimiento y respeto de lenguas maternas diferentes a las anteriores, como es el caso del portugués.
- Comisión de Nuevas Tecnologías, centrada en el estudio y aplicación de las nuevas tecnologías, fundamentalmente la informática, en el quehacer diario de las aulas y del centro, así como todo aquello relacionado con una capacidad fundamental de nuestros días, la selección y procesamiento de la información.
- Comisión de Apoyos (actualmente denominada de Renovación Metodológica), centrada en el estudio, análisis y propuesta de innovaciones metodológicas acordes con los fines y fundamentos que persigue el proyecto, así como de los mecanismos de evaluación del propio proyecto, tanto en el ámbito de los agentes que intervienen como de los progresos del alumnado.

En éstas comisiones tienen cabida de forma igualitaria el profesorado y los agentes externos (familias, asistentes sociales, educadores y educadoras de calle, etc.) contando con una profesora o profesor y un familiar como coordinadores de la misma. Participar en estas comisiones no tiene que suponer más carga para el profesorado porque se intentan organizar dentro del horario escolar o como mínimo con liberación horaria fijándose una reunión semanal. Las funciones generales de estas comisiones son proponer y realizar el plan de acción para resolver problemas o alcanzar los objetivos acordados, así como plantear las acciones formativas relacionadas con los mismos, realizar el seguimiento y la evaluación del plan y gestionar o conseguir los recursos precisos para su realización.

La composición y funciones de estas comisiones de prioridad se sintetizan en los siguientes cuadros:

COMISIONES DE PRIORIDAD

COMPONENTES

- Familiar coordinador
- Profesor/a coordinador
- Otros familiares o profesorado
- Responsables de tiempo libre
- Representantes de Servicios Sociales
- Responsables de asociaciones de barrio y/o culturales

FUNCIONES / TAREAS

- Identificar problemas relacionados con la prioridad.
- Elaborar hipótesis de trabajo.
- Elaborar y proponer estrategias para el logro de la meta seleccionada.
- Diseñar un plan de acción
- Seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas
- Gestionar los recursos necesarios

Cada una de las comisiones concretó estas funciones o tareas en unas acciones en función de los temas y planes realizados.

COMISIÓN DE LENGUAS	
FUNCIONES/ TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar el diagnóstico lingüístico del centro y su contexto. • Promover la euskaldunización del centro y la comunidad. • Mejorar el proceso de inmersión lingüística del centro. • Promover la introducción temprana del inglés como 3ª lengua. • Desarrollar el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista.
ACCIONES REALIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Hecho el diagnóstico lingüístico del centro y su contexto, se ha iniciado un proceso de normalización del uso del euskera en el centro. • Se ha evaluado el nivel de competencia lingüística en euskera del alumnado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. • Se ha evaluado el nivel de lectura comprensiva del alumnado en euskera y castellano. • Se ha establecido la coordinación entre el profesorado de euskera, castellano e inglés. • Se ha institucionalizado un seminario de formación del profesorado para mejorar el proceso de inmersión que se está desarrollando. • Se ha constituido otro seminario estable con el tema del lenguaje escrito desde una perspectiva constructivista. • Se ha introducido el aprendizaje temprano del inglés como tercera lengua desde los 4 años. • Se ha profundizado por parte de un gran grupo de profesores y profesoras del centro en el conocimiento del euskera.

COMISIÓN DE APOYOS O METODOLOGÍA	
FUNCIONES/ TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los distintos ámbitos del proyecto • Promover innovaciones metodológicas en las aulas • Organizar los apoyos del centro según las necesidades
ACCIONES REALIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha evaluado a través de una encuesta el sentir de los implicados en el proyecto • Se ha elaborado una lista de control para evaluar el avance de los alumnos y alumnas • Se ha institucionalizado un seminario acerca del juego cooperativo e introducido actividades en las aulas • Se han introducido experiencias de aprendizaje cooperativo en algún aula con intención de generalizarlo posteriormente • Se ha coordinado un plan de acción con los agentes sociales para prevenir y tratar los casos en situación de grave riesgo de maltrato y abandono

COMISIÓN DE ORGANIZACIÓN	
FUNCIONES/ TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la participación de familiares y agentes educativos externos. • Promover la incorporación de voluntariado. • Facilitar la formación de familiares. • Favorecer la flexibilidad horaria del centro. • Crear subcomisiones para las acciones concretas. • Promover el aprendizaje del euskera para familiares.
ACCIONES REALIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha coordinado con todas las asociaciones culturales y de tiempo libre del barrio. • Se ha elaborado un plan conjunto con el conservatorio de música para atender a todo el alumnado. • Se ha organizado una revista trimestral para las familias. • Se ha organizado la biblioteca con la colaboración de los familiares. • Se han organizado cursos de formación para familiares sobre: lenguaje televisivo, salud, áreas instrumentales a través de talleres y euskera. • Se ha elaborado un modelo de “contrato de aprendizaje”. • Se han organizado grupos de tertulia gastronómica y tertulia literaria.

COMISIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso del profesorado a las TIC. • Organizar cursos de formación para profesorado, familiares, alumnado y

FUNCIONES/ TAREAS	exalumnado. <ul style="list-style-type: none">• Introducir la informática en las aulas.• Conseguir los recursos necesarios.
ACCIONES REALIZADAS	<ul style="list-style-type: none">• Se han impartido cursos intensivos de informática para el profesorado• Se están impartiendo cursos de informática para familiares y alumnado• Se ha dotado a todas las aulas de un ordenador y se ha conectado con Internet• Se ha abierto el aula de informática en horario extraescolar• Se cuenta con padres o madres voluntarias para la formación de los familiares

Para coordinar y gestionar todo el proceso fue necesario instituir un mecanismo de gobierno, que en nuestro caso se ha llamado Comisión Gestora, consistente en una estructura directiva con capacidad de decisión. Esta comisión la forman profesoras y profesores y familiares coordinadores de las comisiones de prioridad, agentes externos y Equipo Directivo del centro, cuyas funciones y tareas fundamentales son:

- Coordinar las comisiones de prioridad
- Valorar y hacer sugerencias de mejora de las propuestas que presenten las distintas comisiones de prioridad.
- Presentar al OMR o Consejo Escolar las propuestas para su aprobación.
- Motivar a las distintas comisiones en el desarrollo de sus tareas.
- Seguir y evaluar el desarrollo de las actividades que se realizan.
- Explicar y argumentar las acciones realizadas ante el Claustro y Asamblea de familiares cuando se estime necesario, a fin de que estén informados y den su aprobación, tras el debate y diálogo precisos.
- Facilitar los cambios que se propongan.
- Gestionar ante la Administración y otras instituciones las necesidades de recursos materiales y personales que surjan.
- Promocionar la implicación de todos y todas en el proyecto.

Esta Comisión Gestora asegura que las demás comisiones avanzan en la dirección de los objetivos acordados por toda la comunidad. En unos primeros momentos se fijó un calendario de reuniones quincenal dentro del horario escolar siendo la dinamizadora de las reuniones la Jefatura de Estudios.

El siguiente cuadro resume los componentes y tareas de la Comisión Gestora:

COMISIÓN GESTORA

COMPONENTES

- Familiares coordinadores de las Comisiones de Prioridad.
- Profesorado coordinador de las Comisiones de Prioridad.
- Equipo Directivo.
- Agentes Sociales.

FUNCIONES / TAREAS

- Coordinar el proyecto.
- Valorar las propuestas de las diferentes comisiones y hacer sugerencias de mejora.
- Presentar las propuestas al OMR.
- Realizar seguimiento y evaluación del proyecto.
- Motivar a las distintas comisiones.
- Explicar las acciones propuestas ante la asamblea de familiares.
- Gestionar ante la Administración y otras Instituciones los recursos necesarios.
- Promocionar la implicación.

Para agilizar el trabajo de la Comisión Gestora se creó una subcomisión que profundizase en el desarrollo pedagógico y en el análisis de las propuestas. A esta subcomisión se le ha llamado *plataforma interna de coordinación* y en ella se cuenta con el servicio de asesoramiento externo del Centro de Orientación Pedagógica de la zona, mediante la participación de tres personas asesoras en Nuevas Tecnologías, Lengua Escrita y Psicopedagogía. Su labor fundamental es debatir, dialogar sobre las distintas propuestas y problemas surgidos, presentar vías de solución posible y servir de apoyo y refuerzo al coordinador o coordinadora de cada comisión, a la vez que intentar mantener el sentido de globalidad del proyecto. Es en esta plataforma donde se propone en qué estructura organizativa del centro se debe debatir cada propuesta (claustro, ciclo o comisión pedagógica) para garantizar el éxito y la coherencia interna. Se reúne semanalmente, siendo la dinamizadora de la misma la Jefatura de Estudios del centro.

PLATAFORMA INTERNA DE COORDINACIÓN

COMPONENTES

- Jefatura de Estudios.
- Coordinadoras/es de Prioridad.
- Asesores y asesoras del COP

FUNCIONES / TAREAS

- Debatir las propuestas de cada comisión.
- Conocer los problemas que se presentan en cada comisión y ayudar en la búsqueda de soluciones.
- Hacer propuestas de mejora.
- Decidir la estructura en que se debaten las propuestas.
- Consultar a los asesores y asesoras externas.
- Reforzar a la coordinación en su labor.

Durante un tiempo han funcionado dos estructuras paralelas, la habitual en los centros: reuniones de ciclo, coordinadores de ciclo, comisión pedagógica; y la surgida del proyecto: comisiones de prioridad, comisión gestora, plataforma de coordinación. Una de las decisiones que propuso dicha plataforma fue que, una vez pasados tres cursos, se intentase normalizar las dos estructuras haciéndolas confluir, cuidando que en este proceso no disminuyera la participación de todos los agentes educativos, sino que al contrario, se siguiera propiciando y facilitando.

Para ello, se propuso el siguiente proceso de normalización o confluencia de las diferentes estructuras organizativas:

1. Potenciar el papel de la Comisión Gestora, como garante de la coherencia de las propuestas que realicen las distintas comisiones de prioridad o departamentos. Se propuso recrearla a través del Consejo Escolar, con las funciones que se le habían atribuido y la de dar cuenta a dicho Consejo Escolar periódicamente acerca de las decisiones tomadas y sus repercusiones. Esta Comisión se reúne una vez al mes, siendo dinamizada por la Jefatura de Estudios, recogiendo en acta los acuerdos que en ella se toman. La Plataforma Interna de Coordinación, o subcomisión de la Gestora se mantiene como estaba con periodicidad semanal, dado que se ha valorado como muy positiva y eficaz.
2. La Comisión Pedagógica es quizá la estructura ordinaria cuya vitalización resultaba más necesaria, ya que en realidad estaba quedándose vacía de funciones, unas asumidas por la Comisión Gestora y otras por las Comisiones de Prioridad o Departamentos. Todo ello repercutía en la implicación del profesorado por no recogerse las aportaciones de los ciclos. Con el objetivo de corregir el problema detectado, se decidió que a esta estructura organizativa había que dotarla de espacio, tiempo y de funciones. Se planteó que se incorporaran a esta comisión el profesorado coordinador de departamentos, además de los coordinadores y coordinadoras de ciclo y el equipo directivo. Coordina las propuestas de los ciclos y de los Departamentos.
3. Las Comisiones de Prioridad se convierten en Departamentos, cuya finalidad será hacer propuestas a la Comisión Pedagógica y a la Comisión Gestora para su puesta en práctica. Estas comisiones tendrán una reunión semanal y se incluye la participación del asesor o asesora del COP relacionado con la prioridad.

Diagrama de flujo que muestra la interacción entre la Comisión Pedagógica y otros actores institucionales. La Comisión Pedagógica (línea discontinua) recibe propuestas de la Asamblea de familiares y el Claustro, y envía propuestas a la Comisión Gestora y la OMR. La Comisión Gestora (línea punteada) interactúa con la OMR y el Claustro. La OMR (línea punteada) interactúa con la Comisión Gestora. La Asamblea de familiares (línea sólida) interactúa con la Comisión Pedagógica y el Claustro. El Claustro (línea discontinua) interactúa con la Comisión Gestora y la Asamblea de familiares. Los departamentos de Organización, Lengua, Tecnología y Metodología (línea punteada) interactúan con la Comisión Gestora y la OMR. Los Delegados/as de aula (línea sólida) interactúan con la Comisión Gestora y la OMR. Las Asambleas de aula (de familiares) (línea sólida) interactúan con la Comisión Gestora y la OMR.

64

En este proceso de reestructuración organizativa han ido surgiendo problemas como cambios de las personas que coordinan las comisiones, los agobios iniciales, adaptación de las estructuras nuevas a las anteriores sin que suponga una disminución de la participación igualitaria, etc. Se ha pasado por algunos momentos de desconcierto pero, una vez superados, se va asumiendo y contando con la colaboración de todos y todas.

