

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jesús Rodríguez de Guzmán Romero H.

RESUMEN

Con este trabajo pretendemos dar respuesta a cuatro cuestiones. En primer lugar ¿qué son las comunidades de aprendizaje, cuáles son sus fundamentos y qué prácticas educativas desarrollan los centros transformados en comunidad? A continuación nos preguntamos si la formación inicial de los futuros docentes incluye contenidos relacionados con estas prácticas educativas. Seguidamente analizamos las posibilidades de la formación permanente del profesorado en este ámbito, destacando un ejemplo concreto de colaboración entre la Universidad y los Centros de Profesores que dio lugar a la transformación de dos centros en comunidad de aprendizaje. Por último: ¿qué pasos ha de dar un centro para transformarse en comunidad de aprendizaje?

PALABRAS CLAVE

Formación, Profesorado Comunidades, Aprendizaje, Dialógico.

ABSTRACT

This paper tries to address four key questions. In first place, "What are learning communities, what are they based on and what educational practices do these centers carry out through their communities?" Following on from this, we ask if the initial training that future teachers receive includes content related the educational practices used in learning communities. We then analyze the possibilities for permanent training of teachers in this field, highlighting a specific example of collaboration between the University and teachers that brought about the development of two centers into learning communities. Finally this paper looks at the question, "What steps does an educational establishment have to go through in order to develop into a learning community?"

KEYWORDS

Training, Teaching faculty, Community, Learning, Dialogic

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; siguiendo las aportaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky, entre otros, se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje. (CREA, 2011).

Suponen una apuesta para mejorar la calidad educativa en la sociedad de la información previniendo y reduciendo las desigualdades a la vez que se abre la escuela a los sueños de toda la comunidad educativa abrazando la idea de Freire con una escuela que, más allá de adaptarse a la cambiante realidad social, se propone transformarla.

Las comunidades de aprendizaje surgen como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas: se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo. Se trata de una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, pues no se fundamenta en el supuesto "déficit" a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

La primera comunidad de aprendizaje aparece en 1978, en el centro de educación de personas adultas de "La Verneda-Sant Martí" en Barcelona. Después, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, investigó cómo desarrollar esa dinámica que fomenta el éxito educativo para todas y todos en educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que, como centro público de investigación, ofrece a quienes quieran llevarlo a cabo.

CREA investiga, analiza y fomenta prácticas educativas de éxito y a la vez coordina el proyecto INCLUD-ED, un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y, por otra parte, las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Trata de identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas a cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan mejorar el funcionamiento de los centros educativos. INCLUD-ED se centra en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas educativas. Las conclusiones del proyecto fueron presentadas en Bruselas, ante el Parlamento Europeo el pasado 6 de diciembre de 2011 (CREA, 2011).

Los resultados del proyecto apuntan hacia unas conclusiones en las que coinciden los centros que aplican las mejores prácticas inclusivas, a saber: es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad en la vida de los centros y que las metas sean compartidas, no son eficaces aquellas prácticas en las que familias y profesorado avanzan por distintos caminos; hay que generar un clima de altas expectativas académicas, es preferible el planteamiento enriquecedor frente al compensatorio; y la política de inclusión social debe llegar hasta las aulas, al alumnado, al profesorado y a las familias.

La puesta en práctica de estas actuaciones que fomentan la cohesión social desde el sistema educativo constituye la base de las comunidades de aprendizaje que suponen un modelo organizativo, una dinámica de funcionamiento aplicable a los centros educativos, que pretende llevar a las aulas aquellas Actuaciones Educativas de Éxito probado que mejores resultados están dando en centros de cualquier lugar del mundo, independientemente de que tengan, o no, presencia de alumnado inmigrante, con dificultades socio familiares o cualquier otro tipo de necesidad específica de apoyo educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje, como centros educativos que aplican las Actuaciones Educativas de Éxito, han mostrado ser eficaces para transformar y adaptar la escuela a la actual sociedad de la información, mejorar el clima de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, incrementar los rendimientos escolares e incluir en las aulas al alumnado *excepcional* desde una perspectiva inclusiva.

Porque afirmar que la diversidad es la causa de los problemas de rendimiento y convivencia en los centros educativos supone *poner el carro delante de los bueyes* y no abordar el problema desde su raíz. La escuela ha de asumir la diversidad y organizarse en consecuencia poniendo en práctica actuaciones que, contando con toda la comunidad, disminuyan la desigualdad y fomenten la cohesión social. Sólo los centros que no tienen en cuenta esta premisa generan, estos sí, problemas de rendimiento y convivencia en su propio funcionamiento.

