

Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social

Fòrum IDEA¹

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Las comunidades de aprendizaje son actualmente una alternativa de trabajo con importantes posibilidades para transformar aquellos centros con un alumnado que por cuestiones socioeconómicas se ve a menudo arrojado al círculo de la exclusión. El artículo presenta brevemente el marco teórico de referencia para describir a continuación los aspectos más remarcables del inicio de una experiencia de comunidad de aprendizaje en un centro de educación infantil y primaria de Santa Coloma de Gramenet en el que los autores y autoras han participado. Después de abordar su inicio y sus primeros pasos se plantea uno de los temas más importantes como es el reto de la sostenibilidad de estas iniciativas.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, pedagogía crítica, participación, equidad, diálogo, sostenibilidad.

Resum

Les comunitats d'aprenentatge són actualment una alternativa de treball amb importants possibilitats per transformar aquells centres amb alumnat que per qüestions socioeconòmiques es veu sovint abocat al cercle de l'exclusió. L'article presenta breument el marc teòric de referència per descriure a continuació els aspectes més remarcables de l'inici d'una experiència de comunitat d'aprenentatge en un centre d'educació infantil i primària de Santa Coloma de Gramenet. Després de tractar-ne el seu inici i primeres passes es planteja un dels temes més importants com és el repte de la sostenibilitat d'aquestes iniciatives.

Paraules clau: comunitats d'aprenentatge, pedagogia crítica, participació, equitat, diàleg, sostenibilitat.

1. Fòrum IDEA (Investigación y Desarrollo de la Educación de Adultos) es un grupo de investigación y acción educativa integrado por profesoras y profesores, estudiantes y profesionales de la EA, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Este artículo ha sido redactado por Màrius Martínez, Margarida Massot, Sergi Martínez y Carme Martínez. Correspondencia: Fòrum IDEA, despatx G6-149, Facultat de Ciències de l'Educació, UAB, 08193 Bellaterra. forumidea@yahoo.es.

Abstract

Learning Communities are a real working alternative with great possibilities of transformin those schools with pupils comming from deprived socioeconomical environments wich are usually thrown to exclusion. The article presents briefly the theoretical framework and a description of the most remarcable aspects concerning the beginning of a learning community experience in a citty next to Barcelona (Santa Coloma de Gramenet) in wich the authors have been participating. After presenting the beginnings and the first steps of the community one of the most important challenges is stated: the sustainability of such an initiative.

Key words: learning communities, critical pedagogy, participation, dialogue, equity, sustainability.

Sumario

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción 2. Un marco de investigación y acción educativa colaborativa 3. Bases teóricas del proyecto 4. Marco sociológico | <ol style="list-style-type: none"> 5. El inicio de una comunidad de aprendizaje en Santa Coloma de Gramenet 6. ¿Y después, qué? Notas sobre la sostenibilidad <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

1. Introducción

El presente artículo presenta una experiencia de construcción de una comunidad de aprendizaje a partir del trabajo colaborativo de distintos colectivos en un escenario compartido: la escuela y su entorno comunitario, concretamente el CEIP Els Pins y posteriormente el CEIP Tanit de Santa Coloma de Gramenet.

Consideramos que el desarrollo de comunidades de aprendizaje es la mejor manera de la que actualmente disponemos para intentar romper el círculo de la exclusión y la discriminación de colectivos que sin tener problemas de capacidad se convierten de manera sistemática en excluidos y discriminados de la sociedad y de sus retos. Las comunidades de aprendizaje vinculan los esfuerzos e ilusiones de todos los colectivos de la comunidad para que todos puedan mejorar su situación, se centran en el incremento de sus posibilidades reales de desarrollo. Estas iniciativas vinculan la educación formal con la no formal y la educación reglada con el desarrollo comunitario.

Tras reseñar brevemente las características del grupo de investigación que ha actuado al principio como colaborador y también como catalizador de los esfuerzos e ilusiones de todos los colectivos implicados, se desarrolla un breve análisis sociológico de la realidad a partir del cual se toma conciencia de algunas problemáticas que afectan a determinados colectivos con un gran riesgo de exclusión y en muchos casos completamente excluidos del actual marco de la sociedad de la información y la comunicación.

Tras el marco sociológico se abordan brevemente las bases teóricas que sustentan esta experiencia que entroncan con los planteamientos de la pedagogía crítica. Este marco explica, justifica y legitima cada acción educativa.

En tercer lugar se aborda la experiencia desarrollada en Santa Coloma de Gramenet, en la actual escuela Tànit y en una fase previa con la escuela Els Pins. En este apartado se desarrollan una explicación del proceso seguido y algunas notas sobre la participación de los distintos agentes.

El cuarto y último apartado se refiere a una de las cuestiones que más preocupan respecto a estas iniciativas, que es la sostenibilidad del proyecto. Si bien no tenemos dudas sobre la oportunidad y necesidad de impulsar este tipo de acciones educativas comunitarias, cuando se intenta visualizar los posibles escenarios a dos o tres años vista las dudas aumentan. Se trata de propiciar movimientos que sean cada vez más autónomos y autosuficientes puesto que ello está en consonancia con una de las finalidades del proyecto: contribuir a la emancipación y el empoderamiento.

El proyecto que aquí se presenta es el inicio de la experiencia y como tal es incierto y tentativo. Se debe decir, de todos modos, que la implicación de todas las personas vinculadas al mismo hace pensar en un futuro mejor para todos.

2. Un marco de investigación y acción educativa colaborativa

El Fòrum IDEA es un grupo de investigación y de acción educativa integrado por profesorado, estudiantes y profesionales interesados y vinculados a la educación de personas adultas y al desarrollo comunitario que, de acuerdo a un código ético y a la participación regular en sus actividades, pretende promover el desarrollo y la transformación de la educación de adultos desde una perspectiva crítica y comunicativa.