La creación de las comisiones desde el principio del proyecto ha sido un elemento clave para el mismo, ya que ha permitido que, a pesar de los cambios de personas que se han dado en el claustro y en el equipo directivo, haya habido una continuidad en el proceso. Podemos decir que las comisiones han sido fundamentales para la marcha de nuestro proyecto, es más: sin ellas creemos que hubiera sido inviable su desarrollo.

También ha facilitado la relación de unos temas con otros. Así, las madres de la tertulia gastronómica, gracias a la preparación que esta actividad les ha proporcionado, han podido colaborar en el aula en experiencias que se han planteado desde la comisión de metodología. O las propuestas de potenciar la lengua portuguesa han sido recogidas no sólo por el alumnado portugués, sino también por alumnado autóctono y ha facilitado su inclusión en el currículo ordinario.

A pesar de las dudas e inquietudes iniciales, la participación de familiares ha sido fundamental en este proceso y se puede decir que ha aumentado considerablemente. En este sentido, podemos afirmar que la inclusión de familiares y otros agentes es un factor determinante del éxito en el momento de hacer propuestas para diseñar las actividades relacionadas con ellos mismos: Así ha sucedido, por ejemplo, con el diseño de la oferta formativa dirigida a familiares, que ha obtenido y sigue teniendo un gran éxito de participación; esto también se ha visto reflejado en otro campo fundamental para el proyecto como es la elaboración del modelo de Contrato de Aprendizaje. Creemos que la elaboración conjunta del mismo ha sido la única forma de conseguir un modelo realista y que responda a las necesidades del momento, lo que a su vez permite llegar a conseguir la participación de más familias y la implicación de los niños y niñas; lo mismo ha sucedido con la revista que en un primer momento se diseñó *para* las familias. Actualmente ha sido asumida por ellas y tiene mucho más interés, sirve de comunicación real con la comunidad, se autofinancia y sirve de herramienta de trabajo en las aulas

Muchos de los objetivos y acciones que se plantean en cada comisión o departamento han surgido de la reflexión conjunta y otros más generales ya los considerábamos prioritarios anteriormente. El avance que ha supuesto esta nueva organización ha consistido en una mayor aportación de propuestas por parte de los diferentes agentes de la comunidad. A su vez, ha dado lugar a que el proyecto sea conocido por el resto de la comunidad, consiguiendo una mayor implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, una mayor implicación de todos los niños y niñas en un mejor ambiente y un mayor compromiso e ilusión por parte del profesorado para llevar adelante el proyecto. Junto a esto, o debido a ello, la escuela está mejor valorada tanto por las familias implicadas como por el resto del pueblo, lo que ha contribuido a que la diversidad de alumnado haya aumentado.

VI LA METODOLOGÍA

1. Planteamiento metodológico

Como ya se ha indicado en anteriores capítulos el fundamento en el que se sustenta el proceso de transformación que representa esta experiencia es el aprendizaje dialógico.

Éste se basa en el diálogo igualitario, que se alcanza a través de actividades planificadas desde una perspectiva abierta y flexible, con la que se abordan todos los aspectos que inciden en el proceso educativo. En estas actividades participan todas las personas implicadas en dicho proceso, definiéndose entre ellas una relación de horizontalidad.

Ahora bien, el interrogante que se plantea es cómo articular este tipo de aprendizaje en la práctica educativa del aula. Lo novedoso es que para buscar respuestas y soluciones el grupo docente ya no está solo. La cultura participativa y cooperativa que se fomenta y por la que se ha apostado en este proyecto va tejiendo sus redes interpersonales en la comunidad. El diálogo, la interacción y el consenso entre los diferentes miembros de la comunidad son las herramientas de las que nos hemos dotado para dar solución a los problemas.

Las diferentes experiencias personales, sociales y educativas de quienes intervienen en el proceso educativo, proporcionan la consiguiente diversidad de formas de interacción educativa, de comunicación, de colaboración, de ayuda y de conocimientos. Esta pluralidad será coordinada en el aula por el profesor o profesora, en función de la dirección acordada dentro y fuera del aula por todas las personas implicadas en el proceso educativo. Esta variedad potencia el incremento de aprendizaje al facilitar la introducción en las aulas, de forma natural, de diversidad de estrategias y adecuarlas a las características, intereses, necesidades y cultura del alumnado. Es un elemento que sin duda se enriquecerá más cuanto mayor y más diversa sea la participación de la comunidad.

1.1. Reflexionando sobre la metodología: algunos principios metodológicos

Plantear la cuestión metodológica supone, en primer lugar, tener en cuenta el *análisis del contexto* en el que se desarrolla el proceso educativo. Este análisis permite aproximarse a la realidad educativa y social de la Comunidad de Aprendizaje, que resulta compleja e incide de manera importante en los actores y en las instituciones. La escuela analiza el contexto en el que se ubica y se abre a él, dispuesta a identificar y potenciar contactos y relaciones sociales, institucionales y personales, que permitan la mejora tanto de la escuela como del propio contexto.

En este sentido, es muy importante *la implicación y compromiso de las familias y otros agentes de la comunidad* (voluntariado, asociaciones vecinales y culturales, universidad, empresa,...) en la participación de las diferentes actividades que las Comunidades de Aprendizaje realizan para conseguir aquellos cambios concretos que se van definiendo como necesarios. Los y las profesionales facilitan el diálogo intersubjetivo con el resto de agentes de la comunidad y mantienen una relación de horizontalidad con ellos. Se favorece un clima de diálogo igualitario que permite, entre

otras innovaciones, romper la estructura tradicional de las clases y favorecer las interacciones en el aula y fuera de ella.

Así mismo, como principio de acción metodológica se mantiene una *concepción dinámica y positiva del sujeto* que aprende y que posee aprendizajes previos, formales e informales, que pueden ser reconocidos, valorados y/o acreditados. Todas las personas que forman parte de la Comunidad de Aprendizaje, tanto los niños y las niñas como las personas adultas, pueden aportar sus bagajes y sus conocimientos a la escuela y a la comunidad, al mismo tiempo que se implican en muchas de las actividades que repercutirán en sus propios procesos de aprendizaje. En la escuela se van creando espacios donde se da un reconocimiento igualitario de las personas y donde el aprendizaje se potencia a partir del diálogo que surge en estas situaciones igualitarias. De esta manera se evita que la escuela sea un espacio de categorización y de etiquetaje.

Se parte, pues, de la idea de que el ser humano es un ser cambiante, ser que puede modificarse a sí mismo, esto es, un ser con capacidad de transformación. Por su acto de voluntad puede decidir cambiar en una u otra dirección, y es a través del diálogo y en interacción con las demás personas cuando de verdad se logra crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o marginalidad. Enriqueciendo las intervenciones en el aula con otros y otras profesionales de campos diferentes y otros agentes sociales de la comunidad, y potenciando al mismo tiempo las interacciones entre el alumnado, estaremos haciendo alumnas y alumnos inteligentes, flexibles y competentes, elevando al máximo sus expectativas de aprendizaje.

De ese modo *el aprendizaje dialógico* favorece el aumento de la autonomía, iniciativa y capacidad de decisión de los sujetos. El diálogo que se genera hace posible que todos los agentes de la comunidad aumenten su capacidad de resolución de los problemas a través de la argumentación, que se resuelvan las situaciones de conflicto a través de este tipo de procedimientos basados en el diálogo igualitario y que se desarrolle una ética entre las personas para el desarrollo de actuaciones conjuntas.

Sin olvidar el aspecto individual del aprendizaje, partimos del supuesto de que el conocimiento es un proceso de construcción social por lo que, en las Comunidades de Aprendizaje, se formulan estrategias metodológicas y organizativas que plantean la necesidad de coordinar acciones para lograr un objetivo común y que favorecen la agrupación igualitaria de los alumnos y alumnas y de las personas implicadas en los diferentes espacios de la escuela. Se trata de potenciar procesos dialógicos a través de los cuales construir interactivamente nuevos aprendizajes. El aprendizaje dialógico y su concreción en, por ejemplo, los grupos interactivos, aulas abiertas, talleres por ciclo, proyectos... garantiza que cada persona individual adquiera unas competencias y unos conocimientos a través del trabajo y el diálogo compartido con otras personas.

La escuela deja de reproducir las desigualdades sociales y educativas pasando a ser un espacio posibilitador y transformador. Se convierte en un lugar donde se aumenta el aprendizaje, donde se comparten experiencias y conocimientos para el enriquecimiento de todos y todas, donde se generan nuevas y mayores posibilidades para el sujeto (tanto para el alumnado que está dentro del aula, como para la persona adulta que se implica en cualquiera de las actividades de la escuela), más posibilidades de reelaboración en positivo y transformación de las imágenes que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre el resto de agentes que forman parte de la escuela.

1.2. Estrategias metodológicas: grupos interactivos

Son muchas y muy variadas las estrategias metodológicas que se pueden utilizar en Comunidades para fomentar las interacciones, algunas de las cuales se recoge en la experiencia de Ramón Bajo: trabajo por proyectos, aulas abiertas, unir aulas para hacer tutoría compartida, trabajo por centros de interés...

Los *grupos interactivos* son un ejemplo de la metodología que se puede aplicar en el aula a partir de la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico. Teniendo en cuenta que la educación depende cada vez más de las diferentes interacciones, en el espacio del aula se introducen todas aquellas interacciones necesarias para que los niños y niñas adquieran las habilidades que la sociedad de la información requiere. Esto se dará gracias a la participación de personas adultas voluntarias dentro del aula que, en colaboración con el profesor o profesora ayudarán en el aumento al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea este grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcarán. Por ejemplo en las aulas de las Comunidades de Aprendizaje podemos encontrar una estudiante universitaria, un familiar, una ex - alumna, una profesora jubilada, una empresaria, un funcionario o el panadero del barrio.

Con los grupos interactivos se mantiene el grupo clase, sin separar ningún niño o niña de su aula. Se forman grupos de 4 o 5 niños y niñas, siempre teniendo en cuenta que sean heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural. La composición de estos grupos podrá variar cada día, pero siempre serán heterogéneos. Todas las actividades que se realizan en cada sesión tendrán que ver con un tema común, por lo que se compartirá un mismo objetivo a lo largo de la sesión. Todos grupos rotan por las diferentes actividades.

Imaginemos una sesión de hora y media y la formación de 4 grupos interactivos. Entonces cada veinte minutos los grupos de niños y niñas cambiarán de actividad, de mesa y de voluntario o voluntaria, multiplicando el trabajo por hacer, enriqueciendo las interacciones y conectando con el gusto por el dinamismo del alumnado. El profesor o profesora responsable del aula será quien programe las actividades didácticas (en algunos casos con la colaboración de las personas adultas voluntarias) con relación a unos objetivos curriculares a conseguir, dinamizará la sesión y coordinará los tiempos. Las personas adultas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas ayudándose entre ellos y ellas. Este trato de “tú a tu” enriquece de nuevo las interacciones, facilitando y acelerando también el aprendizaje. En una misma dinámica se darán dos desarrollos: el de valores como la solidaridad o la tolerancia hacia la diversidad (ayudarse unos a otros), y el del aprendizaje instrumental, pues tanto el niño o niña que es ayudado como quien ayuda dando la explicación, están realizando un aprendizaje.

Tras cada una de las sesiones se pueden realizar valoraciones sobre las actividades realizadas y las maneras de trabajarlas en los grupos, con el objetivo de introducir mejoras continuas o innovaciones en los aspectos metodológicos en el aula. Esto supone una coordinación entre el profesor o profesora y el voluntariado que, dentro del aula, se

plasmará en una alta complicidad y un compartir la ilusión y las altas expectativas hacia el aprendizaje de los niños y niñas.

Gracias a la atención mucho más personalizada que se da en el pequeño grupo y los intercambios de informaciones y conocimientos que se producen a través del diálogo que surge entre todas las personas que están en el aula, se aumentan los niveles de aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase.

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del aprendizaje propio, así como del resto de compañeros y compañeras. El alumnado se percibe mutuamente como necesario para resolver las tareas que se plantean en el grupo, lo que supone compartir recursos y roles específicos. En estos grupos interactivos se estimula, pues, el cambio de rol: todo alumno y alumna puede “enseñar” y en otro momento “aprender” de sus compañeros y compañeras. A través del diálogo igualitario, en los grupos interactivos el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente, a animarse unas a otros, a discutir,... De este modo, se garantiza el éxito en el aprendizaje para todos y todas, incluidos quienes presentan mayores dificultades.