Con los alumnos diferentes (que suelen ser, no casualmente, las y los pobres, inmigrantes, de minorías étnicas y de familias no académicas) se suelen aplicar dos medidas: sacarlos del aula ordinaria para recibir apoyos o que entren los apoyos en el aula. Se ha comprobado que la primera opción incrementa el fracaso escolar y los problemas de convivencia mientras la segunda alternativa sí que resulta eficaz si hacemos entrar en el aula todos los apoyos que sean necesarios: profesorado, alumnado, familiares, personal no docente, voluntariado.... El aprendizaje instrumental y también el de valores depende de las interacciones (entre el alumnado, dentro y fuera del contexto escolar, con el profesor, con otros adultos, en el entorno...), y las interacciones en los espacios segregados no son las más positivas para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Lo que suele suceder es que, en efecto, se agravan. Existen investigaciones que demuestran que al separar alumnos por niveles o por ritmos de aprendizaje los distintos grupos se irán distanciando cada vez más (CREA, 2011).

Frente al fatalismo de escuelas en las que ha cundido el desencanto y la falsa asociación entre diversidad y merma del rendimiento escolar, errores que desembocan en actuaciones ayunas de éxito y generan descontento en el profesorado a la vez que aumentan el número de alumnos excluidos, comunidades de aprendizaje propone actuaciones eficaces refrendadas por la investigación y por los centros que, en la práctica, mejor han resuelto sus dificultades académicas y de convivencia.

El objetivo de las comunidades de aprendizaje es ambicioso. No sirve adaptar el currículo al contexto en cada barrio o población, actuación que convierte a la escuela en cómplice, cuando no agente protagonista, de la perpetuación de las desigualdades. Se pretende que la escuela sea agente transformador del entono, que los cambios entren también en el ámbito familiar para, cerrando el círculo, conseguir un contexto socio educativo que repercuta en una escuela que avance por el camino de la igualdad educativa y social, aprovechando el enorme potencial educativo de profesores, padres e hijos compartiendo situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en el barrio y en el hogar, transformando, decimos con (Freire, 1997), *dificultades en posibilidades*.

Veamos algunos de los principios y actuaciones que constituyen el fundamento de las comunidades de aprendizaje.

APRENDIZAJE DIALÓGICO

En las comunidades de aprendizaje se parte del convencimiento de que las aulas albergan sólo una parte de las interacciones en las que nuestros alumnos viven y aprenden, por eso, cualquier modelo educativo con intención de éxito debe programar y aprovechar el aprendizaje dialógico que surge de las interacciones entre todos los agentes sociales y educativos.

Así lo entiende Bruner cuando afirma *“La educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto”* (Bruner, Desarrollo cognitivo y educación, 1988, pág. 15)

Tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, CREA desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las comunidades de aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes.

Si atendemos a esta concepción dialógica del desarrollo y del aprendizaje nuestros alumnos y alumnas necesitan numerosas y variadas situaciones en las que las interacciones sean posibles y en las que el diálogo se establezca en dinámicas de igualdad dando valor a las aportaciones de todas las personas.

A través del diálogo igualitario transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento porque el aprendizaje dialógico tiene lugar a través de interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, dando sentido personal y social a las nuevas adquisiciones; además, las interacciones están guiadas por principios solidarios como el que afirma que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

EDUCACIÓN IGUALITARIA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Según el artículo de (Ayala, 2011), fue Habermas quien dijo que era probable que una peluquera actual de Hamburgo supiera más cosas que las que Spinoza conocía en su tiempo.

Así llamamos la atención sobre el riesgo de exclusión social que, para sus alumnos, supondría una escuela que no asumiera estar inmersa en la sociedad de la información y que no priorizara el desarrollo de destrezas como la obtención y el uso de la información, el trabajo en grupo, la comunicación, la solución conjunta de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje en entornos multiculturales.

Son conocimientos y destrezas básicas que requiere la sociedad de la información y que comunidades de aprendizaje desarrolla a través del aprendizaje dialógico.

Las nuevas tecnologías, el acceso y uso eficaz de internet y las TIC en general dan respuesta a las exigencias de esta nueva sociedad y han de estar presentes en todos los centros educativos y para todos los alumnos y alumnas para lograr que superen la barrera de exclusión que actualmente supone la brecha digital.

GRUPOS INTERACTIVOS

Es una práctica educativa capaz de entusiasmar al alumnado más diverso, de convencer al profesorado por su eficiencia y de ayudar a descubrir al voluntariado dimensiones desconocidas de la labor docente. Los grupos interactivos consiguen un clima de complicidad óptimo entre toda la comunidad educativa.

“Ahora sé lo que trabajan los maestros” dice Carmen Moreno, madre voluntaria que participa en los grupos interactivos de la comunidad de aprendizaje “La Paz” de Albacete, el 20 de abril de 2010, en el curso “Comunidades de Aprendizaje” celebrado en el Centro de Profesores de Valdepeñas.