El equipo pretende entender y contribuir a la reducción de las desigualdades existentes en la sociedad actual a partir de la creación de oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente para aquellas personas que más lo necesitan a través de unas formas de participación democráticas basadas en la igualdad de capacidades que tienen las diferentes personas y a través también de unos procesos de investigación pensados a partir de la necesidad de generar nuevos conocimientos pero también que sus beneficios reviertan en los colectivos que han contribuido a su generación.

Los objetivos del Fòrum se resumen en los siguientes términos:

- Contribuir a superar las desigualdades que fragmentan la SIC (Sociedad de la Información y la Comunicación) y que generan colectivos con riesgo de exclusión social.
- Desarrollar oportunidades de aprendizaje para las personas adultas y su entorno comunitario.
- Establecer formas de participación democráticas.
- Desarrollar procesos de investigación basados en las preocupaciones reales de los colectivos en los que estos se desarrollan y con su participación activa.

- Actuar sin ningún afán lucrativo, considerando beneficios el conocimiento y las oportunidades de desarrollo colectivo.
- Buscar la transparencia y la coherencia entre el discurso teórico y la propia práctica.
- No legitimar las limitaciones sino potenciar los cambios (cultura de la queja *versus* lenguaje de la posibilidad).

Desde el Fòrum IDEA como equipo de investigación, se ha impulsado el trabajo colaborativo igualitario, que se ha traducido en una participación directa de todos sus miembros en los distintos proyectos que en la actualidad desarrolla, que incluyen la experiencia que aquí se presenta pero también el trabajo en escuelas de adultos, la participación en una iniciativa Gruntvig de la UE sobre educación para el consumo y un programa de desarrollo y participación para mujeres de más de 45 años. Todos los proyectos tienen un mismo marco de referencia ético, epistemológico y metodológico.

3. Bases teóricas del proyecto

Las escuelas o centros educativos que han emprendido un proceso de transformación hacia el modelo denominado Comunidad de Aprendizaje, se sostienen teóricamente en los supuestos psicopedagógicos que proviniendo en su momento de las *Accelerated Schools* de Henry Levin, *Success for All* de Robert Slavin y *School Development Program Center*², han ido elaborando su propio discurso en buena medida a partir de su implantación práctica en nuestro territorio. En un primer momento en el País Vasco³ y desde hace ya algún tiempo en Cataluña.

El proceso educativo que se quiere transformar es aquel que, partiendo de unos recursos educativos suficientes, obtiene unos resultados académicos muy por debajo de las posibilidades de los propios participantes. Actualmente, la escuela pública en Cataluña está recabando unos niveles de fracaso escolar que alcanza, en determinadas zonas o barrios, más del 50% de la población escolar de la ESO. Estos resultados son del todo insoportables, no sólo desde un punto de vista académico, sino también desde unos valores mínimos de justicia social. No es aceptable que zonas educativas preferentes que van quedando guetizadas debido a determinados flujos migratorios o para determinadas minorías étnicas, vean certificadas desde la escuela un fracaso que de puro escolar pasará a convertirse muy probablemente en marginación social. La escuela debe ser la institución democrática que posibilite la verdadera igualdad de oportunidades y la movilidad social. Y esto, de momento, no está sucediendo

2. Levin, H. (1987). *New Schools for the Disadvantaged*. Slavin, R. et al. (1988). *Instructional Strategies for Accelerating the Achievement of students At-risk*.
3. CEIP «Ramón Bajo» de Vitoria-Gasteiz. Comunidad de Aprendizaje Karmengo ama herri ikastetxea Trintxerpe inician su experiencia en 1996-97. CA. Ruperto Medida «Escuela aceleradora» (1999-2000).

en determinadas zonas. Es por esta razón que empiezan a aflorar las comunidades de aprendizaje.

Los cambios que se proponen estos centros educativos se basan en un modelo teórico que sostiene que el conocimiento es un conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas sociales en cada momento. Este concepto de ciencia se propone como un producto social fruto de la interpretación en función de los conocimientos, necesidades, intereses y prioridades de la comunidad científica. Desde esta concepción de ciencia, no es posible entender el conocimiento como una cuestión cerrada, o como un conjunto de hechos inamovibles. El conocimiento científico actual admite y permite la duda y el cambio. Esta concepción de ciencia está en armonía con un modelo de aprendizaje que afirma que el conocimiento es una construcción social y personal al mismo tiempo. Un modelo que se ha venido en llamar aprendizaje dialógico.

*El aprendizaje dialógico*⁴ se basa en dos supuestos fundamentales: *la racionalización del debate de las ideas y la vivencia de las emociones*. En relación con el primer apartado, la racionalización del debate de las ideas, esto se concreta en dos nuevos conceptos: el diálogo igualitario y la inteligencia cultural. En este artículo nos centraremos en el diálogo igualitario, el cual pasamos seguidamente a explicitar en relación con la puesta en marcha de los procesos de transformación desarrollados por las comunidades de aprendizaje.

- *El diálogo igualitario* es la piedra angular que sustenta los fundamentos teóricos y prácticos de estos cambios. ¿Cómo debe ser este diálogo para que cumpla los mínimos suficientes para fundamentar nuestro discurso? Un diálogo igualitario considera las diferentes aportaciones de las personas que participan en el mismo, en función de la validez de los argumentos que aportan, en lugar de ser valorados en función del estatus personal. Cuando el diálogo es igualitario intensifica el proceso de reflexión, por el simple o no tan simple hecho de que se tienen que comprender los argumentos de los demás y al mismo tiempo aportar otros nuevos.
- Todas las personas que participan en un diálogo en condiciones igualitarias tienen las mismas oportunidades y capacidades para participar en el mismo. Si partimos de este presupuesto, la igualdad de capacidades de todas las personas, tendremos que convenir que si hay capacidad debería haber oportunidad para desarrollarla. Lo cierto y vivido en la puesta en práctica del proceso de transformación de estos centros es que cuando las personas disponen de las mismas oportunidades, es entonces cuando se puede observar que tienen las mismas posibilidades. Es posible que cada persona manifieste su idea, su pensamiento y emociones de maneras dis-