2. La experiencia: Hacia el cambio metodológico en el CEP Ramón Bajo

Entendemos que los pasos en educación deben ser seguros y deben realizarse con ilusión y optimismo. En ello hemos empeñado nuestro esfuerzo y trabajo. Tal es así, que hemos considerado que todas las acciones e innovaciones educativas a corto, medio y largo plazo deberían estar presididas por el diálogo, el consenso y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad.

La clave es el diálogo. Entendemos que, en este caso, desde la realidad del C.E.P. Ramón Bajo debemos dibujarlo y presentarlo desde:

- La creación de espacios de comunicación entre el profesorado, la familia, otros miembros de la comunidad y el voluntariado.
- La aplicación de nuevas estrategias en el aula - taller.

2.1 El profesorado: compartimos el aula y los intereses.

Tuvimos que hablar, ofrecer alternativas, diseñar nuevos sistemas de organización y funcionamiento y a veces discutir entre nosotros y nosotras. Pero llegamos a acuerdos como:

- Juntar los ciclos para potenciar el aprendizaje entre iguales con la presencia de más de un profesor o profesora en el aula así como para poder destinar a profesores y profesoras a otras tareas del proyecto.
- Posibilitar que el profesorado, de manera voluntaria, eligiera aquellos aspectos del currículum para lo que se consideraba más preparado y que más satisfacciones le pudieran aportar en sus intervenciones con los alumnos y alumnas en el aula.

Empezamos a dar pasos en esta dirección: ponernos a trabajar de forma conjunta y coordinada dos o más profesores y profesoras en el aula-taller de los correspondientes ciclos (lenguas, matemáticas, supermercado, aula de informática, taller de naturaleza y sociedad).

Todo el profesorado era responsable de la educación de todos los alumnos y alumnas. Esa organización iba a facilitarnos el seguimiento, la atención individual y grupal, y la evaluación. Este sistema, además pretendía un doble objetivo:

- Desaparición del libro de texto personal. Ahora, en cada taller el alumnado va a encontrar libros de todas las editoriales para su consulta y trabajo.
- Coordinación del diseño, planificación y elaboración desde la realidad de proyectos, actividades y tareas adecuadas a las expectativas y necesidades de nuestro alumnado.

Todos estos cambios no nos podían hacer perder la referencia de la tutora o tutor. Las características de nuestro alumnado exigían que buscásemos fórmulas de intercambio, de acogida, de situar la jornada escolar y, ¿dónde mejor que en la tutoría o en el grupo base de referencia? Para ello, todos los días en el primer cuarto de hora de la mañana establecimos un espacio de diálogo, donde alumnos y alumnas con los respectivos tutores y tutoras nos saludamos, ponemos en común nuestros pensamientos, sentimientos, anécdotas y avisos de última hora, se revisa aspectos de lo realizado en la jornada anterior y se programa o comenta lo que se va a hacer.

Analizados los resultados de este espacio, comprobamos que el tiempo se nos quedaba muy corto, por lo que acordamos incluir además una hora semanal de tutoría en todos los grupos, que permite, además del intercambio de experiencia,s reflexionar y llegar acuerdos sobre lo que se plantea en el aula.

2.2. Espacios de aprendizaje en el aula

Al planificar las actividades del proceso educativo surgen muchas cuestiones sobre las que reflexionar: ¿Cómo se potencian las interacciones? ¿Cómo se lleva acabo un diálogo igualitario entre profesor o profesora y el alumnado? ¿Qué estrategias de aprendizaje son las más adecuadas? ¿Qué papel, tareas y responsabilidades tienen cada una de las personas que entran en el aula? ¿Qué estrategias de las que ya conocemos pueden servirnos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos?...¿En qué grado predominarán los enfoques expositivos, demostrativos, de reflexión o indagación (investigación)? ¿Qué incidencia en cada situación de aprendizaje tendrá lo oral, lo visual, lo gráfico, lo plástico, lo manipulativo y los recursos informáticos? ¿Cuáles serán las agrupaciones y formas de trabajo adecuadas para cada actividad, en gran grupo, en pequeño grupo, en trabajos autónomos, debates, clases expositivas, etc.? ¿Cuándo, cómo y en qué tipo de contenidos se van a promover los métodos experimentales (descubrimiento, experimentación, de proyectos, científico)? ¿Qué recursos humanos y materiales se van a utilizar (voluntariado, personas expertas, habilidosos y habilidosas, laboratorio, taller, entorno, fuentes de información)? ¿Qué tipo de elaboraciones vamos a proponer al alumnado?.

Abramos la puerta del aula- taller.

"La Pela", Carmen, rauda y veloz había encontrado la solución. El profesor indeciso le permitió intervenir. - *Es muy fácil, tenéis que ver lo que hay dibujado en el tablero como si estuviese puesto en el suelo y entonces veríais que la casa y la fuente se encuentran delante y detrás.* Sus gestos y maneras reforzaban su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás. Los ojos y las caras de asombro de las demás chicas y chicos mostraban el acierto de la respuesta y la facilidad de comprensión del problema que al profesor tanto le estaba costando enseñar.

"Mohamed", con su dificultad en la lengua castellana, escuchaba cómo en el grupo trataba de transferir un texto escrito en pasado a presente. Miraba asombrado las palabras que brotaban de los muchachos/as del grupo. Jesús, dándose cuenta de la cara de Mohamed, le espetó diciéndole, - *es fácil, te acuerdas cuando vivías en Marruecos, pues eso es pasado* -. La sonrisa de Mohamed daba fe de que había entendido.

Estas dos situaciones no son algo anecdótico en nuestra práctica educativa, sino muy al contrario, es la base de la metodología por la que apostamos. Hemos ido pasando de un aula donde unos a otros solamente se veían los cogotes, tenían enfrente el tablero y la mesa del profesor o profesora, respondían a la voz de éste o ésta y el silencio era la tónica exigida para un buen aprendizaje, a otro aula en la que se han reestructurado los espacios y equipamientos, donde se utilizan mesas grandes de trabajo y en la que el tablero no es la pantalla de aprendizaje. Este ha sido sustituido, como elemento central, por el compañero y compañera de enfrente, el de al lado y la persona adulta que interacciona con el grupo.

El clima y ambiente del grupo es el diálogo y el respeto mutuo, todos y todas pueden intervenir, todos y todas deben ser escuchados. Resulta curioso recordar lo que el alumnado transmitía en sus primeros días: "Profe, no, si no copio, le digo que me lo explique. Sentados de esta manera podemos hablar".

En nuestro centro se da la confluencia de culturas diferentes y muchos alumnos y alumnas hablan idiomas diferentes al vehicular de la escuela, en este caso el castellano. Además de potenciar la presencia de su lengua en diferentes actividades, se hace importante reforzar la comprensión y producción del castellano. Por ello incrementamos en una hora semanal el taller de lengua castellana, y aumentamos 1/2 hora el horario lectivo por la tarde formando grupos para trabajar la lengua escrita. En todas las áreas el instrumento fundamental "la comunicación" es potenciado y favorecido.

En el taller de lengua se potencian las interacciones y la colaboración. Un elemento que nos ha sido muy útil para ello son los cuentos. A través de contar cuentos - unos se los cuentan a los otros - y de escribirlos y editarlos, hemos podido trabajar de forma globalizada contenidos de las diferentes áreas a la vez que reforzábamos la lengua oral y escrita. Esto permite también el reparto de tareas, la colaboración: unos cuentan los cuentos, otras escriben el cuento largo, otros hacen los dibujos y textos más cortos que van debajo del dibujo, otras lo editan... Estas tareas se van rotando dentro de los grupos para que todos y todas lleguen a hacer el máximo posible de aprendizajes. Los grupos son heterogéneos. Algunas madres han colaborado contando cuentos de su país.

Otro recurso que nos ha facilitado trabajar de forma cooperativa y a través de un proyecto con un producto común, es la elaboración del periódico. Se utilizan los mismos procesos descritos para los cuentos y tiene la ventaja de que llega a las familias.

También hemos aprovechado la diversidad cultural para hacer proyectos relacionados con alguna de las festividades de las diferentes culturas. Por ejemplo la celebración del día del cordero y la elaboración de un mural relacionado con ella nos ha permitido dar a conocer costumbres y valores de la cultura de una parte del alumnado y hacerles protagonistas aprovechándolo, a la vez, como actividad de acogida. En ella los que más recientemente han llegado explican al resto en qué consiste dicha celebración y como se lleva a cabo en su país. Aunque son los que menos castellano saben son los que más reciente lo tienen. El hecho de tener que explicarlo al resto y hacerse entender se convierte en una poderosa razón para utilizar al máximo sus recursos comunicativos y es una fuente de motivación para el aprendizaje.

El campo de acción de las matemáticas tiene su referente en el supermercado *BUBA*. Allí, en forma de simulacro existen estanterías repletas de alimentos, utensilios y géneros con los que se va a trabajar de manera práctica, preparando la bolsa de la compra, trabajando el código de barras o categorizando y describiendo aspectos del medio socio - natural. Esta forma de trabajo permite partir de su realidad más cercana y basándose en problemas "reales" llegar a la abstracción que requiere el aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria. Así mismo facilita el entender las matemáticas como un instrumento para comprender y ordenar la realidad. Las interacciones entre iguales que se potencian se ven enriquecidas con la intervención de las profesoras que facilitan y ordenan el intercambio a la vez que van planteando nuevos retos y haciendo más complejos los problemas que se plantean.

Las tecnologías de la información y comunicación no están ausentes del currículum escolar, sino integradas en el mismo, puesto que el alumnado vive en contacto permanente con estos medios y todo lo que les rodea está influido de una u otra manera por los avances tecnológicos. Consideramos que integradas en el proceso educativo y utilizadas en la forma y en el momento convenientes potencian la acción educativa, animan la actividad de enseñanza/ aprendizaje y favorecen la motivación y el clima del trabajo en el aula.

2.3 Espacios de aprendizaje con las familias. Familiares dentro de la escuela

El café con las madres: empezamos a hablar

Los familiares traían a sus niños y niñas a la escuela, se acercaban a la puerta de entrada pero no daban el paso, no entraban, no tenían espacio físico ni de comunicación dentro de ella, salvo cuando se les citaba de manera individual o cuando les agobiaba una problemática personal y, aún así, les costaba venir. Nuestro reto era y es “enganchar” a las familias, hacerles partícipes del aprendizaje de sus hijos e hijas.

Debemos reconocer que por las características de las familias de nuestro alumnado, formamos un mundo intercultural en el que debemos saber encontrar espacios de diálogo y cooperación. Nuestro empeño ilusionante estaba y está en conseguirlo y para ello diseñamos diferentes actividades de intervención y diferentes espacios de diálogo.

Algunas madres gitanas y árabes que se acercaban a la puerta del colegio fueron invitadas a pasar dentro. El objetivo era ofrecerles un espacio y montar con ellas, siempre acompañadas, una sala de té o café.

Fijamos la primera reunión. Ellas habían pedido, en un diálogo informal, hablar sobre qué se podía hacer para que sus hijos e hijas no dedicaran los fines de semana a ver películas del vídeo club. El coloquio fue muy interesante. Charlamos de lo que ven en TV, en qué momentos. El objetivo final fue la sugerencia de montar una videoteca de préstamo de películas que estuviesen previamente seleccionadas por personal experto. En este momento, los préstamos de películas se han generalizado entre las familias.

Alrededor de la mesa camilla han ido surgiendo demandas. Muchas de ellas tienen que ver con la fase del sueño, otras salen a través del diálogo. "A nosotras", verbalizan las madres árabes, "nos gustaría aprender el castellano, pues nuestros maridos ya se defienden en el idioma". "Nosotras", dicen las madres gitanas, "ya estuvimos en la escuela, pero hemos olvidado muchas cosas y así no podemos ayudar a nuestros hijos e hijas en casa con deberes y tareas, ¿sería posible refrescar conocimientos anteriores?" Y no todo queda ahí. Otro grupo propone el aprendizaje de informática para estar a la altura de los tiempos.

En este momento, varios días a la semana, en el mismo horario que sus hijos e hijas están en las aulas por la tarde, ellas están en otras aulas recibiendo las respuestas a sus necesidades por parte del equipo docente del colegio. Consideramos que este es un paso en el aprendizaje dialógico. De momento su participación en las aulas ha sido puntual: en la actividad de cuenta cuentos, con la ambientación navideña y otras actividades.

El espacio de tutorías.

Es el más natural de relación entre los familiares y el centro para realizar un

seguimiento personal del alumnado. Éste es un espacio para compartir información, necesidades, inquietudes y propuestas. La necesidad de un consenso mínimo por parte del claustro es fundamental, y se convierte en punto de partida para el resto de proyectos y acciones a realizar. Se precisa de un discurso básico común para encontrar soluciones a las dificultades con las que nos podemos ir encontrando. Así ha sucedido, por ejemplo, cuando frente al hecho que muchos familiares árabes desconocieran la lengua castellana, hemos buscado fórmulas para hacer posible la comunicación con ellos y ellas, con la ayuda de otros agentes o asociaciones de la comunidad.