Son grupos heterogéneos de 4 ó 5 alumnos moderados por un adulto, que puede ser un familiar, un maestro jubilado o en paro, alumnos mayores de un instituto cercano, estudiantes universitarios, voluntarios de asociaciones... Los grupos son heterogéneos en variables tales como sexo, intereses, capacidad, procedencia, necesidades educativas..., los grupos interactivos se oponen, por definición, a la segregación.

Todos los grupos han de resolver todas las tareas planteadas por el profesor, los grupos van rotando por las diferentes mesas en las que el voluntario espera para explicarles en qué consiste la nueva tarea y los pasos a dar para resolverla.

El profesor es el responsable de diseñar las tareas que resolverán los grupos, coordina los trabajos, dinamiza y resuelve las dudas que puedan surgir, tanto a los alumnos como a los voluntarios. Utiliza los grupos interactivos para aplicar, repasar y consolidar los aprendizajes de cada unidad didáctica, para preparar un examen o para presentar la nueva unidad didáctica.

El voluntario, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, sí se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido la tareas, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que todos participen en la resolución de la tarea.

Se comprueba con frecuencia que las explicaciones de un alumno que ha resuelto una tarea son más ilustrativas para los compañeros que las del propio profesor; el lenguaje utilizado por los compañeros resulta más cercano y se aprovecha, además, lo reciente del nuevo aprendizaje para poder explicarlo mejor a los demás.

Los grupos interactivos han demostrado que mejoran el rendimiento de todos los alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas (CREA, 2011), ponen en práctica valores como la solidaridad y la tolerancia, evitando la segregación de determinados alumnos. Frente a modelos compensatorios de atención a la diversidad, que corren el peligro de agrandar las diferencias entre alumnos rápidos y lentos, los grupos suponen un planteamiento de aprendizajes máximos para todos y constituyen una modalidad de atención a la diversidad más eficaz (Puigdemívol, 2001).

Además, el profesorado destaca la eficacia de los grupos al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todos los alumnos y en menos tiempo.

Las situaciones de interacción dialógica transcurren en condiciones de igualdad y este diálogo igualitario entre diferentes agentes educativos, no todos profesionales, provoca los primeros recelos en el profesorado que puede desconfiar de un modelo en el que maestros y voluntarios educan en un plano de igualdad. Los autores (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002) aclaran la situación subrayando el error de seguir manteniendo esquemas añejos de la sociedad industrial que ya no se sostienen en la actual sociedad de la información. El profesor ya no ostenta la verdad absoluta, no posee ese conjunto de saberes que ha de transmitir a sus alumnos; más bien habrá de ganarse la autoridad y el respeto a través de la negociación dialogada y de mostrar el camino por el que avanzamos hacia el conocimiento, en la sociedad de la información, mediante las interacciones igualitarias.

Las familias participan en las comunidades de aprendizaje en la gestión democrática de los centros, en la detección y solución de necesidades, en las

comisiones mixtas que facilitan el avance de los proyectos educativos. Pero, además, padres y abuelos, hermanos mayores, antiguos alumnos y, en general, cualquier miembro de la comunidad educativa, puede entrar en las aulas para dinamizar los grupos interactivos en los que niños y niñas aprenden de manera que el currículo resulta enriquecido con el saber de todos los voluntarios implicados.

Esta característica exige una tarea formativa con dos vertientes: profesorado y voluntarios. Padres y profesores no están habituados a trabajar juntos en la escuela, menos aún en condiciones de igualdad, y este puede ser un reto para los responsables de la formación: transmitir aptitudes pero también cambiar actitudes nostálgicas de tiempos pasados en los que los roles del educador y de las familias estaban claramente diferenciados y eran inamovibles por el peso de la autoridad del docente, tiempos que, por otra parte, no volverán (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

En este modelo el profesorado añade a su rol de experto en educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayudan a mejorar la escuela.

TERTULIAS DIALÓGICAS

Nos referimos a la lectura conjunta y comentada de un texto.

Se elige la obra, generalmente clásicos de la literatura universal, y se temporaliza la lectura simultánea por parte de los miembros de la tertulia. Siguiendo la frecuencia acordada los lectores se reúnen y comentan en condiciones de diálogo igualitario la parte de la obra que han leído.

Se empiezan aplicando en el grupo clase, desde Infantil hasta Secundaria, demostrando su eficacia en la mejora de la competencia lectora, fomentando el hábito y la afición por la lectura como instrumento de ocio y disfrute. Se desarrollan las destrezas orales de la competencia comunicativa obligando a elaborar y utilizar argumentos con los que defender opiniones acerca de la lectura; permite a la vez desarrollar actitudes de respeto y valoración crítica de las aportaciones de los demás generando hábitos de escucha que facilitan las destrezas conversacionales (Flecha, 1997).