4. Basado en el modelo de aprendizaje dialógico, aportado en *Compartiendo palabras* por R. Flecha, (1999), y en el modelo de la pedagogía de P. Freire fundamentalmente en las obras: *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva [edición original en 1967]) y *La naturaleza política de la educación* (1990. Barcelona: Paidós-MEC).

tintas; tal vez algunas formas de expresión de este pensamiento pueden tener una apariencia de mayor o menor «cultura oficial» o estandarizada en cuanto a las formas. Pero no es menos cierto que nuestra sociedad tiene una clara tendencia al elitismo cultural y social y esto hace que determinadas formas de expresión poco académicas sean infravaloradas simplemente por la forma, sin caer en la cuenta que lo que tiene realmente valor es el fondo o contenido.

La experiencia *La democracia llega a la educación. La educación llega a la democracia*, con motivo de la conmemoración del XXV aniversario de la educación de adultos en Sabadell, pretende favorecer la creación de espacios y tiempo para el análisis y la reflexión entre todos los miembros de la comunidad educativa de Sabadell: profesorado, participantes y administraciones. Con miembros del Fòrum IDEA, propiciamos la estructura técnica basada en una metodología participativa: primero se trabaja en los contenidos y posteriormente, se vehicular en forma de exposiciones, mesas redondas y conferencias. El documento final o informe del proyecto pretende presentar un manifiesto con la síntesis de las reflexiones aportadas y las conclusiones y propuestas elaboradas con la intención de sentar algunas de las bases para el futuro de la EA en Sabadell. Estamos convencidos que desde la participación igualitaria se obtienen no sólo resultados de la misma relevancia y validez que con cualquier otro tipo de metodología, sino que además se produce un proceso de transformación y mejora entre las personas participantes y su entorno.

- El diálogo y la reflexión favorecen la capacidad de selección y procesamiento de la información, considerada esta última como una herramienta fundamental en la sociedad actual. En este sentido, sacamos a colación la experiencia realizada con mujeres de mediana edad (45-50). El proyecto: *¿Si tienes más de 40, sal de casa!* tiene como objetivo favorecer la presencia activa de la mujer trabajadora en distintos tipos de actividades sociales. Una parte del programa se centra en la oferta de un módulo *de educación para la salud, centrado concretamente en la memoria*. Se parte de la relación que existe entre memoria e identidad y se trabajan diferentes clases de memoria. La finalidad básica del módulo es, a parte de estimular y activar la memoria de las participantes en el taller, aumentar los niveles de autoestima y la capacidad de interacción social a través de los contenidos del programa.

Unos de los objetivos prioritarios de las comunidades de aprendizaje es el de *impulsar el aprendizaje del alumnado desde la participación de todos los agentes y sectores sociales de la comunidad educativa*. Siendo esto así, cómo podría entenderse este proceso participativo sin el marco teórico que lo sustenta y la aplicación del mismo en un proceso de transformación. Un centro educativo, que no comparte lo dicho anteriormente, no permite la libre expresión, o mejor dicho, una expresión igualitaria, horizontal en el sentido freirianos de la palabra, de los distintos sectores de la comunidad: familias, alumnado, agentes sociales, administraciones... A un centro educativo que no comparte este

modelo, le puede resultar muy difícil elaborar un proyecto compartido donde el enseñar y el aprender sea una responsabilidad compartida.

- Aprender a través del diálogo no afecta sólo a la dimensión cognitiva, sino que la interacción entre las personas permite llegar a acuerdos en ámbitos tan distintos como son: el cognitivo, el ético, el estético y el afectivo. Aprender a través del diálogo transforma las relaciones entre las personas y su entorno. Si, como afirmamos, las relaciones intersubjetivas entre las personas generan sociedad y educación, las actuaciones políticas y educativas deben plantearse el sentido, la orientación que quieren dar a estas transformaciones, recuperando tal vez la actual pérdida del sentido de «la cosa pública». La creación de sentido forma parte de construcción del proyecto compartido y sólo es posible si se establece un proceso de elaboración y construcción honesto desde el principio.

La relación entre el *diálogo* y el *consenso* social puede convertirse en esperpéntica si se entiende de forma causal, determinante. El consenso es un proceso largo y complejo al cual se tiende y al cual es posible llegar si se ponen los medios para ello. No es un resultado simplemente mecánico, al que se llega de forma casual ni tan siquiera de forma causal. El consenso es, para algunos, una utopía; para nosotros es en todo caso una utopía razonable, alcanzable a través de la racionalidad, aunque para llegar a él haya un largo camino por recorrer. No en vano, los partidarios del *disenso* han puesto en nuestro camino verdaderos obstáculos en forma de argumentos difícilmente soslayables, por lo menos no sin un gran esfuerzo por nuestra parte. Sea como fuere, creemos estar en un terreno razonablemente sólido, como para que las prácticas sociales y formativas igualitarias que hemos emprendido apuesten claramente por una mayor democracia y libertad, por un incremento de la justicia social, o en su defecto de siempre puede volver a invocarse la tan socorrida solidaridad.

En definitiva y para finalizar este apartado, tenemos la firme convicción que desde los supuestos teóricos explicitados, podemos trabajar para que desde unas circunstancias modestas, la autoconfianza generada en el proceso repercute favorablemente en el grupo y que la constatación del aprendizaje de los participantes pueda ser un referente de práctica educativa y social digna de ser tenida en consideración, no sólo en el sector académico sino y, muy especialmente, en el territorio y en la comunidad.