Se hace necesario que de los objetivos del proyecto, acordados entre todas y todos, salgan una serie de tareas a realizar por parte de los diferentes tutores y tutoras en sus reuniones y encuentros periódicos con familiares, por ser el primer espacio para compartir información diversa referente a la educación de sus hijos e hijas. Es importante que cada profesor y profesora, cada tutor y tutora se convierta en un motor dinamizador en el proceso.

Biblioteca para familiares

Con el fin de facilitar la información a los familiares, de manera que puedan conocer más a fondo el sistema educativo, se crea una biblioteca que entre otras cuenta con información específica sobre la educación que se da en el centro, una selección de libros que se consideran interesantes y con recursos informáticos en general, incluido Internet.

Esta biblioteca se gestiona por una comisión mixta con participación de profesorado, familiares, alumnado y otros elementos de la comunidad educativa.

Punto de información

Como una de las necesidades básicas e imprescindibles aparece la de compartir información con familiares. Por ello surge la idea de crear un "Punto de información", para hacer que ésta fluya tanto entre el centro y los familiares, como entre familiares participantes y otros que no participan, de manera que sirva también como elemento de convocatoria.

La información que genera el centro va desde el desarrollo del proceso de la Comunidad de Aprendizaje hasta información sobre actividades especiales: convocatorias, resúmenes de sus resultados, fotografías, ofertas para familiares,...

Voluntariado

Contamos con personal voluntario y experto en actividades como informática, psicomotricidad, ajedrez, lengua árabe, actividades deportivas; así como personal (madres) que asisten y brindan su apoyo en la biblioteca escolar. Con todo esto y otras actividades pretendemos que nuestros alumnos y alumnas estén en igualdad real de condiciones respecto a otros alumnos y alumnas a los que el poder adquisitivo de sus familias les permite fuera del horario lectivo ampliar e incrementar los aprendizajes necesarios e imprescindibles para la sociedad del siglo XXI.

En resumen

El tema de cambio metodológico es un tema en el que se está incidiendo actualmente en nuestro centro y en los otros centros del proyecto. Pensamos que es uno de los elementos fundamentales y en su desarrollo tiene que hacer frente a diversos tipos de dificultades: la concreción en el aula, las habituales resistencias al cambio y a la

participación de otros adultos en el aula, la escasa cultura de colaboración entre los diversos agentes educativos y la existencia de múltiples estilos de enseñanza-aprendizaje que, si bien pueden ser un elemento que enriquezca el propio proceso de construcción metodológica, requieren de nuevas dinámicas de reflexión, análisis y toma de decisión contrastada y compartida más difíciles y necesarios de abordar. En los anexos 1 y 2 presentamos unas guías que pueden servir para realizar actividades en el aula donde la interacción es un elemento clave.

Lo que aquí presentamos es lo que se ha hecho hasta ahora, pero somos conscientes de que todavía nos queda mucho camino por recorrer. Podemos decir que la metáfora que mejor nos define es la del equipo ciclista. La carrera está en marcha, el equipo preparado, las metas fijadas, el avituallamiento previsto y las ganas e ilusión por alcanzar la Maglia está en nuestras manos.

(anexo 1)

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA			
I FASE	II FASE	III FASE	IV FASE
<ul style="list-style-type: none">- Creación de ambiente de relación y trabajo.- Motivar e interesar.- Negociar el plan de trabajo.- Tomar conciencia.	<ul style="list-style-type: none">- Puesta en común, lluvia de ideas.- Acordar tareas.- Fórmulas para obtener información.- Búsqueda de estrategias y alternativas.- Toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo del proceso de trabajo individual o grupal.- Detección de fortalezas y debilidades del proceso y ajuste del mismo.- Colaboración, participación, cooperación.	<ul style="list-style-type: none">- Puesta en común- Explicación del proceso.- Revisión, corrección.- Evaluación, autoevaluación.- Conclusiones, aplicación.- Principios que se obtienen del nuevo aprendizaje.

(anexo 2)

PROPUESTA DE TRABAJO (Grupos interactivos)		
PREPARACIÓN DE LA SESIÓN DE TRABAJO	DURANTE LA SESIÓN DE TRABAJO	Al FINAL DE LA SESIÓN DE TRABAJO Y POSTERIOR
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recogida de información de la sesión anterior, logros, lagunas, aspectos pendientes, situación personal del alumnado y del grupo. ◆ Previsiones a desarrollar en la sesión de trabajo: Objetivos y contenidos a desarrollar (académicos y de habilidades de colaboración), tareas a realizar individuales y grupales, forma de realización (una tarea puede ser realizar el plan de trabajo en el aula: tema a trabajar, proceso, reparto de tareas...). ◆ Previsión de la modalidad para presentar el contenido o tema de la sesión. ◆ Preparación del ambiente y la estructura del aula. Grupos en círculo para comunicarse sin estorbarse unos a otros. ◆ Distribución del tiempo. ◆ Preparación de material a utilizar (individual y grupal) ◆ Distribución de las personas adultas en los grupos y tareas a realizar ◆ Establecer criterios de evaluación 	<p>Recibimiento y acogida del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Saludos, intercambio de pequeños diálogos y conversaciones. ◆ Iniciar y estimular el control de orden en sus materiales, posturas. <p><u>Inicio de la sesión de trabajo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Motivación e interacción de los niños y niñas involucrándoles en su proceso de aprendizaje. ◆ Explicación y planificación de la tarea: ¿Qué esperamos conseguir? ¿Qué tenemos? Planificar estrategias de trabajo, determinar reglas, decidir puntos de partida, procedimientos a seguir, criterios de éxito. ◆ Asunción de responsabilidad personal y grupal. ◆ Provocar motivaciones orientadas al éxito ◆ Plantear la interdependencia positiva entre el alumnado y las habilidades interpersonales a utilizar <p><u>Desarrollo del trabajo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Utilización de la modalidad y estrategias programadas : <i>explicación, descubrimiento, intercambio de ideas,</i> ◆ Realización del trabajo individual y grupal. ◆ Seguir instrucciones del trabajo, consultar, buscar y obtener información. ◆ Prestar y brindar ayuda a otros componentes del grupo. ◆ Ajuste de los trabajos y tareas. ◆ Buscar otras alternativas de solución. <p><u>Papel del profesorado y voluntariado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ofrecer apoyo emocional ◆ Aumentar el autoconcepto y autoestima ◆ Ofrecer asistencia instrumental de diversas formas: información, consejo, orientación... ◆ Orientar la asignación de papeles ◆ Promover el aprendizaje entre iguales ◆ Enseñar habilidades de cooperación ◆ Evitar la competición inapropiada ◆ Retroalimentar al grupo sobre como va la tarea ◆ Potenciar que cada miembro del grupo aprenda el máximo posible ◆ Ofrecer y compartir expectativas sociales que sirvan de orientación sobre lo adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comprobar y revisar el trabajo realizado. ◆ Realizar la conclusión del grupo. ◆ Comunicar los resultados. ◆ Explicar el proceso seguido. ◆ Enunciar dificultades surgidas. <p><u>Evaluación / autoevaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Contrastar los resultados con los criterios establecidos en cada grupo e individual ◆ Valorar los procedimientos utilizados en cada grupo e individual ◆ Reflexión, valoración de los demás grupos y del profesorado ◆ Conclusiones individuales y de aula. <p><u>Posterior a la intervención:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Registro de información individual ◆ Registro de información grupal ◆ Registro del desarrollo de la sesión, dificultades, nivel de eficacia y complejidad de las tareas. ◆ Establecer datos y observaciones pendientes. ◆ Planificar actividades de consolidación y aplicación del aprendizaje realizado. ◆ Planificar situaciones donde transferir los aprendizajes realizados ◆ Uso de la corrección y revisión de sus propios trabajos. ◆ Utilización de criterios externos e internos de evaluación.

VII FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

1. Planteamiento general

En este capítulo se van abordar los elementos para la construcción de la Comunidad de Aprendizaje. El proceso ya se ha ido describiendo a lo largo de los demás capítulos y en este se va a profundizar en dos elementos claves: la participación y la formación de los diferentes agentes de la Comunidad. Dentro de la participación cabe destacar la figura del voluntariado y una herramienta de acuerdo entre los diferentes agentes, como es el contrato de aprendizaje. Los espacios de formación son tanto espacios conjuntos como los que por separado van llevando a cabo los diferentes colectivos.

1.1. Concepto de participación de la comunidad

La escuela entendida como una Comunidad de Aprendizaje, se constituye como agente de transformación social. Dicha Comunidad tiende a garantizar que todos los alumnos y alumnas adquieran las habilidades y el conjunto de aprendizajes que los sitúen, al final de la escolaridad en igualdad de condiciones frente a un mercado laboral futuro. Este objetivo se plantea desde una óptica dialógica donde lo más importante es la solidaridad entre alumnado y entre toda la comunidad educativa. Los objetivos de transformación y éxito académico sólo pueden entenderse como realizables a partir de la cooperación y diálogo de los diferentes agentes que intervienen en la educación desde una perspectiva amplia de la escuela como comunidad educativa.

El modelo de Comunidades de Aprendizaje se construye según tres principios con relación a la participación de la comunidad:

- Búsqueda de un objetivo común. Familiares, alumnado, profesorado, personal administrativo y personal no docente acuerdan un conjunto de metas y cohexionan sus esfuerzos para alcanzar un mayor compromiso en su consecución de metas. Una de las herramientas para abordar esto es la elaboración del sueño común.
- Responsabilidad compartida de los principales actores de la comunidad escolar respecto a las decisiones que afectan a la escuela. Con ello se pretende neutralizar el ejercicio, a veces demasiado habitual, de echarse las culpas unas a otros de los fracasos de la escuela. Así la responsabilidad es de cada persona y compartida. Esto se concreta, por ejemplo, en el “Contrato de Aprendizaje”.
- Aprovechamiento de todos los recursos existentes en la comunidad escolar. Se pone especial énfasis en basarse en las potencialidades de todas las personas de la escuela y del entorno cultural, social y económico: alumnado, familiares, profesorado, profesionales de otros ámbitos, personal no docente y voluntariado. Con todas estas personas y colectivos se elaboran y firman acuerdos o contratos que expliciten y formalicen su colaboración.

Conseguir una educación de calidad depende de la participación conjunta. Todo el mundo se hace partícipe del diseño, desarrollo y evaluación del proceso de transformación, a la vez que se optimizan recursos. Las vías de participación son variadas: las comisiones y las reuniones de aula o de ciclo, que ya se han descrito; la

formación; los contratos de aprendizaje; actividades conjuntas como fiestas, encuentros; y la participación como voluntariado.

1.1.1 Contrato de Aprendizaje

Además de la implicación de la familia a través de su participación en actividades del centro, su compromiso en el éxito académico de sus hijos e hijas se concreta en un *Contrato de Aprendizaje*.

El Contrato de Aprendizaje es un documento en el que se recogen los compromisos, como mínimo, del profesorado, alumnado y familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. El contenido del documento ha de ser elaborado, consensuado y asumido por todas las personas que firman el contrato.

El objetivo fundamental del Contrato de Aprendizaje es que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Se parte del propósito de establecer altas expectativas con relación a lo que las niñas y niños pueden llegar a aprender. El contrato debe partir de las características individuales de cada alumna o alumno y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por las partes implicadas.

Los objetivos generales de todo Contrato de Aprendizaje son:

- Favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado.
- Conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y la familia.
- Motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, felicitándolo por sus éxitos, etc.
- Intentar mejorar los hábitos de estudio del alumnado.
- Explicitar metas y fomentar expectativas altas.
- Compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado.

El lenguaje usado en su redacción ha de ser positivo y, por lo tanto, transmitir la confianza en la posibilidad de la superación de las dificultades y en la generación de condiciones de transformación para todos los niños y niñas.

1.1.2 El voluntariado

El voluntariado tiene un gran valor para la Comunidad de Aprendizaje por su participación en el centro, en las actividades extraescolares y en las tareas propias del proyecto. Su tipo de colaboración dependerá de la coincidencia de intereses entre cada voluntario o voluntaria y los que se desprenden del proyecto.

Los criterios de selección y adjudicación de tareas, incluirán la formación adecuada para realizar las tareas requeridas, así como el compromiso asumido para realizar las funciones en el tiempo acordado.

La persona voluntaria en una comunidad de aprendizaje sería aquella que:

- a) Cree y tiene ilusión en el proyecto.
- b) Tiene altas expectativas
- c) Se implica aportando su experiencia y conocimiento.
- d) Colabora en beneficio del proyecto de forma desinteresada.
- e) Está dispuesta a colaborar de forma puntual o sistemática en función del acuerdo que se adopte y no de las circunstancias en cada momento.