Y acercan, a todos por igual, la posibilidad de formarse a través de los grandes clásicos de la Literatura, aquellas obras ajenas a las promociones comerciales que no estarían al alcance de todos los alumnos si la escuela no las incluye en las tertulias dialógicas literarias.

Las tertulias tienen lugar en clase, con el grupo de alumnas y alumnos, pero pueden trabajarse también con otros profesores o con las familias. Se complementan con tertulias pedagógicas en las que el profesorado comparte la lectura de obras relevantes de la psicología o de la pedagogía y dialogan acerca de sus aportaciones y sobre cómo llevarlas a la práctica en el aula. También se aplica la dinámica a la lectura de unidades del libro de texto.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA VIDA DEL CENTRO

Los educadores no nos podemos conformar con los contenidos que conforman los currículos formales, los aprendizajes que proporciona la escuela sólo son una parte de lo que nuestras alumnas y alumnos adquieren en los demás contextos en que se desarrollan sus vidas. Las familias y los agentes sociales son también agentes educativos que profundizan el carácter inclusivo que la educación ha de tener y apoyan la propuesta democratizadora del funcionamiento de los centros que impulsan las comunidades de aprendizaje.

Los padres y otros agentes sociales participan en la vida del centro, se organizan en comisiones mixtas, profesores incluidos, que tratan de resolver y mejorar las situaciones en las que transcurre la vida del centro. Así los padres ayudan a gestionar los voluntarios que participan en los grupos interactivos o buscan soluciones para las infraestructuras del centro desde la correspondiente comisión.

Tras analizar las Actuaciones Educativas de Éxito que aplican las comunidades de aprendizaje estudiamos el contenido de la formación inicial de los docentes, en concreto tratamos de buscar aquellos contenidos del Plan de Estudio que puedan tener relación con los avances educativos refrendados por la comunidad científica internacional.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Nos planteamos qué lugar ocupan en los planes de formación del profesorado las Actuaciones Educativas de Éxito que las comunidades de aprendizaje estudian y fomentan. No es objeto de este trabajo el análisis exhaustivo de los planes de estudio de todas las facultades de educación, nos conformamos con destacar lo que encontramos en la Universidad de Castilla La Mancha.

En la UCLM, la formación de los futuros Graduados en Educación Infantil o Primaria incluye, en los dos primeros cursos analizados, los siguientes contenidos relacionados con el objetivo de este trabajo, todos en asignaturas consideradas formación básica (UCLM, 2011):

Sociología de la educación

Estructura social y desigualdad social. Género, clase social, etnia y diversidad cultural. Discriminación e inclusión social.

Cambio social. Sociedad de la información y educación. Los lenguajes audiovisuales y su influencia en la educación.

Sociología de la organización escolar y de la interacción en el aula: currículum escolar, profesorado y alumnado.

Educación y sociedad

La sociedad actual y su influencia sobre la educación. Estructuras políticas, sociales, económicas, culturales e institucionales y su influencia en la educación. Estructura y cambio social como consecuencia de las transformaciones en la educación.

Sociología de la familia. Cambios en los modelos familiares y su relación con la escuela.

Modelos y tendencias en educación infantil

Bloque III. Modelos de Educación Infantil

Bloque IV. Experiencias de prácticas innovadoras en Educación Infantil.

Tendencias contemporáneas de la educación

BLOQUE I: Fundamentos sobre educación

Los derechos fundamentales del hombre: la educación como derecho fundamental

Los escenarios de la educación: educación formal, no formal e informal

BLOQUE II: Teorías educativas y experiencias prácticas en educación primaria

El Naturalismo pedagógico como origen de las tendencias contemporáneas de la educación

El movimiento de la Escuela Nueva: principios pedagógicos y propuestas metodológicas

Socialismo y educación: tendencias marxistas y socializadoras en la educación contemporánea. Las teorías del capital humano

La crítica del autoritarismo escolar: principios del movimiento antiautoritario y principales representantes

Tendencias igualitarias: de la Escuela Única a la Escuela Comprensiva

Planteamientos educativos actuales: Neoliberalismo. Posmodernidad. Tecnología.

El proceso educativo en educación infantil

BLOQUE I: El proceso educativo y de aprendizaje en la etapa infantil en el ámbito escolar, social y familiar.

Rasgos generales de la sociedad de nuestro tiempo y su incidencia en el proceso educativo en la etapa infantil.

BLOQUE V: El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individual como elementos complementarios en la actividad educativa de la etapa infantil.

Investigaciones y experiencias.

Implementación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje individual en la etapa educativa infantil.

Gestión e innovación de los contextos educativos

Fundamentos de la gestión de los contextos educativos. Nuevos tiempos y espacios de la etapa.