4. Marco sociológico

La sociedad actual se caracteriza por la omnipresencia del fenómeno de la globalización: sus elementos y consecuencias afectan, aunque en grado distinto, a todos los rincones y culturas del planeta. En la globalización coexisten dos fenómenos opuestos: la uniformidad y la diversidad. Mientras la uniformidad genera numerosos peligros para las sociedades, de entre los que destaca el ser fuente de empobrecimiento, la diversidad cultural se presenta como aspecto inherente a la globalización y se convierte en la fuerza de los futuros desarro-

llos. Así, mientras se contemplan los efectos uniformadores de la globalización, se desea suponer su capacidad para llevar bienestar a todos los rincones del mundo, bienestar entendido como el grado de logro respecto a las funciones que le son propias a las personas (físicas, políticas, sociales, intelectuales y estéticas).

No obstante, en la actualidad parece que los efectos y las consecuencias de la globalización están lejos de proporcionar prosperidad. La globalización se caracteriza por exportar un único modelo de desarrollo económico; desde una globalización concebida según las reglas del pensamiento económico ortodoxo, es decir desde el liberalismo, se desarrollan las diferentes políticas económicas desde disposiciones totalmente apolíticas. Es decir, se desarrollan las diferentes acciones económicas siguiendo la lógica de un mercado transnacional liberalizado no sólo de diversas clases de restricciones arancelarias, sino también de toda limitación de carácter ético.

Desde la ortodoxia, en la era global se considera el denominado modelo económico liberal como la vía que conducirá al desarrollo, aunque esté generando grandes desastres sociales, culturales y políticos; desastres que pueden observarse analizando nuestro propio contexto.

En España, en los últimos años se ha producido un aumento de la riqueza y del bienestar económico, pero dicha mejora no se ha traducido en una optimización de las condiciones de trabajo y de vida de toda la población; los datos sobre desempleo, contratación y pobreza así lo demuestran. Observamos en nuestro contexto una de las peores consecuencias de la globalización: el aumento de la riqueza paralelo al aumento de la desigualdad en su distribución; por lo tanto, la polarización de la riqueza que conduce a la llamada sociedad «20:80»⁵. Un dato relevante al respecto es el hecho que la producción industrial en España es superior a la de otros países de la Unión Europea, como Alemania, Holanda, Francia e Italia, mientras paradójicamente el desempleo es muy superior y el PIB muy inferior (16.953 unidades de poder adquisitivo frente a 20.613 de media europea en 1999). Este dato muestra la presencia de uno de los fenómenos característicos de la globalización: la presencia de multinacionales y empresas extranjeras que, aprovechando las condiciones de nuestro mercado de trabajo (retribución, contratación, etc.), producen en nuestro territorio pero externalizan los beneficios, generando pocas ganancias para nuestra sociedad.

En cuanto a los procesos migratorios, característicos también de la era de la globalización, consideramos que las migraciones responden, mayoritariamente, a motivos de orden económico: en España, los inmigrantes en situación regular equivalen a un 1,8% de la población, añadiendo los nacionalizados y los inmigrantes irregulares la cifra podría llegar al 2% si bien al distribuirse muy irregularmente en el territorio se hace notoria en algunos lugares (Barcelona y Madrid con más del 14%; el 50% de los cuales son del Tercer Mundo;

5. Martín y Schuman (1998) acuñan este término para referirse a la distribución desigual de la riqueza en la proporción de 20% de ricos y 80% de pobres.

Alicante, Baleares y Málaga con más del 5%; Almería, Girona, Murcia y Valencia con más del 2%) mientras que en el resto es imperceptible (menos del 2% en el 80% del territorio estatal). Respecto a cuestiones laborales, se debe tener en cuenta que el estatus ocupacional de los inmigrantes no comunitarios es siempre mucho más bajo que el de los autóctonos o comunitarios (a los que podemos añadir los procedentes de América del Norte y japoneses).

Es difícil estudiar las prácticas discriminatorias en razón de la raza o lugar de procedencia, sobre todo porque los sectores donde mayoritariamente se manifiestan son en sectores generalmente desregularizados. Según el estudio del colectivo OIE y Pérez Molina (1995) los trabajadores del Magreb (colectivo extracomunitario más numeroso en España) tienen grandes dificultades para encontrar trabajos de mejores características que los que ocupan; frente a estos mejores trabajos los trabajadores autóctonos tienen al menos el triple de posibilidades de inserción. Ello no significa que no encuentren trabajo pero sí que cuando quieren mejorar su situación en ocupaciones con mejores características aparecen las dificultades no objetivas y con ellas la segmentación. Esta segmentación, como destacan Aja y otros (1999), no se ha generado por la presencia de la inmigración, pero ésta se ve directamente afectada por dicha dinámica. Esta situación crea unas condiciones estructurales que favorecen la segregación y la marginación de algunos colectivos étnicos que produce exclusión social cuando a ella se suman determinadas políticas institucionales (sociales y migratorias) y determinadas actitudes entre la población mayoritaria (xenofobia y racismo).

Respecto a su ingreso en el sistema educativo, donde los inmigrantes no tenían problemas de acceso hasta las restricciones del reglamento de extranjeros de 1996, ha ido creciendo si bien no supone en la actualidad más de un 1% de la población escolarizada, porcentaje que se reduce en el tramo post-obligatorio. Siguiendo con la cuestión escolar, a partir de la Ley Orgánica de los derechos de los extranjeros de 2000, el acceso al sistema educativo no debería ser ya un problema puesto que a él tiene derecho toda la población en edad escolar sea cual sea su situación económica o legal. Ello sin embargo no significa que el problema esté resuelto puesto que se ha producido una evidente concentración artificial de algunos de estos colectivos en la enseñanza pública de algunas ciudades en las que la población autóctona se ha ido desplazando hacia la oferta concertada en la que no hay población inmigrante. Analizando los datos provisionales del Departament d'Ensenyament (1999) se aprecia como más del 90% de la población inmigrante se concentra en la escuela pública (sirva como ejemplo los 265 magrebíes escolarizados en escuelas privadas concertadas frente a los 4.271 escolarizados en escuelas públicas) y cómo esta concentración se dispara en las comarcas con más volumen de acogida de esta población.