El compromiso e implicación del voluntariado se concreta en los siguientes aspectos: conocimiento del proyecto; creer en el proyecto; ilusión y ganas de implicarse; adquirir un compromiso; contrato de colaboración.

Las formas de colaborar dentro de una comunidad de aprendizaje como persona voluntaria son muy amplias pero se puede concretar en tres bloques:

1. Dentro de la organización del centro: decoración del centro, fiestas, encuentros...
2. Dentro de la clase: grupos interactivos, apoyo individual al alumnado, colaboración con el profesor o profesora puntualmente en algún tema en el que es experta o experto...
3. Actividades fuera de horario escolar: informática, biblioteca tutorizada, talleres, acogida...

La persona voluntaria, además de proporcionar la ayuda necesaria para poder llevar adelante el proyecto, aporta valores de solidaridad, implicación y compromiso además de conocimientos y puntos de vista diferentes a los que aporta el profesorado (pueden ser personas muy diferentes en cuanto a formación, edad, cultura...). En el caso de ser un familiar se añade a todo lo anterior el aumento de conocimiento y enriquecimiento mutuo entre la escuela y la familia y una mayor valoración positiva sobre la escuela por parte del alumno o alumna y su familia. En estos casos, si la colaboración del familiar se va a realizar dentro del aula, en muchas escuelas se suele decidir que no lo haga en el aula donde se encuentra su hijo o hija.

El papel de la persona voluntaria no es cubrir un hueco que pudiera corresponder a algún otro profesional, sino colaborar con los profesionales para mejorar la calidad de la educación ayudando a cubrir un objetivo social, el de la superación de desigualdades, que corresponde tanto a la escuela como los demás agentes sociales.

1.2. La formación de la Comunidad: profesorado, familias y voluntariado.

a) El profesorado.

La formación del profesorado comienza durante la fase de sensibilización a partir de las 30 horas de formación. Si se decide llevar adelante el proyecto, el profesorado comenzará a organizarse y a buscar vías de trabajo conjunto con la comunidad. Esto también supondrá demandas de formación que se irán realizando a lo largo de todo el proceso de transformación del centro.

Estas demandas de formación pueden irse dando a medida que se priorizan temas o surgen nuevas necesidades: conocimiento de la cultura gitana, idiomas, tecnologías de la información y la comunicación...

b) Las familias y otros agentes.

Como ya hemos mencionado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar. Esto significa que los aprendizajes no se

reducen a los ofrecidos en la escuela. El entorno familiar es básico para facilitar y posibilitar la formación. El centro educativo tiene que transformarse en un espacio en el que las familias acudan para compartir sus preocupaciones, para resolver sus dudas, para encontrar soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y sobre todo para formarse.

La formación variará sus contenidos en función de la realidad del contexto escolar pero siempre teniendo en cuenta las necesidades que plantea la sociedad actual. Puede ir desde formación básica hasta el tratamiento de conflictos, creación de talleres de informática, idiomas y otros temas relacionados con el proyecto y la marcha del mismo. Frecuentemente el proceso comienza en la fase de sensibilización a través de actividades conjuntas con el profesorado y otras específicas para las familias y otros agentes de la comunidad. El centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad más allá de las tareas escolares. Así, no sólo se organizarán clases, sino también tertulias y charlas con las familias para que entre todos y todas se compartan dudas y se amplíen los conocimientos.

1.2.1. Diferentes modalidades de formación

Las diferentes modalidades de formación que se han utilizado y se siguen utilizando se pueden resumir en las siguientes:

- **Asesoría externa**

Realizan la formación inicial o fase de sensibilización en los centros que deseen iniciar la experiencia con la colaboración de los centros que ya están en la misma.

Ayudan a diseñar itinerarios de seguimiento en los aspectos en los que los centros se han comprometido, aportando elementos de reflexión para que cada centro defina sus propias guías de procedimientos para llevarlos a cabo. Se ordena sistemáticamente todo el proceso formativo y se posibilitan pautas de intervención así como sugerencias de materiales y de otras asesoras o asesores externos que puedan ayudar en el proceso.

Ayudan en los procesos de investigación según un modelo reflexión-acción que contribuye a la formación de los diferentes participantes.

- **Grupos o comisiones de trabajo**

La formación se realiza en función del organigrama de funcionamiento de que se ha dotado la Comunidad de Aprendizaje. La formación no se limita al personal docente, sino que se extiende a todos los agentes comprometidos con la experiencia. Se analizan los intereses y necesidades de los grupos y desde ahí se buscan métodos y formas de llevar a cabo la formación adecuada, de forma conjunta o por separado, con el asesoramiento correspondiente en cada caso.

- **Formación en otros centros**

Un número creciente de centros llevan proyectos de Comunidades de Aprendizaje. Además, hay otros muchos centros que también desarrollan innovaciones que aportan soluciones válidas a algunos de los problemas que se plantean en los de Comunidades. La formación del profesorado en este tipo de centros, a través de visitas, estancias, intercambios... es necesaria para contrastar, compartir experiencias y formas de actuación innovadoras.

- **Jornadas, seminarios y cursos**

La administración educativa, instituciones, organismos y asociaciones convocan sesiones de formación, conferencias, intercambio de experiencias. Es necesario estructurar y sistematizar dichas convocatorias que tengan relación con nuestro proyecto para que de una forma

ordenada podamos asistir a ellas y sacar la máxima rentabilidad. Así mismo, será interesante organizar o impulsar jornadas y seguir organizando cursos y seminarios relacionados con Comunidades de Aprendizaje: aprendizaje dialógico, participación de la comunidad, superación de desigualdades...

- **Autoformación**

El centro deberá estar dotado de las mejores revistas y libros de educación y de otras ciencias sociales, así como tener acceso a las bases de datos sobre temas educativos. A partir de estas fuentes de información se pueden celebrar reuniones y tertulias sobre las contribuciones teóricas y las experiencias educativas, con reflexión individual y colectiva sobre las aportaciones que podemos recoger para nuestro centro.

2. La experiencia: La formación y participación en el C.E.P. Ruperto Medina.¹

El colegio Ruperto Medina es un centro público de Educación Infantil y Primaria que trabaja desde febrero de 1996 en un proyecto innovador: Comunidades de Aprendizaje. Esta escuela está insertada en el barrio periférico de Buenavista en Portugalete. Sus gentes son familias sencillas, trabajadoras y muy solidarias cuya situación se ha visto muy afectada por la reconversión industrial.

El equipo docente creemos firmemente en la labor que puede desarrollar la escuela. El centro se ha convertido en un lugar donde las personas se transforman, se educan y superan desigualdades. No se aceptan las que muchas personas consideran “causas objetivas” del fracaso escolar de los niños y niñas del barrio: menor inteligencia, pocos recursos, ambiente social y familiar desfavorecido, etc. No nos resignamos a adaptar la educación a lo que en el fondo no son características de los niños y niñas, sino deficiencias de la oferta educativa que habitualmente reciben.

No queríamos fracasar como escuela y las dificultades de aprendizaje de muchos niños y niñas nos empujaban a buscar otras soluciones que no fuera sólo el compensar porque habíamos constatado que esta perspectiva era de nuevo dejar las cosas como estaban. La compensación llevaba a recluir al alumnado a una oferta educativa de menor categoría, en lugar de ofrecerles la posibilidad de desarrollo dentro de las mismas ofertas que queremos para nuestras hijas e hijos. Luchábamos para romper el sino de: *como son de clase baja aprenderán menos... y como aprenderán menos serán de clase baja*.

2.1. Cómo se implica y se forma la comunidad

El Equipo Directivo se sintió muy satisfecho por la ilusión que mostró todo el Equipo Docente ante la posibilidad de que fuera todo el claustro quien conjuntamente organizara, reflexionara y decidiera sobre la formación a llevar a cabo por el equipo de CREA. De esta forma, llegamos a la fase de sensibilización que se realizó en febrero de 1996, de forma intensiva durante seis horas diarias y cinco días lectivos seguidos (con un fin de semana en medio). El presidente del AMPA con su Junta Directiva y miembros del Consejo Escolar organizaron con voluntariado especializado actividades para trabajar con las alumnas y alumnos siguiendo las pautas preparadas expresamente por el profesorado. Desde ese momento ya comenzó la implicación de familiares, voluntariado y comunidad en general. La decisión de transformar el centro por parte del profesorado despertó mucha expectación e ilusiones en las familias que acudieron masivamente a la asamblea de explicación para que ellas también decidieran si querían tirar adelante con el proyecto y cómo se iba a hacer.

¹ La Comunidad de Aprendizaje Ruperto Medina dedicamos nuestro esfuerzo a todos los maestros y maestras de tiza y pizarra que, sin poner rótulos a su tarea, han entregado su vida con cariño a los niños y niñas de su escuela, acelerando su aprendizaje, colaborando en la transformación de sus contextos socioculturales y en la superación de las desigualdades.

La formación que recibimos fue muy amplia y muy rica, pero lo que nos impactó y animó fue la filosofía del proyecto reflejada en algunas máximas que se repetían en cada encuentro y que hoy también hemos hecho nuestras:

1. – La escuela que queremos para nuestras hijas e hijos, debe estar al alcance de todas las niñas y niños.
- 2.- Todas las personas aprendemos de todas.
- 3.- Con lo que tenemos podemos.
- 4.- Aquí cabemos todas las personas.

Acordamos que todo eso suponía:

- Potenciar las capacidades de selección y procesamiento de información.
- Implicar a los familiares en los aprendizajes del alumnado.
- Utilizar recursos humanos de la comunidad y del barrio, invitando al voluntariado a trabajar en el proyecto.
- Acelerar los aprendizajes.
- Priorizar los lenguajes y la habilidad de resolver situaciones de conflicto.
- Crear la herramienta de los contratos de aprendizaje.
- Realizar cambios en la organización escolar, lugares, tiempos, horarios, etc. Actualmente el horario de formación en el centro va desde las 8 a las 19 horas.

A partir de este momento, el claustro reflexionó y debatió con la información proporcionada, llegando a un acercamiento de posturas y finalmente a una decisión afirmativa. El AMPA también decidió llevar el proyecto adelante y fue en todo momento apoyo y ayuda al claustro para iniciarlo. Un elemento muy importante en la información y difusión fue la dedicación al tema de un monográfico de la revista que mensualmente publica la escuela JAIKI y el que la novena semana cultural girase alrededor de las Comunidades de Aprendizaje.

Se consideró que un aspecto clave es la comunicación. El flujo de información entre todos los agentes de la comunidad de aprendizaje ayuda a mejorar significativamente la educación. Al principio la comunicación puede ser difícil porque ni la familia ni el profesorado están acostumbrados a trabajar conjuntamente, pero el mismo proceso de transformación facilita el aumento de la participación. La interacción comunicativa conlleva un incremento considerable de reuniones: encuentros de comisiones de trabajo, grupos determinados, profesorado, voluntariado, asesores y asesoras, gran grupo (profesorado, delegados y delegadas de cada clase, personal, representación de familiares, asociaciones...). Se ve tan importante la docencia como la comunicación. El relato de experiencias, la puesta en común de problemas, etc, generan unos valiosos y enriquecedores resultados.

En el nuevo marco organizativo, el papel del Equipo Directivo se centró en animar y alentar el cambio y la motivación, además de intensificar su función gestora para impulsar movilizaciones de recursos, relaciones públicas y acciones estratégicas.

La comunidad educativa analizó detenidamente la realidad del centro: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo, información de la comunidad y cultura del alumnado, descripción de las

prácticas curriculares, estudio de los potenciales de la escuela, formación del profesorado, recursos, participación de familiares...

A partir de todos estos datos se identificaron los cambios a hacer y se establecieron un conjunto de prioridades que llevaron a acciones iniciales.

Se establecieron comisiones de trabajo con profesorado, familiares, alumnado, asesora, personal no docente y miembros de asociaciones locales que se repartían entre las comisiones para trabajar en una prioridad determinada.

La responsabilidad de las familias no se reduce a hacer un seguimiento de los estudios del alumnado, sino que también consiste en crear un clima educativo en el conjunto de la vida del hogar y una motivación y valoración positiva del centro y de los aprendizajes. Desde esta perspectiva educativa es necesaria la implicación conjunta de la familia y el centro educativo. El acudir al centro a diversas actividades o a formación, además de las consecuencias directas de mejor conocimiento del centro y de la mejora en su formación, tiene la consecuencia indirecta de que los hijos e hijas ven a sus familiares en el centro y aumenta su valoración acerca del mismo.