Bloque IV: Liderar escuelas interculturales e inclusivas.

Bloque V: El trabajo en equipo con padres y madres y otros profesionales implicados en la Educación.

Bloque VI: La innovación e investigación educativa en Educación.

Podemos concluir que existen bloques con un abanico de contenidos suficiente para incluir las prácticas descritas en este trabajo y conseguir que el futuro maestro conozca, desde su formación inicial, prácticas educativas que tratan de armonizar la función de la educación con las demandas que plantea una sociedad siempre cambiante.

En las asignaturas de sociología se estudian contenidos relacionados con el cambio social, la discriminación – inclusión social, la sociedad de la información, las relaciones entre cambio social y transformación de la escuela y, por último se apunta la relación entre los cambios familiares y su incidencia en la escuela. Los autores citados en las bibliografías no incluyen las aportaciones propuestas por comunidades.

El bloque de asignaturas del departamento de Pedagogía presenta una visión muy amplia de las diferentes tendencias educativas, desde una perspectiva histórica y con algunas propuestas actualizadas entre las que tampoco se incluyen, por ejemplo, las aportaciones del proyecto INCLUD-ED financiado por la Comisión Europea

Echamos en falta alguna referencia más explícita a estudios actualizados que, más allá de reconocer los modelos familiares cambiantes o la influencia que ejercen el cambio social en la educación, presenten las experiencias educativas que mejores resultados están dando en centros de cualquier lugar del mundo, las más respaldadas por la comunidad científica y las más referenciadas en publicaciones especializadas, subrayando así la posibilidad de que sea el centro educativo el que impulse el cambio social.

En el análisis de estos planes de estudio apenas se hace referencia a las bases de datos en ciencias de la educación, psicología, sociología, etc. Tampoco a los programas marco de investigación Europea. Y tampoco es frecuente que se lean las obras originales de los autores más importantes. Es decir, no se incluyen las referencias a la comunidad científica internacional. Puede haber contenidos relevantes, pero eso no significa que se hable de las Actuaciones Educativas de Éxito o se lea a las autoras/es más importantes como correspondería a una Universidad que quiera ser de las mejores en la formación del profesorado.

FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente del profesorado se ajusta a diferentes modelos. En Castilla La Mancha, actualmente, depende de la Red de Formación que desarrolla el Plan Regional de Formación en el que se incluyen diversas actuaciones como las Redes de formación a distancia, los Proyectos de innovación educativa (PIE) o la actividad formativa de los Centros de Profesores (CEP) mediante actividades de dinamización, proyectos de formación en centros, jornadas, grupos de trabajo, seminarios y cursos.

En este marco, siguiendo la estrategia de formación “en cascada”, se dan a conocer experiencias de prácticas eficaces en la atención a la diversidad.

Los asesores de formación en orientación y atención a la diversidad de los Centros de Profesores de la comunidad asistimos a las Jornadas regionales de buenas prácticas sobre modelos organizativos para la respuesta a la diversidad, celebradas en Cuenca el 7 y 8 de mayo de 2008, organizadas por la Consejería de Educación Ciencia de Castilla La Mancha. Allí conocimos el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete (García López, 2008)

El punto de partida se resume en una situación de práctica inviabilidad del centro que, inmerso en un entorno social gravemente conflictivo, no puede dar respuesta a las obligaciones educativas que la administración traslada al profesorado para desarrollar el currículo con el alumnado del centro.

La transformación del centro en comunidad de aprendizaje supuso, de hecho y de derecho, una refundación del centro que con medidas administrativas especiales de cierto calado, asumidas por la Consejería, y una reorganización del funcionamiento del centro que abre sus puertas al entorno, a la formación y participación de las familias y al entramado social del barrio que empiezan así a formar parte de la solución del problema.

Los supuestos teóricos y prácticos de comunidades y del aprendizaje dialógico se mostraron eficaces para resolver la situación planteada en el centro y en el barrio alumbrando, en poco tiempo, resultados que no dejan de ser motivo de estudio por investigadores y doctorandos, resultados desde el principio esperanzadores que finalmente se han plasmado en una mejora significativa del rendimiento académico en el centro a la vez que ha disminuido la conflictividad y ha mejorado la convivencia.

Los resultados positivos no se han limitado al centro educativo sino que han calado en el barrio, en otros centros y en el tejido asociativo en un bucle que se retroalimenta y carga de sentido el valor transformador de la escuela en la sociedad.

Tras conocer la experiencia nos planteamos si esta propuesta organizativa que tan buenos resultados ha dado en un colegio conflictivo sería también eficaz para mejorar los resultados de centros que se desenvuelven en entornos más favorables. Indagamos en el Centro de Profesores acerca de las comunidades de aprendizaje y de sus postulados teóricos, contactamos con

centros que están desarrollando la experiencia y, finalmente, organizamos el curso “básico” Comunidades de Aprendizaje durante el curso 2009 – 2010.