A los problemas de *ghetización* se deben añadir los lingüísticos, los derivados de una incorporación tardía al sistema educativo, el choque con las ideas culturales dominantes y la ausencia de políticas específicas desarrolladas en todo el territorio para hacer frente a dicha situación.

Todo este análisis sobre cuestiones relacionadas con la educación. La globalización trae consigo también la sociedad de la información y la comunicación, que prioriza el dominio de aquellas habilidades que permiten procesar y manejar la información. Cada vez es más necesario poseer dichas habilidades para poder participar en la vida social, cultural y económica. Así, la alfabetización convencional sigue dejando en la sociedad de la información auténticos analfabetos funcionales, los *sin techo tecnológicos*, que siguen quedando al margen del desarrollo y de las posibilidades de bienestar y en este contexto la formación básica, entendida como la que permite acceder a las habilidades necesarias para poder participar en cualquier ámbito, se ha convertido en una necesidad mayor.

Sin embargo, si analizamos la población escolar correspondiente a la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) constatamos como en esta etapa educativa los niveles de fracaso escolar son excesivamente elevados⁶.

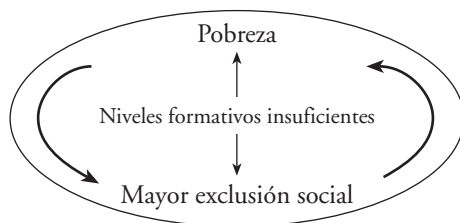
Los niveles de formación que denotan estos índices de fracaso escolar son equiparables al concepto de analfabetismo funcional y en consecuencia suponen un problema de amplias dimensiones.

- En el primer ciclo de la ESO, el porcentaje de *alumnos suspendidos* en los centros públicos asciende a un total del 30,8%. Los chicos suspenden mucho más que las chicas (14 puntos) en esta etapa.
- En el segundo y último ciclo de la ESO, el porcentaje total de *suspensos* en centros públicos se reduce al 21,7%, sacando las chicas 22 puntos de ventaja respecto a los chicos. A este total cabe añadir un 15,5% de alumnos repetidores. Con lo cual se volverían a alcanzar los niveles superiores al 30% de fracaso escolar.

Ante esta situación, no hace falta ser clarividente para poder predecir que existe un número demasiado elevado de personas que se preparan para... ¿el fracaso social? Para los trabajos medianamente cualificados, es necesario estar en posesión de la titulación mínima (ESO) y lo mismo sucede para poder acceder a los módulos formativos de grado medio. Para la población analizada, calificada aquí de fracaso escolar, esta opción no existe. Así pues sólo cabe pensar que accederán a los cursos denominados eufemísticamente de Garantía Social, que como la experiencia permite afirmar, sólo están en condiciones de garantizar la exclusión social. Se puede corroborar esta afirmación con los datos ofrecidos por Blanco (1996) en los que consideran los niveles de desempleo en España y su correlación con los niveles formativos de la población. Así, según sus datos, el 23,6% del desempleo total queda acumulado en la población que carece de estudios. Puede añadirse a este dato el 19% del desempleo por parte del grupo que sólo acredita estudios primarios, sumando entre ambos grupos un porcentaje total de un 42,7% del total del desempleo acumulado por los sectores sociales con menos formación.

6. Fuente: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, curso 1997-1998.

Todos los datos ofrecidos hasta el momento trazan un círculo que configura la exclusión social:



Ante esta situación, la educación tiene que estar al servicio de formar personalidades capaces de innovar, resistir y de comunicar, afirmando el derecho universal a participar de la modernidad técnica desde una perspectiva propia, desde la diferencia (UNESCO, 1999: 63). La educación, vista como imperativo ético, puede ser un factor determinante que nos permita romper este círculo vicioso, y las comunidades de aprendizaje son un buen ejemplo de ello.

5. El inicio de una comunidad de aprendizaje en Santa Coloma de Gramenet

5.1. Descripción del centro y su población

El centro de educación infantil y primaria Els Pins era un Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) que venía sufriendo en los últimos años un lento pero inexorable proceso de pérdida de matrícula, llegando a tener grupos clase de entre 10 y 15 alumnos y alumnas con características socio-culturales bien diferentes y en muchos casos con niveles instructivos muy bajos. En la mayor parte de los casos además con niveles de renta familiar muy bajos.

En el alumnado el problema de la baja matrícula había ido también acompañado de casos de absentismo, desmotivación, fracaso escolar y otros problemas más localizados, pero importantes, como la higiene o la falta de hábitos básicos.

Con relación a las familias se debe destacar una baja participación de éstas en las actividades propuestas por el centro pero también en muchos casos en el seguimiento del proceso educativo de sus hijos e hijas. Esta realidad había ido siempre vinculada a la dificultad para convocar a las familias en el centro al margen de reuniones puntuales para tratar temas directamente vinculados con la marcha del curso de cada niño o niña.

El centro es espacioso, todas las aulas y espacios del mismo reciben abundante luz natural y su ubicación es muy buena: está aislado de edificios y dispone de amplios patios. Los equipamientos del centro son también buenos: aula de informática, biblioteca y gimnasio.

El claustro de profesores y profesoras está constituido por un colectivo de entre 28 y 45 años y en general con una vinculación manifiesta al centro y a su

problemática, al mismo tiempo que con una elevada preocupación por las posibilidades futuras de su alumnado y del propio centro.

5.2. *El inicio*

Durante el curso 1999-2000 la escuela había estado desarrollando un proyecto de mejora en el marco del plan de formación de zona. Este proyecto contaba con la participación de todo el claustro y un asesor del ICE de la UAB. En el marco del mismo se consideró la posibilidad de iniciar una experiencia de transformación de la escuela que fuese más allá de los temas que se planteaban en los asesoramientos convencionales. Las sesiones y actividades desarrolladas ponían de manifiesto que quedaban muchos temas pendientes y que la realidad del centro no podía cambiar sin una perspectiva de análisis y acción más amplia⁷.