La escuela asume el compromiso de propiciar dicha acción común, facilitando los medios requeridos para la formación. Las primeras necesidades formativas que se abordaron en Ruperto Medina fueron: tecnología educativa, dinámica de grupos, contrato de aprendizaje, programa mensual, participación y responsabilidad e informática.

La importancia de la participación de toda la comunidad para trabajar conjuntamente en un continuo diálogo provoca la transformación del centro en una verdadera Comunidad de Aprendizaje. El profesorado, personal no docente y familias identificamos y definimos cambios educativos, buscamos soluciones alternativas e implementamos y evaluamos estas soluciones. Para facilitar este diálogo y participación se organizan asambleas generales y las siguientes comisiones:

1. Comisión Gestora: formada por el equipo directivo y representantes de las familias.
2. Comisión Pedagógica: formada por el equipo directivo y coordinadores o coordinadoras de ciclo.
3. Comisión del Voluntariado: con una profesora como responsable de la misma.

La nueva organización consensuada por toda la comunidad supuso que el centro mantuviese una estructura horaria más flexible para proporcionar una oferta formativa de más horas y días anuales que el calendario escolar tradicional. Este aumento fue y es posible gracias a la colaboración directa de diferentes personas y colectivos de la comunidad. Esto junto con la flexibilidad horaria del profesorado permite:

- Un espacio de acogida (de 8 a 9 de la mañana). El centro se abre una hora antes de comenzar el horario escolar para las familias que lo necesitan y en ese tiempo se organizan actividades donde se combina lo lúdico con lo educativo.
- Proyecto de biblioteca tutorizada. Este proyecto funciona durante el horario de comedor, en franjas del horario escolar y hasta las siete de la tarde. La responsable es una profesora del centro y cuenta con la colaboración de voluntarias (personas de la Universidad, madres...). Consta de tres espacios: ludoteca, biblioteca

tutorizada (no sólo se prestan libros, sino que se realizan actividades de animación y se proporciona ayuda y acompañamiento a las actividades individuales de búsqueda, consulta, lectura...) y aula de estudio. En el horario extraescolar pueden acudir los niños y niñas solos o acompañados de algún familiar.

- Huerto escolar e invernadero: funciona en horario escolar y extraescolar. A través del contacto con el medio natural, se incrementan las posibilidades de relaciones entre las personas y se definen maneras alternativas de adquisición de conocimientos sobre el entorno.
- Actividades extraescolares. La oferta es muy amplia, son gratuitas y se combina el disfrute con los aprendizajes.
- El centro también se pone al servicio de la comunidad y el comedor puede ser utilizado para diversas actividades de los familiares, como pueden ser reuniones, cumpleaños...

2.2. Contrato de Aprendizaje

El Contrato de Aprendizaje es programado por ciclos y se ofrece a cada alumna y alumno, es firmado por los implicados en el mismo y tiene un seguimiento para su evaluación.

Como condiciones preliminares se establecieron las siguientes:

- 1) sencillo y comprensible para todas las personas que participan en él
- 2) rápido de hacer y redactado en positivo
- 3) significativo: que resalte los objetivos más importantes, prioritarios que deba conseguir la alumna o alumno
- 4) debe dejar muy claro qué compromisos adquiere cada una de las partes, cómo tienen que actuar
- 5) debe revisarse periódicamente (por trimestres) para introducir los cambios pertinentes

A petición de las familias nuestro contrato incluye objetivos y contenidos de las diferentes áreas, por lo que la familia ha de conocer y contar con el currículum marco y conocer las especificidades de su hija o hijo. Se ha elaborado un catálogo de actitudes y normas de comportamiento consensuadas por toda la comunidad y que sirven de referencia también para los contratos individualizados y facilitan su elaboración.

En referencia a su revisión, se considera que el contrato es un documento “vivo”, ya que intenta acotar actitudes y actuaciones de personas, así que es necesario revisarlo y adaptarlo a los cambios que a lo largo del curso se van produciendo. Es imprescindible fijar momentos de revisión y el modo de recoger evolución.

2.2.1 Estructura del contrato de aprendizaje

A nivel general, el Contrato de Aprendizaje consta de dos partes:

1ª parte) Marco General: en esta primera parte todos los agentes de la comunidad educativa participan y están implicados. Se resumen todos los objetivos generales del centro educativo, dando importancia a la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje, incluyendo las expectativas altas y positivas que se han marcado y los principales puntos trabajados en la fase de sueño. Toda la comunidad se ha de comprometer a aceptarlos, asumirlos y a conseguirlos.

Todas las personas que componemos la Comunidad de Aprendizaje Ruperto Medina trabajaremos para que nuestra escuela sea democrática, pluralista, de puertas abiertas donde quepamos todas y

todos. Esta comunidad trabajará para vivir, enseñar y educar en los valores de la paz, tolerancia, respeto, honradez, responsabilidad y solidaridad. Conseguiremos un modelo de gestión que lleve a la Comunidad hacia una calidad total, donde las decisiones se tomarán siguiendo los principios de colaboración, participación y delegación.

Ruperto Medina es una escuela con altas expectativas de aprendizaje para todo su alumnado. Es una escuela creativa e innovadora que parte del aprendizaje dialógico y cooperativo, trabaja por la igualdad de diferencias y la superación de desigualdades, preparando al alumnado para el siglo XXI porque creemos que la escuela tiene posibilidades de transformar y educar positivamente. En la priorización de elementos del currículum se guardará especial atención a la estimulación precoz en educación infantil, a las destrezas básicas, habilidades sociales, lenguas (castellano, euskera, inglés), las nuevas tecnologías y la autonomía personal.

Los aprendizajes sólo pueden acelerarse y afianzarse en estrecha colaboración con todas las personas que interactúan con las niñas y niños, por lo que se destaca la alta participación de las familias en comisiones de trabajo, asambleas, reuniones de tutoría, etc. Así mismo cuenta con la colaboración de voluntariado, alumnado en prácticas de la Universidad del País Vasco y de otras comunidades, etc.

Todos ellos con su trabajo, ilusión y saber hacer constituyen pilares esenciales para conseguir la escuela que soñamos.

2ª parte) Concreción individual: El profesorado, la familia y el alumnado conjuntamente, establecen las tareas que cada niño o niña ha de realizar, teniendo en cuenta el diagnóstico inicial, las competencias de cada niño o niña y sus habilidades.

Dentro de esta parte hay diferentes apartados:

- Diagnóstico inicial: en este apartado está el nombre del alumno o alumna. Se describe cómo es y los conocimientos y capacidades de los que dispone.
- Lo que queremos conseguir: aquí se reflejan las metas que se quieren conseguir en términos de objetivos curriculares concretos, especialmente en las áreas instrumentales. También se puede decidir que se fijen objetivos de hábitos personales.
- ¿Cómo trabajaremos?: en este apartado se señalan procedimientos y las tareas a realizar para conseguir los objetivos establecidos en cada caso.
- Evaluación: Esta es la fase en la que una comisión formada por personas comprometidas con el Contrato de Aprendizaje se reúne periódicamente para determinar si los resultados que se están obteniendo son los que se habían fijado.

El contrato se ha hecho con todo el alumnado y ha servido para acercar al centro a las familias que de otra manera era difícil que acudieran. Es un instrumento valorado positivamente por la comunidad en general y especialmente por las familias. En nuestro centro cuando se habla de participación de las familias suele referirse, en general, a participación de madres. Sin embargo, algunos de los espacios de participación impulsados por el Proyecto de Comunidades, entre los que destaca el Contrato ha servido para acercar también a los padres.

De todas las condiciones que pusimos para la elaboración del contrato, la única que no se ha podido cumplir es la de la rapidez. Tanto el proceso de elaboración de un modelo de contrato, como el de elaboración de cada contrato es un proceso largo y laborioso que continuamente se revisa para buscar fórmulas que lo agilicen. Ha resultado muy útil tener listados de referencia tanto de los contenidos por áreas (elaborados por ciclos) como de las actitudes y normas, lo que permite elegir lo más apropiado para cada niño o niña.

Después de utilizar diferentes procedimientos (al principio era el profesorado el que llevaba una propuesta más o menos cerrada que se discutía con los demás agentes y se consensuaba con los cambios oportunos) se han ido buscando aquellos que hagan el proceso más igualitario y ágil. Actualmente previo a la elaboración del contrato se pide a la familia, al niño o niña, al tutor o tutora y, en su caso, a los demás agentes que intervienen que den sus aportaciones en

una plantilla abierta, donde aparecen los distintos aspectos a tratar. Con todas las aportaciones el tutor o tutora elabora una propuesta y esta es la que se negocia y se acuerda en la reunión.

2.3. El voluntariado

De cara al voluntariado se contactó con universidades, empresas, ONGs y otras instituciones. A partir de septiembre del 96, elaboramos un documento sobre el voluntariado para su debate, formación del mismo, selección y adjudicación en las tareas del centro. Uno de los aspectos más innovadores en la comunidad, es la implicación y participación de un voluntariado (familiares, estudiantes, etc.) que constituye un gran caudal de recursos humanos y permite atender de forma óptima a todos los servicios que responden a las necesidades de nuestro alumnado de 8 de la mañana a 7 de la tarde.

El voluntario o voluntaria es una persona que, gratuitamente, se compromete a colaborar de manera permanente o puntual con el profesorado, en función de sus intereses coincidiendo con los valores de la Comunidad de Aprendizaje. El voluntariado nos permite atender igualitariamente a la diversidad y heterogeneidad de las aulas y abordar tareas y actividades extraescolares muy interesantes: es un apoyo en la innovación curricular, pero especialmente (si el voluntario o voluntaria es un familiar) permite conseguir el acercamiento de la escuela a la familia y de la familia a la escuela, potenciando la corresponsabilidad de todos y todas.

En el centro distinguimos distintos tipos de voluntariado en función de las tareas que realizan:

- Quienes atienden individualmente a una niña o niño.
- Quienes desarrollan una actuación con un grupo.
- Experta o experto que desarrolla un proyecto fijado en el curriculum.
- Encargada o encargado de una tarea organizativa del centro.
- Quienes colaboran en las actividades extraescolares.
- Equipo de voluntariado que trabaja fuera del aula en tareas que facilitan los materiales, decoración, etc.

Estimamos que en Ruperto Medina las condiciones del voluntariado deben ser:

- Asunción del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje que expresa la filosofía del centro.
- Profundización en las prioridades.
- Conocimiento del organigrama que refleja los recursos humanos y los medios materiales e instalaciones con que cuenta nuestro centro.
- Preparación suficiente para llevar a cabo la tarea a realizar (este no es un requisito previo ya que se incluye el proporcionar formación general del proyecto y otra específica relacionada con la tarea).
- Compromiso, por lo menos de un curso, de: asistir permanentemente durante el tiempo acordado, colaborar en la labor educativa en coordinación con el profesor o profesora del aula y otros voluntarios o voluntarias, evaluar en común las labores que ha realizado y en las que ha intervenido en equipo con las demás personas.
- Dedicación voluntaria, es decir, económicamente gratuita.

La persona voluntaria conocerá antes de empezar su trabajo y el compromiso horario que éste requiere. Este compromiso se formalizará con un *contrato de colaboración* como el del ejemplo siguiente:

<p style="text-align: center;">CONTRATO DE COLABORACIÓN</p> <p>El siguiente contrato de colaboración se establece tras consensuarlo con los/as interesados/as entre el voluntario y, en representación de la Comunidad de Aprendizaje de Ruperto Medina, con una duración de..... días a la semana en el periodo comprendido dehasta el</p> <p>El voluntario,, se compromete a cumplir con las actividades encomendadas abajo descritas, así como la responsable,, se compromete a su vez a prestar al voluntario todo el apoyo que requiera para el correcto cumplimiento de su tarea y a proporcionarle la formación necesaria.</p> <p>Así mismo, la Comunidad de Aprendizaje de Ruperto Medina incorpora al voluntario como miembro de la misma, entregando a éste, al finalizar el contrato, un DIPLOMA DE COLABORACIÓN en reconocimiento de su labor.</p>
--

2.3.1 La formación

La formación inicial se lleva a cabo por la persona delegada como responsable para esta tarea en el centro. Dicha formación consta de los siguientes contenidos:

1. Puesta al día acerca de la filosofía y aspectos básicos del Proyecto
2. Conocimiento del organigrama y funcionamiento del centro.
3. Informaciones específicas relacionadas con la tarea a realizar (aula en la que va a realizar la colaboración, metodología, alumnado, utilización y funcionamiento de las máquinas, organización del archivo de copias...)

El período de formación inicial se realiza en dos días. Durante el primero se explican los puntos 1 y 2. El segundo día se lleva a cabo el punto 3.