En el diseño del curso participa desde el primer momento CREA. Con una duración de 18 horas se pretende que tenga un carácter básico, queremos divulgar la experiencia, poco conocida en la zona pero muy referenciada a nivel internacional en la información relacionada con proyectos innovadores de éxito.

El diseño del curso va seguido de una tarea de difusión de sus contenidos entre los centros de la zona. La visita previa a colegios e institutos tiene el objetivo de dar a conocer a los equipos directivos, a los orientadores de los centros y a todo el profesorado interesado, la conveniencia de asistir al curso para, después, plantear en sus centros la experiencia y a partir de ahí promover, en aquellos centros en los que fuera aceptada la propuesta de transformación, la formación intensiva para constituirse en comunidad de aprendizaje.

Los contenidos del curso incluyen una base teórica desarrollada por profesorado y personal investigador de CREA, Sandra Racionero y Ramón Flecha, que explican los fundamentos científicos de las comunidades de aprendizaje y los principios del aprendizaje dialógico.

Además participan en el curso representantes de centros educativos que funcionan como comunidades de aprendizaje, un colegio de infantil y primaria, un instituto de secundaria y un centro concertado, así abarcamos la práctica totalidad de tipos de centro que atendemos desde el CEP. Cada centro explica su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, los pasos que dieron, la participación de la comunidad educativa, las dificultades surgidas y, en general, nos transmiten pasión aún no agotada por un proyecto que sigue mejorando las prácticas educativas de los centros.

Al curso asistieron representantes del 45% de los centros de la zona. La evaluación realizada al finalizar arrojó resultados muy positivos tanto en contenidos teóricos y aptitud de los ponentes como en aplicabilidad en las aulas y en los centros de lo tratado en el curso. Se valoraron especialmente las experiencias prácticas presentadas por los centros que impartieron ponencias.

El proceso continúa pasados unos meses cuando tres centros de la zona se ponen en contacto con el Centro de Profesores para manifestar su interés por transformarse en comunidad de aprendizaje.

Destacamos la importancia de la participación de los equipos directivos en el curso inicial porque, en nuestro caso, fue la garantía de que, una vez difundido el contenido del curso en los claustros, no se echaría en falta el necesario empuje de la dirección de los centros. Al contrario, fueron los equipos directivos quienes desde el principio asumieron el liderazgo del proceso de transformación en comunidad de aprendizaje.

Se programa la formación intensiva, o fase de sensibilización, de estos centros interesados en ser comunidad de aprendizaje. El CEP pone como condición que al menos un 80% del claustro tenga una actitud abierta y

favorable a recibir esta formación, el siguiente paso es la búsqueda de fechas y de las condiciones más favorables para desarrollar esta fase formativa.

El curso se diseña en los meses de junio y julio de 2010, para su desarrollo se programan los primeros días de septiembre, aún sin niños en las aulas, y se acuerda que las sesiones formativas se desarrollen en los centros interesados, así se facilitó la asistencia a algunas sesiones de familias y otros miembros de la comunidad educativa. Durante estas fechas se produce el cambio de equipo directivo en uno de los centros que queda fuera del proceso.

El Centro de Profesores asume la organización del curso, los contenidos son consensuados con CREA que proporciona los ponentes, investigadoras e investigadores en proyectos competitivos a nivel estatal y europeo y expertos en comunidades de aprendizaje. También participan miembros de la comunidad educativa de centros que están funcionando como comunidad de aprendizaje. Esta fase de sensibilización se materializa en un curso con una duración de 30 horas e incluye los siguientes contenidos:

- * Proyecto de transformación de un centro en una comunidad de aprendizaje
- * Organización de una comunidad de aprendizaje
- * Los grupos interactivos y voluntariado
- * Sociedad de la información
- * Modelo dialógico de prevención de conflictos
- * Lectura dialógica y tertulias literarias dialógicas: Aprendizaje de la lectoescritura
- * Aprendizaje dialógico
- * Formación y participación de familiares
- * El multiculturalismo en las comunidades de aprendizaje
- * Escuela inclusiva

Al curso de sensibilización asisten la práctica totalidad de los claustros de los dos centros interesados, un colegio de infantil y primaria y un centro concertado. Las sesiones combinan la teoría con la práctica tratando de resolver cuantas dudas surgen entre el profesorado. La valoración de los cursos fue muy satisfactoria.

A partir de ese momento el trabajo continuó en cada uno de los centros, la formación dejó paso al asesoramiento y orientación a los centros que empezaban a dar sus pasos en el proceso de transformación.