En junio de 2000, tras dos cursos de trabajo asesor ordinario⁸, se planteó la posibilidad de iniciar una experiencia de comunidad de aprendizaje en la que se necesitaba que la mayor parte del claustro de profesorado (un 90%, de acuerdo con experiencias previas) estuviera de acuerdo y también recibiese la aprobación de la AMPA de la escuela. Se decidió abrir un período de reflexión individual y colectiva y retomar el tema en septiembre, independientemente de la continuidad del vínculo entre el asesor y el centro a través del plan de zona del ICE de la UAB que no condicionaría el proceso en caso que la decisión fuese afirmativa.

En septiembre la mayor parte del claustro consideró que podía valer la pena iniciar un proyecto de manera tentativa y por lo tanto parecía que se podría proseguir con el mismo. Hacía falta concretar qué significaba exactamente participar en el proyecto, qué compromisos suponía, de qué recursos se dispondría y cuales serían los objetivos que se perseguirían. Se acordó iniciar la experiencia de manera experimental, puesto que el curso siguiente (el 2001-2002) la escuela se uniría a otra escuela con similares características para formar una nueva, provisionalmente ubicada en las mismas instalaciones. Se consideró oportuno no esperar al nuevo curso pensando en todo el trabajo que ya se podía iniciar como experiencia piloto con la participación activa de todos los agentes que serviría como referente al curso siguiente. De todos modos se hicieron sendas reuniones con el claustro de la otra escuela (CEIP Pirineus) y con las familias para explicar el proyecto, su sentido y legitimación y los objetivos que perseguía.

7. El trabajo en escuelas que sufren un proceso que les sitúa en riesgo de exclusión a menudo pone de manifiesto que las dificultades de los docentes y el alumnado van mucho más allá de los posibles contenidos de un asesoramiento y reclaman necesariamente de un marco de análisis y actuación mucho más amplio si se pretende transformar la realidad.
8. Esta cuestión no es baladí: durante los dos cursos se generó un clima de confianza y respeto mutuo que permitió plantear la oportunidad o necesidad de dar un paso más allá y transformar el asesoramiento en algo más potente. También permitió, en dicho clima, generar en cierto modo una cultura determinada y un determinado estilo de trabajo y relaciones de carácter colaborativo e igualitario.

Para empezar la experiencia se trabajó primero tres meses (hasta Navidad) con el claustro de profesores siguiendo un proceso de identificación de puntos fuertes y puntos que se podrían y se querían mejorar. Tras el análisis de la realidad por parte del claustro y una vez éste manifestó su apoyo al proceso en un 90% de sus miembros se procedió a iniciar un proceso participativo que incluyó, además del claustro y el Fòrum IDEA, a los siguientes actores:

- Familias de la escuela.
- AMPA de la escuela.
- El psicopedagogo del EAP.
- Educadoras de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet.
- Profesora de educación compensatoria.
- Voluntariado de Magisterio, Educación Social y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Con dicho grupo se generó la primera asamblea, que permitió plantear las necesidades y los objetivos para el curso 2000-2001, que fueron los siguientes:

- Mejorar globalmente las personas y colectivos implicados en la comunidad de manera participativa y sostenible.
- Incrementar el nivel de participación de las familias en las actividades del centro, tanto en las dirigidas al alumnado como aquellas dirigidas directamente a dichas familias.
- Incrementar los recursos personales disponibles para hacer un uso personalmente constructivo del tiempo libre.
- Incrementar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado y de sus familias.
- Mejorar la comunicación entre todos los sectores y colectivos participantes en la comunidad de aprendizaje así como entre ésta y la comunidad local.

Para conseguir dichos objetivos la asamblea plenaria se subdividió en comisiones de trabajo que serían las encargadas de concretar el trabajo a realizar así como su temporización.

El proceso piloto desarrollado en la escuela Els Pins siguió la siguiente secuencia temporal (en página siguiente).

5.3. Reuniones con el claustro de profesorado

Las reuniones con el claustro durante la primera fase del proyecto piloto sirvieron para perfilar las características del centro a partir de dos ejes: puntos fuertes y aspectos a mejorar. Empezar por los puntos fuertes supuso explicitar aquellos aspectos que son positivos y que a menudo debido a la dinámica cotidiana se olvidan. Estos aspectos además son constatables y establecen un punto de partida constructivo. Los puntos fuertes destacados fueron los siguientes:

Mes	Actividad	Comentarios
Junio 2000	Propuesta de proyecto	Se presenta sucintamente qué es y qué pretende una comunidad de aprendizaje.
Septiembre	Respuesta afirmativa	El claustro decide vincularse e impulsar la experiencia.
Octubre	Reuniones con el claustro de profesores	Se trabaja sobre aspectos relativos al análisis de la realidad y puntos fuertes y susceptibles de mejora en el centro.
Noviembre		
Diciembre		
		Se destaca el fracaso escolar, la implicación de las familias, la imagen e identidad del centro y la comunicación con el entorno.
Enero 2001	Contactos con el Voluntariado	Se inician los contactos con posible Voluntariado y con las instituciones del barrio: esplai, servicios sociales, EAP...
Febrero		
Marzo	Plenario e inicio del trabajo de las comisiones	Sesión de trabajo de un día completo con todos los implicados.
Abril		
		El grueso del claustro puede participar gracias al concurso de un Voluntariado específico para la jornada Se priorizan las necesidades y se generan comisiones de trabajo.
Mayo	Plenario	Segundo plenario. Balance del proceso: puntos fuertes y mejorables.
Junio	Finalización de la fase piloto	Se termina la fase piloto a la espera de crear la nueva escuela Se hace balance de la experiencia resultando globalmente satisfactoria.
Septiembre	Inicio del trabajo en la escuela nueva Voluntariado, etc.	Inicio de la experiencia de construcción de la comunidad de aprendizaje con la participación del nuevo claustro resultante.
Octubre		Se hace una nueva llamada al Voluntariado.
Noviembre	Primer plenario 2001-2002	El primer plenario sirve para organizar las nuevas comisiones de trabajo.