De igual manera, se realiza una formación permanente relacionada unas veces con el desarrollo y las necesidades que va planteando el proyecto y otras con la tarea a realizar, o siempre que la persona voluntaria lo requiera. Para ello la comisión encargada de su seguimiento valora la realización de la formación requerida. La formación se realiza en el centro, en conjunto con los demás agentes o de manera específica, en función de los temas y las posibilidades de los participantes. Se planifica y fija los objetivos y contenidos, espacios, procedimientos y duración antes de iniciarla.

Por su parte, las educadoras y educadores de Ruperto Medina:

- Acogen a la persona voluntaria como miembro pleno de la comunidad educativa.
- Le animan y acompañan en su labor de manera que su solidaridad va enriqueciéndose de experiencia educativa.
- Atienden con agrado sus propuestas y sugerencias que mejoran la calidad educativa del centro.

2.3.2 Selección del voluntariado

La selección del voluntariado es llevada a cabo por el claustro. La colaboración de una persona voluntaria, como se ha explicado, es muy variada, y su tarea viene especificada en el contrato. Aunque todas las tareas realizadas por los voluntarios y voluntarias, por diferentes que sean, tienen el mismo objetivo último : enseñar más y mejor al conjunto

del alumnado, tanto aprendizajes instrumentales como valores y mejora de la convivencia.

El perfil deseado se puede elaborar y decidir a partir de una comisión mixta (familias, profesorado, asesorías, ...), donde se fijan los criterios a cumplir en la selección, siendo en última instancia el tutor o tutora con quien va a colaborar quien decide.

2.3.3 Evaluación

La actuación del voluntariado es sometida a evaluación al mismo nivel que cualquier otra tarea o actuación educativa del centro. De la evaluación se resaltarán lo positivo de la actuación, determinando los aspectos mejorables si los hubiera y proponiendo soluciones cuando sea necesario. La evaluación la realiza el tutor o tutora responsable con ayuda de la comisión mixta encargada de determinar y coordinar la actuación del voluntario o voluntaria y con la participación del mismo. Al finalizar cada trimestre se hará una evaluación del desarrollo de la actividad. Se plasmará por escrito, en una hoja adjunta a tal efecto, aquellas incidencias relevantes que hubiera habido con el fin de ser mejoradas.

2.3.4 Procedencia y ubicación

El voluntariado incorporado al centro proviene de los siguientes ámbitos: Mayoritariamente, madres y padres del colegio; Federación de Ajedrez; Jóvenes por la Paz; ex alumnos o alumnas; alumnado de la Universidad pública y privada, ONGs...

El voluntariado que está funcionando con estabilidad forma los siguientes equipos: voluntariado de la Biblioteca; el del aula de estudio; el de la escuela de familiares; el que colabora en las aulas; voluntariado experto: el presidente de la Federación de Ajedrez...; el de ayuda organizativa. Funciona también un grupo de personas que está abordando temas de decoración y ambientación del centro, junto con el voluntariado de biblioteca que tiene un gran protagonismo e iniciativa en este campo.

Se está trabajando en la configuración de otro equipo que abordaría temas de medio ambiente, entroncando su actuación con las actividades en el huerto escolar y del invernadero.

La incorporación de voluntariado dentro del aula es uno de los aspectos que más resistencias planteó por parte del profesorado. Esto llevó a iniciar la experiencia en aquellas aulas en las que el profesorado estuviera más dispuesto. Rápidamente, al ver las ventajas de la experiencia, se fue generalizando al resto de las aulas y se valoró que el contar con más personas adultas dentro del aula es una incorporación muy positiva para el desarrollo del proyecto.

VIII PAPEL DE LOS ASESORES Y ASESORAS EN LA "TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE"

1. El papel de asesoras y asesores.

En las Comunidades de Aprendizaje todos los sectores (asesores y asesoras, profesorado, alumnado, familiares, personal no docente...) estamos implicados, tenemos acceso a todas las fuentes de información sobre el tema y deseamos transformar el centro educativo en aquella escuela que queremos para todos y todas. Esto nos exige movilizar acciones formativas, no sólo a miembros aislados sino a estructuras organizativas generales que faciliten el trabajo educativo. Si los aprendizajes se producen en marcos de interacción, diálogo y cooperación, la reordenación de las estructuras organizativas de cara a favorecer esos marcos más adecuados de relación es una consecuencia incuestionable.

La clave del éxito del proyecto de formación reside fundamentalmente en la actualización y perfeccionamiento de todos los miembros de la comunidad educativa de manera integral, permanente y continua. Los centros constituyen escuelas de aprendizaje permanente donde se reconoce la importancia de las personas que la componen, se fomenta su pleno desarrollo y se crea un contexto en el que se pueda aprender mutuamente.

Para que esta estructura organizativa en formación constante y su cultura creativa sean posibles, es preciso construir un propósito común y una identidad para el centro escolar que inspire y motive a todos sus miembros. Las personas responsables del asesoramiento hemos de prepararnos junto con el profesorado y los demás miembros de la comunidad para afrontar el cambio evitando el desfase entre lo que se enseña y las habilidades y conocimientos que la sociedad en nuestros días demanda.

La figura del asesor o asesora está presente desde los primeros momentos del proceso de transformación. El asesor o asesora colabora revisando y siguiendo periódicamente el proceso, elaborando o ayudando a elaborar estrategias e instrumentos que permitan dar respuestas eficaces a los problemas que se originen. Requiere capacidad de diálogo y de cambio, es decir, requiere apertura ideológica, para ayudar a interpretar la realidad, analizar los problemas cambiando la mirada sobre los mismos (ya no podemos considerar que los problemas o dificultades y su solución se encuentran en el niño o niña, o que los culpables de su situación son su familia, "que no se preocupa") y buscar alternativas, ayudar a la potenciación de los recursos y habilidades propios y de todas las personas y colaborar en la distribución igualitaria del poder.

La competencia de las asesoras o asesores debe alcanzar la vinculación del conocimiento teórico con el generado en la práctica, a través del trabajo en equipo y el diálogo con el resto de los agentes educativos. Su capacitación se asentará tanto en los conocimientos científicos de teorías y prácticas exitosas, que específicamente demanda su labor profesional, como en las habilidades comunicativas.

Las habilidades comunicativas son claves para establecer cauces de negociación y participación. Nos estamos refiriendo a la competencia relacional, a las habilidades comunicativas, entendiendo estas como las facilitadoras del diálogo en un plano de igualdad. Sin ellas no sería posible llevar a cabo un asesoramiento valioso y útil.

En cuanto a los conocimientos científicos, nuestra práctica y la de los centros que asesoramos se debe asentar en los mejores desarrollos de las ciencias sociales y educativas, personal y colectivamente reflexionados y aplicados a nuestros contextos. Hemos de facilitar a todas las personas las fuentes de información y los mecanismos de acceso a ellas, que no se conviertan en herramientas en manos de "especialistas" sino algo que está al alcance de todos y todas. Hemos de leer e impulsar la lectura reflexiva de las mejores obras sobre las teorías comunicativas, el aprendizaje dialógico, la educación en la sociedad de la información y las desigualdades. Si además esta lectura y reflexiones son compartidas, se facilita el acceso a dichas fuentes y al aprendizaje, así como la formación de la comunidad que reconstruye el conocimiento.

Conviene recordar que cuando estamos apoyando el desarrollo de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, además de competencia en la fundamentación y principios del mismo, resulta del todo necesario contar con recursos procedimentales para trabajar en equipo, articular puntos de vista divergentes y recoger y devolver información a diferentes niveles de la institución educativa. De la misma manera, el desarrollo de las destrezas interpersonales y la actitud de diálogo son un requisito sin el cual, difícilmente se podrían establecer las relaciones empáticas que demanda la labor de asesoramiento y ayuda a desarrollar las de los demás participantes.

Dado que en los proyectos de Comunidades de Aprendizaje interviene toda la comunidad educativa, resulta también necesario conocer claves esenciales de las organizaciones educativas para situar los acontecimientos y definir con claridad el contexto en el que se ubica el centro. Junto a estos niveles más estructurales hay que incluir asuntos subjetivos en relación con las actitudes y sentimientos del profesorado y otros grupos comprometidos en la comunidad educativa.

La formación de un profesorado reflexivo, crítico, dialogante e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización de la misma. Se abandona el concepto de profesor o profesora tradicional, académico y experto, propio de un enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos diseñados y ofrecidos desde fuera.

Desde un enfoque comunicativo se propone un modelo educativo en el que la autorreflexión y el diálogo entre los participantes sean constantes y permanentes con la intención de construir un proyecto común basado en la interacción entre iguales.

Desde este punto de vista la labor de asesoramiento está claramente comprometida con el establecimiento de redes de interacción, que actúan como sistemas de apoyo. La razón es que nos brinda a todos y todas la oportunidad de compartir y ensayar formas de actuación responsables y comprometidas, de modo que se puedan interiorizar y adquirir dominio sobre el propio contexto de trabajo.

Las distintas Comunidades de Aprendizaje no pueden ser islas ni cada asesor o asesora un ente solitario. Es necesario funcionar en redes, redes entre las escuelas, trabajo en equipo por parte de asesores y asesoras, de manera que los esfuerzos se multipliquen y rentabilicen, se pueda aprovechar por parte de unos centros recursos o estrategias que han surgido en otros, coordinar acciones, profundizar en los procesos de investigación que suponen el proyecto, apoyarse mutuamente en los cambios de roles y actitudes. El proceso de transformación en Comunidades es un proceso complejo, como cualquier otro proceso de cambio o transformación en la actual sociedad de la información y este establecimiento de redes y trabajo en equipo facilita las acciones transformadoras e innovadoras en el centro educativo para llevar a buen término el reto que supone esta experiencia educativa.

2. La experiencia

A comienzos del curso 1996/97 fuimos convocados y convocadas por la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco cuatro equipos directivos de centros públicos y los asesores y asesoras correspondientes. El mensaje transmitido consistía en poner en marcha en los centros el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje que ya se había iniciado en uno de ellos.

La asesora o asesor en los momentos iniciales era uno más del grupo participante en el proceso de sensibilización lo que facilitaba mirar desde otra perspectiva lo que estaba ocurriendo. Ser y no ser parte integrante de lo que allí estaba sucediendo. Quienes de verdad tenían que hablar y hablaban, eran los maestros y maestras, padres y madres, y miembros de la comunidad ajenos y extraños en la escuela hasta entonces.

Nos comprometimos durante cinco días a analizar y reflexionar con el equipo CREA modelos y sistemas de escuelas que en otras partes del mundo estaban funcionando con garantía de calidad. Se nos habló de la sociedad de la información, de la verdadera igualdad de oportunidades, de la exclusión social, de pensar en nuestros alumnos y alumnas el día de mañana. No íbamos a ser menos, teníamos que empeñar nuestro esfuerzo e ilusión en esa aventura. De lo dicho y acontecido en esos días queda fiel reflejo en los documentos de las sesiones de trabajo.

Finalizada la sensibilización teníamos en nuestras manos el marco general del proyecto. Nuestra tarea consistía ahora en ayudar a dar forma a todo ello, continuar las fases del marco general del proyecto, poner en común nuestras impresiones, analizar y dar vueltas a la propuesta. Para todo ello el asesor o asesora debía ayudar a dinamizar, facilitar procedimientos y estrategias de trabajo, buscar fórmulas para dar contenido a las reuniones, dar sentido y ayudar a reflexionar sobre lo realizado hasta la fecha dirigiendo los pasos hacia la "toma de decisión".

Este fue un tiempo de tomar posiciones, de retroalimentarse de otras fuentes de información, de analizar los pros y contras del proyecto en cada centro. El papel asignado al asesor o asesora en esta fase consistía en acompañar todo el proceso, desde las inseguridades, manifestaciones de debilidades y fortalezas del equipo docente hasta la decisión definitiva de entrar o no en el proyecto. En estos casos, cabe de todo: el ofrecimiento y compromiso personal en el acompañamiento, la empatía y quizás más importante el escuchar y facilitar el diálogo, un diálogo en el que todas y todos se sientan escuchados.

La fase del sueño, era la esperanza, la novedad, donde todos y todas desde nuestros respectivos roles y tareas echamos a volar la imaginación para pensar en la escuela ideal para todos y todas. La asesora o asesor también soñó, compartió alternativas y estrategias con el resto para realizar el sueño en unas condiciones inmejorables.

No podíamos defraudar el sueño, en el que tanta ilusión se había puesto, tenían que quedar recogidas las aportaciones de las diferentes personas y colectivos. El papel o tarea de la asesora o asesor juntamente con el equipo coordinador del proyecto era ayudar a la comisión encargada del mismo a categorizarlo y devolverlo a los interesados para iniciar la fase de selección de prioridades.