Uno de los centros se constituyó en seminario dando rango formativo a las actuaciones que llevaron a cabo durante el curso, profundizando en los

contenidos relacionados con los principios del aprendizaje dialógico, con las tertulias literarias dialógicas, en definitiva con el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. En algunas sesiones del seminario se realizan tertulias pedagógicas. A una de las sesiones del seminario asiste Miguel Loza, experto en tertulias dialógicas, en otra reunión contamos con la presencia Ignasi Puigdemívol, catedrático de la Universidad de Barcelona, investigador y experto en atención a la diversidad desde el modelo inclusivo que defienden las comunidades de aprendizaje.

Al finalizar la redacción de este trabajo han transcurrido 15 meses del proceso que, como consecuencia de esta experiencia, ha empezado a transformar en comunidad de aprendizaje dos centros de la zona. Los resultados empiezan a verse pero aún es pronto para que puedan medirse científicamente y considerarse definitivos. Sí es palpable la mejora de la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa, la presencia de numerosos, y suficientes, voluntarios que participan de forma activa en el desarrollo del aprendizaje dialógico, el funcionamiento de las comisiones mixtas que ya han empezado a resolver de forma eficaz las necesidades del centro. Los planes de animación a la lectura han resultado fortalecidos y llegan a más miembros de la comunidad educativa al complementarse con las lecturas dialógicas.

Queda para un futuro cercano la tarea de evaluar los cambios que el proceso de transformación ha supuesto para el centro y para la comunidad, será necesario medir tanto los resultados académicos como la convivencia, las actitudes y tantos indicadores como se considere necesario para comprobar las mejoras que los centros han alcanzado con esta transformación.

Destacamos, finalmente, este modelo formativo como ejemplo de coordinación entre la Universidad y los Centros de Profesores dirigida a la mejora de la formación permanente del profesorado, uniendo la calidad docente e investigadora del profesorado de CREA a la proximidad existente entre el CEP y las necesidades formativas de los docentes y de los centros educativos. No nos cabe duda de que este modelo formativo repercute en la mejora de la calidad de las actuaciones educativas que reciben nuestros alumnos. Pasar de las ocurrencias y de la superstición a la ciencia en la formación del profesorado, ese es el reto.

PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Comunidades no ha descubierto la única forma de responder a las necesidades que plantean la educación y la sociedad actuales, pero sí supone la implementación de actuaciones educativas de éxito que la investigación científica ya ha demostrado que mejoran el rendimiento académico y la convivencia en centros y barrios en diversidad de contextos socio-culturales y económicos. En ocasiones se da respuesta a situaciones muy concretas de exclusión social, véase la transformación en comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete (García López, 2008); otras veces se reorienta la vida de los centros hacia cotas más altas de éxito educativo como los casos de la

Escuela Pública de Lekeitio (Lekeitio, 2011) o el CEIP San Juan de Ávila de Castellar de Santiago (CEIP San Juan de Ávila, 2009).

El proceso de transformación del centro puede iniciarse de diferentes formas: a partir de la formación inicial recibida en la Universidad, de la asistencia a un curso organizado por el CEP, puede surgir también de la urgencia por responder a un problema planteado en un centro o la inquietud de un claustro que se informa acerca de nuevas formas de desarrollar la tarea educativa.

A partir de esta motivación inicial cada centro puede seguir itinerarios diferentes y pasa por diversas fases, siempre atendiendo a las características propias del contexto y de cada centro

Los autores (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002) distinguen **dos grandes fases, la puesta en marcha de la comunidad**, que puede durar un curso académico, y la **fase de consolidación** que puede prolongarse durante los años siguientes. Podemos constatar, por lo ocurrido en los centros de nuestra zona, que el primer año es suficiente, pero necesario, para la puesta en marcha; da tiempo, sin prisa pero sin pausa, a empezar a poner en marcha todas las nuevas actuaciones educativas del centro en transformación.

La puesta en marcha arranca con la fase de **sensibilización**, en nuestro caso se traduce en un curso de formación desarrollado en el propio centro educativo, dirigido a todo el claustro y a las familias. La coordinación del curso permite que los ponentes sepan de antemano cuándo contarán con familiares en la sesión. En nuestra opinión es conveniente que, siempre que sea posible, los familiares asistan a todas las sesiones.

Este curso de sensibilización presenta el modelo teórico y el contexto social actual en el que se desarrollan las comunidades de aprendizaje, permite analizar la realidad que rodea al centro educativo, el barrio, la población y los recursos socio educativos con los que pueden contar. Esta fase responde también a las dudas que surgen entre familias y profesorado, se aprovecha la presencia en el curso de compañeros de centros que ya funcionan como comunidad de aprendizaje para presentar los detalles del proceso de transformación y para constatar que la realidad de cada centro, siempre diversa, permite variaciones en las fases que se proponen con carácter general.