Puntos fuertes del centro

- Edificio e instalaciones apropiadas: aula de informática, espacios, luminosidad.
- El equipo docente: compromiso con el centro.
- Colectivo de familias que participan.
- Voluntad de mejora del equipo docente.
- Experiencia en proyectos de mejora.
- Experiencia en la utilización de las NNTT en el aprendizaje.
- Grupos flexibles y desdoblamientos.
- Conciencia de desarrollo permanente.

Tras dicho análisis se procedió a destacar aquellos aspectos que se podrían mejorar⁹, teniendo en cuenta la necesidad pero también la voluntad.

Elementos que se pueden mejorar.

- Cultura y clima del centro.
- Rendimiento académico.
- Participación de las familias en el centro.
- Absentismo escolar.
- Higiene.
- Apertura a la comunidad.

Este diagnóstico inicial permitió perfilar los grandes ámbitos sobre los que el claustro propondría dialogar con el resto de los participantes en la comunidad y establecer así su marco de análisis de la realidad.

5.4. El primer plenario: jornada de sensibilización

El plenario, como ya se ha mencionado, es el máximo órgano de participación de la comunidad. Este plenario se convocó un viernes, de 9.00 a 16.30. Al primer plenario asistieron:

- Casi todo el claustro¹⁰.
- Cuatro participantes de las familias.
- La presidenta del AMPA.
- 20 voluntarios/as de la universidad.
- 4 miembros del Fórum IDEA.
- Tres educadoras de Servicios Sociales del Ayuntamiento.

9. Nuevamente el lenguaje nos permite utilizar expresiones con una carga constructiva. Considerar aspectos que se pueden y deben mejorar nos sitúa en el lenguaje de la posibilidad. Expresar puntos débiles o negativos nos sitúa en cierto modo en la cultura de la queja.

10. Para poder liberar al claustro de su docencia se contactó con un colectivo específico de voluntarios y voluntarias que desarrollaron todo el día actividades educativas bajo la supervisión de algunos docentes del claustro. Ello permitió que el grueso de dicho colectivo dispusiera de todo el día para poder participar en el plenario sin problemas. Al desarrollarse todo dentro del centro, no hubo problemas de tipo administrativo.

- El psicopedagogo del EAP.
- La profesora del programa de educación compensatoria.

En el plenario se presentó el análisis de la realidad, las bases teóricas y la propuesta metodológica de las comunidades de aprendizaje. A continuación se abrió el debate participativo del que surgieron las principales necesidades y expectativas de todos los colectivos. Dichas necesidades se sintetizaron como sigue:

- Soporte al estudio y al aprendizaje del alumnado.
- Incremento de la participación de las familias en el centro.
- Utilización del tiempo libre en el contexto familiar.
- Mejora de la imagen y proyección interna y externa del centro.

Estas cuatro grandes áreas de mejora dieron lugar a cuatro comisiones que deberían concretar sobre qué aspectos se iba a incidir y de qué modo.

5.5. El trabajo en comisiones y los proyectos piloto

Las comisiones resultantes del primer plenario trabajaron ya durante una parte del mismo y expusieron al final de la jornada sus intenciones de trabajo.

Comisión de familias

Esta comisión iba a trabajar en dos frentes: incrementar la participación de las familias en la dinámica del centro, empezando por la asistencia y participación en las reuniones e incidir sobre un reducido grupo de casos de absentismo escolar y otros problemas muy localizados pero importantes.

Aprendizajes-rendimiento académico

La comisión de aprendizajes y rendimiento académico organizó grupos de apoyo dentro de las aulas y también en horario extraescolar. Su principal cometido era mejorar las oportunidades de aprendizaje a través de la ayuda al estudio, a hacer los deberes o a leer.

Imagen del centro

La comisión de imagen abrió dos líneas de actuación. En primer lugar la referida a la imagen del centro para la propia comunidad, se organizó la vidriera de la entrada a la escuela de manera que pudiera haber información de todas las actividades que se iban a organizar en el seno de la comunidad. También se pensó en substituir la sirena de inicio y final de clases por altavoces de audio. La segunda línea de trabajo se refirió a los instrumentos y medios de comunicación entre comisiones y entre la comisión y el entorno comunitario.

Proyectos de tiempo libre

La comisión de proyectos de tiempo libre organizó un proyecto de juegos para la hora del patio y dos salidas de domingo por Barcelona con familias.

5.6. *El segundo plenario y la fase del sueño*

El segundo plenario, organizado tras casi dos meses de trabajo de las comisiones, debía servir para revisar el proceso y compartir la información, vivencias y valoraciones de todos los miembros del mismo a partir del diálogo abierto sobre el proyecto. En este segundo plenario se produjeron algunas ausencias de voluntariado y pudieron participar menos docentes puesto que tampoco hubo suficientes voluntarios para cubrir las actividades del alumnado. Las familias acudieron a media sesión pero fueron más que la vez anterior. Con todo, los participantes en esta segunda sesión fueron:

- Dos tercios del claustro.
- 4 miembros del Fórum IDEA.
- 12 voluntarias.
- 2 educadoras de Servicios Sociales.
- Servicios educativos: compensatoria y EAP.
- Ocho participantes de las familias.
- Un representante de Educación del Ayuntamiento.
- La directora del IES del barrio.
- La presidenta del AMPA.

El plenario abordó la realidad de los distintos proyectos y sus perspectivas de futuro. Los bloques de trabajo más importantes y que mejor podían tener continuidad fueron el de soporte al aprendizaje y el de las familias. La comisión de tiempo libre probablemente se podría incorporar a la comisión de familias. La comisión de imagen y comunicación seguiría funcionando dada la necesidad percibida por la mayoría.