El abanico de posibilidades de categorizar los sueños de la comunidad era infinito, se optó por ordenarlos en función de los ámbitos a que hacían referencia: espacios de la comunidad, de la familia, del aula, del profesorado, de las actividades extraescolares, de lo lúdico y festivo. De alguna manera teníamos resuelto el puzzle, la tarea consistía en hacerlos llegar a los y las participantes para que entre todos y todas pudiéramos debatir y elaborar el sueño común, que no fuera la suma de sueños. Para ello hubo que organizar reuniones y debates. Fue fácil ponerse de acuerdo en qué era lo mejor para los niños y niñas.

Más dificultades planteaba seleccionar aquellos que a corto, medio y largo plazo pudieran llevarse a cabo en cada centro, es decir, las prioridades. En este apartado, el asesoramiento consistió en proponer estrategias que servían para analizar los sueños, determinar coincidencias entre los sueños, a qué se le daba más importancia, qué se consideraba más urgente y entresacar aquellos que de alguna manera pudiesen hacerse realidad en plazo breve. De esta manera se obtendrían unas prioridades, algunas de las cuales resultaron comunes a todos los centros: potenciar las lenguas, facilitar la entrada en las nuevas tecnologías y potenciar la participación de las familias. Hubo otras relacionadas con aspectos más específicos demandados por las comunidades de cada centro educativo.

El paso siguiente consistía en elaborar el proyecto de trabajo, diseñar la formación-innovación del equipo docente necesaria para desarrollar al máximo la prioridad seleccionada. Resultaba de todo punto de vista necesario ser conscientes del reajuste que suponía transformar o modificar cualquier ámbito de la realidad del proceso educativo. Los ámbitos curriculares, de organización y funcionamiento y de estrategias pedagógicas didácticas se nos descolocaban si intentábamos mover o reajustar alguno de ellos. Tal es así, que propuestas de transformación, ampliación y flexibilización horaria, arrastraban el ámbito curricular y el de estrategias metodológicas.

El asesoramiento en este apartado de la transformación consistía:

- ✓ Ayudar a diseñar y ofrecer un amplio abanico de posibilidades e itinerarios de acciones a poner en marcha para llevar a cabo el proyecto y facilitar que por medio de la reflexión y debate de los equipos docentes, comisiones... desarrollasen respuestas concretas.
- ✓ Analizar diferentes posibilidades y rutas completas que reflejasen cómo iba a afectar la transformación en un ámbito, qué cambios y reajustes podía suponer en los otros ámbitos.
- ✓ Adecuar y ayudar a establecer períodos de formación de los equipos docentes, familiares y otros agentes de la comunidad para actualizar y dar seguridad ante las innovaciones que el equipo había decidido poner en marcha.
- ✓ Acompañar en el proceso al equipo docente a través del apoyo, chequeo de acciones, análisis y búsqueda de recursos educativos y materiales apropiados.
- ✓ Posibilitar o impulsar cauces de comunicación y coordinación para validar, asegurar y reforzar los elementos innovadores puestos en marcha.

Tenemos que ser consecuentes y darnos cuenta de que los espacios tradicionales de intervención educativa, aula, ciclo, etapa y centro escolar van generando otros nuevos espacios de intervención, familias, asociaciones, barrio y comunidad en general a los que desde el proyecto se les debe dar espacio para compartir.

Este apartado, totalmente novedoso, no contemplado en las estructuras habituales de funcionamiento de los centros, incide en un punto de mucha solera en los centros docentes " el cambio en las relaciones de poder". Lo que hasta ahora habían hecho en exclusiva los equipos docentes, ahora debía compartirse con otros miembros de la comunidad.

Diseñar y planificar estos espacios de intervención volvía a ser una labor conjunta de coordinadores y coordinadoras del proyecto, comisiones... y de asesores y asesoras. Su desarrollo dependía en gran manera del tipo de trayectoria seguido por cada centro en su dinámica de relaciones, del grado de relaciones establecidas durante las diferentes fases del proceso y en definitiva de las características de cada comunidad educativa en su conjunto. Donde unos podían ya iniciar el desarrollo de unas comisiones de trabajo, otros debían establecer pasos firmes para asegurar contactos iniciales de comunicación y relación.

Además todos los centros sabían que no estaban solos, que otros estaban llevando adelante la misma experiencia y buscaron de manera informal la comunicación con los que sentían más cercanos, para ver cómo se habían organizado para llevar adelante una determinada fase, cómo habían resuelto un problema concreto o qué dificultades habían encontrado al plantear algo que ahora tenían intención de llevar a cabo en el suyo y así poder preverlas y en su caso, prevenirlas.

Lo mismo nos sucedió a asesoras y asesores. Al principio las relaciones formales eran entre el centro, la asesora o asesor del Centro de Orientación Pedagógica correspondiente y CREA. Sin embargo existía la necesidad de compartir, intercambiar, coordinarse con otras personas que estaban en las mismas circunstancias: una misma tarea (el asesoramiento externo y cercano al centro) en un contexto parecido (centros que están en un proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje). Empezamos a buscar estas relaciones de manera informal y en el segundo año se organizaron, ya formalmente, reuniones de asesores y asesoras de los diferentes centros coordinadas por una asesora del Instituto de Desarrollo Curricular del Departamento de Educación de Gobierno Vasco (IDC) en muchas de las cuales también participaban personas de CREA. En el tercer año en alguna de estas reuniones participaban representantes de los centros.

Paralelamente a este proceso, se fue viendo la importancia de consolidar el Proyecto de Comunidades de Euskadi para lo cual era necesario consolidar un equipo asesor-coordinador de nuestra comunidad. Cada vez más escuelas dentro y fuera de Euskadi estaban interesadas en conocerlo y las necesidades de los centros que habían iniciado la experiencia se iban haciendo más complejas, ya que abarcaban más niveles de intervención. CREA había planteado desde el principio que su asesoramiento no iba a ser indefinido y que era imprescindible la formación de dicho equipo. Esto ha permitido realizar acciones formativas para dar a conocer el proyecto, ofertar la ampliación del proyecto a otros centros, asesorar el desarrollo del mismo en los centros nuevos, abordar temas concretos en cada uno de los centros, elaborar materiales para la reflexión, formación del claustro y familias, así como la experimentación y puesta en práctica de algunas actividades. Todo ello desde el trabajo conjunto de asesores/as y los centros.

Teniendo en cuenta que el verdadero protagonista de estos proyectos es cada Comunidad de Aprendizaje hemos visto que la coordinación, tanto la formal como la informal, ha tenido un papel muy importante para poder reforzarlas y potenciarlas. Por un lado, facilita la profundización en temas que se estaban trabajando en los centros y, por otro, permite enriquecerse con los itinerarios que estaban siguiendo unos centros y otros, analizar las dificultades que se dan en un centro determinado y cómo se había resuelto en otros, o elaborar proyectos generales comunes.

Actualmente se hace necesario seguir desarrollando la coordinación del proyecto con las funciones de formación, seguimiento, evaluación e investigación. Y ello, a través de actuaciones concretas entre las que se pueden señalar las siguientes:

1. Con relación a la *Formación*

- Sensibilización en nuevos centros
- Seminario de Comunidades de Aprendizaje que en unos momentos tiene un objetivo de profundización teórica que permita alimentar la reflexión de cada centro y en otros la de desarrollo de propuestas prácticas, todo ello en función de las necesidades de los centros
- Actividades de difusión de la experiencia en jornadas, cursos...
- Llevar a cabo o gestionar las demandas de formación que se puedan realizar en cada centro
- Sistematizar las acciones de formación que se van dando a través del seguimiento y la investigación. (en colaboración con las comisiones correspondientes)
- Elaboración de materiales (en ocasiones, en función de los temas o procesos en colaboración con las otras comisiones)

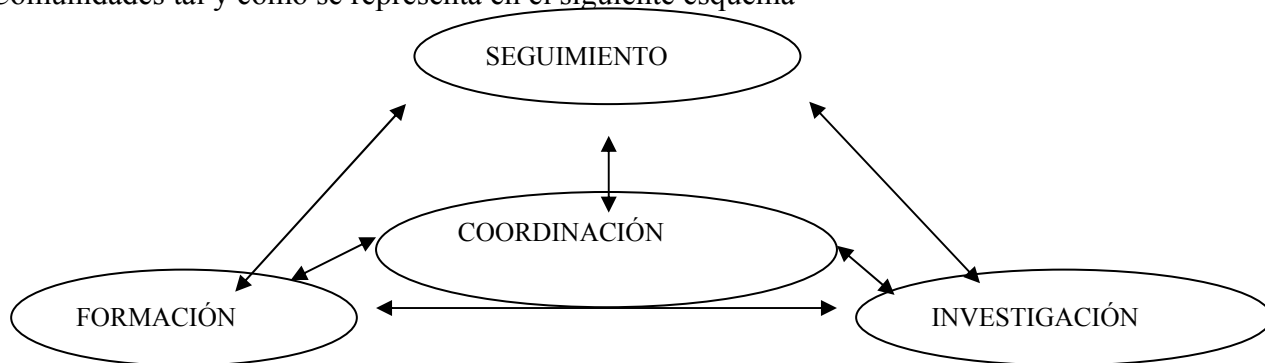
2. En cuanto al *Seguimiento*:

- Seguimiento del proceso en cada centro con la colaboración del correspondiente inspector o inspectora. Además del seguimiento individual de cada Comunidad es importante el del proyecto como conjunto de centros, con necesidades y procesos comunes.
- Apoyo a los asesores y asesoras y a los centros nuevos.

3. Relativo a la *Investigación*

- Elaboración de instrumentos de evaluación interna y análisis del proceso.
- Estudio y análisis e investigación sobre los problemas que van surgiendo y las diferentes acciones que van poniendo en marcha en cada uno de los centros. Los temas comunes en que se ha centrado el trabajo y se sigue profundizando, tanto en cada centro, como en el conjunto de los centro son:
 - * El aprendizaje dialógico y su aplicación al cambio metodológico a nivel de centro y aula.
 - * Participación y formación de las familias.

Todas estas funciones están interrelacionadas y coordinadas por el Equipo Asesor de Comunidades tal y como se representa en el siguiente esquema



Para concluir hemos de indicar que lo expuesto hasta el momento no son sólo ideas y pronunciamientos generales de la labor de asesoramiento en proyectos de Comunidades de Aprendizaje; es mucho más, es la proyección hacia el futuro que debe guiar nuestros pasos, establecer nuestros itinerarios de formación y asesoramiento para avanzar en esa escuela que hemos soñado y queremos para el siglo XXI y a la que todos y todas pertenezcamos en igualdad real de condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, U.1997: *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U; GIDDENS, A y LASH,S. 1997: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure (p.o. en 1990).
- BRUNER, J. 1997: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CASTELLS, M. 1997-98. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red. Vol. 2: El poder de la identidad. Vol. 3: El fin del milenio*. Madrid: Alianza (p.o. en 1996-98).
- CEP ARTATSE. 1998. *La participación de los padres y las madres en una comunidad de aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa, junio 1998, nº72, p.57. Barcelona: Graó.
- CEP RAMÓN BAJO. 1998. *Comunidad de Aprendizaje Ramón Bajo*. Aula de Innovación Educativa, junio 1998, nº. 72, p. 58. Barcelona:Graó.
- CEP RUPERTO MEDINA. 1998. *El voluntariado en la comunidad de Ruperto Medina*. Aula de Innovación Educativa, junio 1998, nº 72, p. 56. Barcelona:Graó.
- CEP VIRGEN DEL CARMEN. 1998. *Las comisiones de trabajo en una comunidad de aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa, junio 1998, nº 72, pp. 58-59. Barcelona: Graó.
- CREA. 2000. *Habilidades Comunicativas*. Barcelona: El Roure.
- COMER, J.P. (Ed.) 1999. *Child by child. The Comer process for change in Education*. New York: Teachers College Press.
- DELORS, J.1996: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO
- FLECHA, R.; GIROUX, H. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure (p.o. en 1995).

FREIRE, P. 1999. *Autonomiaren pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko jakiteak*. Ikastaria. Cuadernos de Educación. nº 10. Donostia: Eusko Ikaskuntza

GIDDENS, A. 1995. *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (p.o. en 1991).

GORZ, A. 1983. *Les chemins du paradis*. Paris: Galilée (v.c. en Laia, Barcelona, 1986).

HABERMAS, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1981).

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

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

I Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona: *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Noviembre. Barcelona. Doc. Policopiado

LUNA, F.; JAUSSI, M.L. 1998. CP “Ramón Bajo” de Vitoria-Gasteiz. *Una comunidad de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, junio 1998,.

STENHOUSE, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata

TOURAINE, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

VVAA. 1998 *Comunidades de Aprendizaje* Aula de Innovación Educativa, junio 1998, nº72, 55-59. Barcelona: Graó.

VYGOTSKY, L.S. 1979. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.