Las actividades programadas fueron funcionando aunque algún día se produjo una ausencia total por parte del voluntariado lo cual produjo en dos ocasiones una situación poco deseable. Esta situación unida al descenso de asistentes de este colectivo en el plenario puso de manifiesto uno de los temas más preocupantes: la sostenibilidad del proyecto.

Un segundo tema importante fue la atención al núcleo de familias de alumnos absentistas y con otros problemas asociados. La comisión de familias tuvo dificultades para operativizar dicha acción.

Respecto a las actividades de tiempo libre, se organizaron dos salidas a Barcelona con una reducidísima participación de las familias. Ello hizo pensar que aunque había sido una necesidad expresada, finalmente no conectó con el colectivo a quien iba dirigida. También se organizó un proyecto de acogida para que el alumnado pudiera entrar en el centro a las 8.00 de la mañana y tuviera un espacio para desayunar, leer o jugar hasta las 9.00. Se publicitó pero tan sólo formalizaron la inscripción (simbólica) dos familias.

La valoración global fue positiva por haber incidido en uno de los temas que más preocupaban a la comunidad: el soporte al aprendizaje y la posibilidad de abrir los recursos de la escuela a la comunidad (aula de informática y biblioteca).

6. ¿Y después, qué? Notas sobre la sostenibilidad

Cualquier proyecto, especialmente si es atractivo como éste, sufre de ciertos riesgos y el principal suele ser el de morir de éxito. Los proyectos de innovación y transformación social tienen, en un principio, un efecto bola de nieve que al mismo tiempo que entusiasman y enriquecen su estructura, pueden tener paradójicamente el efecto contrario debido al exceso de confianza en que las cosas vayan bien y funcionen por la inercia del éxito conseguido.

Para evitar estos problemas, es conveniente tener en cuenta un criterio fundamental, sin el cual, el mejor de los proyectos puede sucumbir, se trata de la sostenibilidad. Entendemos por sostenibilidad aquella acción que desde un buen principio hay que planificar para que se convierta en los fundamentos del edificio que tratamos de edificar. Un proyecto, por excelente que sea, debe tener previsto un eje o columna que lo sustente cuando los primeros fervores empiecen a enfriarse y los voluntarios vayan retirándose por distintos motivos.

La sostenibilidad es aquella acción planificada y ejecutada por todas aquellas personas que en distinto grado han participado en la cimentación del proyecto, pero es algo más: es la capacidad y la habilidad de poner los recursos suficientes a partir del potencial que ofrece la comunidad y el mismo territorio. Sostenibilidad es, pues, la apuesta necesaria para que todo proyecto de innovación responda a la necesidad de ser intrageneracional (estar formado por distintos estamentos generacionales; entidades, administraciones, edades, géneros, clases sociales), así como intergeneracional (que pueda alcanzar, con los cambios necesarios, a la siguiente generación); solamente así podemos estar tranquilos y trabajar con la convicción y seguridad que el esfuerzo y energía empleados no van a desvanecerse en el vacío, ni van a morir por desaliento ni mucho menos de éxito.

Algunas ideas para favorecer la continuidad, esto es, la sostenibilidad del proyecto:

- Voluntariado del IES formado por exalumnos y exalumnas de la propia escuela transformada en comunidad de aprendizaje.
- Gestión por parte de las familias de cuantas más actividades del programa mejor. Intercambio de servicios y conocimientos en el seno de la comunidad de aprendizaje.
- Idea que la comunidad de aprendizaje es algo en permanente evolución: ello significa que no se debe esperar la misma estructura ni el mismo patrón de funcionamiento de manera indefinida sino que por el contrario es de esperar que sus características puedan evolucionar con el tiempo.
- Implicación del máximo número de personas del claustro en todas las comisiones. No generar «especialistas» en cada tema para no convertir a nadie en imprescindible y poner en peligro la continuidad.
- Buscar nuevos proyectos y retos distintos a los presentes para seguir generando sinergias y acciones conjuntas entre distintos agentes.
- Buscar la máxima participación de la comunidad ya desde la fase de detección de necesidades y delimitación de proyectos de interés.

- Documentar todo el trabajo por distintos medios (dípticos, trípticos, dossieres, actas de reuniones, fotografías, vídeos, entrevistas y cualquier otro tipo de material que el proceso genere). Producir discurso a partir de dicha documentación, generar textos —reflejo del trabajo compartido en los que se conecte la práctica con la teoría utilizada.
- Difundir y comunicar la experiencia en distintos foros y buscar la colaboración y el trabajo en red con otras iniciativas que compartan el marco teórico de distintos lugares.
- Formar y cuidar al voluntariado universitario: dar sentido a la acción voluntaria, enriquecerla con seminarios y procesos de discusión y revisión así como su necesaria fundamentación específica en sesiones especialmente dirigidas a ellos y ellas.

Referencias bibliográficas

- AJA, E. y otros (1999). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Col·lecció Estudis Socials, nº 1. Barcelona: Fundació La Caixa.
- APPLE, M.A. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- AYUSTE, A. y otros (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar para transformar*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1999) *Compartiendo palabras*. Barcelona: Roure.
- FÒRUM IDEA (1999). *Í després, què? Si en tens més de 45, surt de casa! Programa de desenvolupament comunitari per a dones majors de 45 anys*. Pòster. Primeres Jornades d'Investigació en Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació-UAB, marzo de 1999.
- (2000). *Informe mundial sobre la cultura: Discusión y valoración crítica del informe*. Documento presentado al primer sobre cultura y desarrollo. Madrid: abril de 2001. Organizado por la Fundación Santa María, CEA-AJA y el Museo de América.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva (edición original en 1967).
- (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GIROUX, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEVIN, H. (1988). *New Schools for the Disadvantaged*. Teacher Education Quarterly, vol. 14, p. 60-83.
- (1990). *At-risk Students in a yuppie age*. Education Policy, vol. 4, p. 283-295.