En esta primera fase todavía no se toman decisiones, no se hacen propuestas concretas de actuación, sólo se analiza la realidad del centro a la vista de las propuestas de transformación en comunidad.

A partir del análisis, por parte del claustro y de la comunidad educativa, de los temas tratados en la sensibilización se inicia la **toma de decisión**. El centro se plantea si se transforma en comunidad de aprendizaje o no, es un tiempo de intenso debate entre todos los sectores que conforman la comunidad educativa.

Destacamos que, tras la sensibilización, el centro aún puede asumir, o no, el compromiso voluntario de convertirse en comunidad de aprendizaje. La formación recibida pretende enfrentar a los protagonistas del proceso con la realidad que quieren transformar, con las dinámicas que pretenden cambiar, con los factores presentes, a favor y en contra; por último, en este proceso de debate se avanzan las líneas de trabajo que cambiarán el funcionamiento del centro.

La fase finaliza con votaciones, al menos el 90 % del profesorado debe apoyar el proceso de transformación para que sea viable. El equipo directivo debe liderar el cambio y también es preciso que los padres apoyen mayoritariamente el proyecto que, finalmente, debe ser aprobado por el Consejo Escolar. La respuesta de los padres a las reuniones informativas sobre la transformación y la participación en la asamblea en la que se vota el cambio sorprende a los centros que constatan que, cuando se cita a las familias para algo más que para meras reuniones informativas, la respuesta es masiva y así lo demuestran a nivel europeo las últimas investigaciones (CREA, 2011).

Una vez tomada la decisión de transformar el centro en comunidad de aprendizaje se inicia la **fase del sueño**. Todos los sectores, alumnos, familias, profesores y otros representantes de la comunidad educativa se reúnen por grupos y piensan su escuela ideal, aquella en la que querríamos estudiar o trabajar, a la que nos gustaría que asistieran nuestros hijos. En esta fase se pretende *soñar*, por tanto se anima a los participantes a no mutilar los sueños por aspectos contextuales limitadores.

Se sugiere que el profesorado no limite su sueño a los aspectos técnicos y pedagógicos que le competen, más bien se les anima a pensar en la escuela ideal que soñarían para sus hijos, sea cual sea y trascendiendo la realidad del centro en que trabajan.

En la fase del sueño el colegio se extiende por el barrio, se trata de animar a la participación de todos. Vecinos que aún no tienen hijos en el colegio, asociaciones, personas mayores que puedan contarnos también cómo les habría gustado que hubiera sido la escuela de su barrio. Esta fase del proceso de transformación debe difundirse al máximo mediante pancartas, buzones para recibir *los sueños* en lugares clave del barrio, reuniones para debatir el modelo de colegio que deseamos, murales y dibujos elaborados por los alumnos, etc.

La fase concluye con la puesta en común de los sueños de cada colectivo, mediante el diálogo igualitario se pretende llegar a un sueño común con el que empezar la transformación del colegio, la síntesis final recogerá lo mejor de las aspiraciones de todos para conseguir la mejor educación para todos. Del sueño obtenemos el modelo de centro que se pretende alcanzar, sobre ese modelo se aplican los principios del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje.

Cuando finaliza la fase del sueño los familiares, el alumnado y el profesorado son conscientes de que algo ya ha cambiado. La situación de diálogo en la que se han debatido los sueños, la participación en términos

igualitarios en el debate sobre el modelo de centro que pretendemos suponen un cambio ya irreversible, el proceso acaba de empezar pero ya parece que el centro ha empezado a cambiar.

Tras el sueño se inicia la **fase de selección de prioridades**. Las fases anteriores permitieron analizar las necesidades del centro, después el sueño creó altas expectativas de soluciones, ahora se hay que ajustarse a la realidad y a los medios disponibles para ordenar y priorizar las decisiones adoptadas en la fase del sueño.

Se trata de repasar el Proyecto Educativo, de recoger y analizar datos del contexto y los recursos disponibles, hay que decidir lo que debe cambiar radicalmente, lo que deseamos mejorar y lo que debe ser eliminado. Priorizar las actuaciones del proceso transformador implica tomar decisiones a corto, medio y largo plazo.

Hay cambios que deben realizarse de forma inmediata como la organización de la atención a la diversidad de forma inclusiva, otras actuaciones pueden programarse para los meses posteriores, como la formación de voluntarios para participar en los grupos interactivos y, de forma simultánea, se va pensando en el largo plazo, en los cambios sustanciales que den sentido en el tiempo al proceso transformador.

Sobre las prioridades fijadas se desarrolla la **fase de planificación**, la puesta en marcha del plan de transformación del centro. La comunidad educativa ya sabe cuál es su sueño, hasta dónde quiere llegar, y ha negociado y agrupado las prioridades en un orden fijado por la comisión gestora. En esta fase ya empiezan a funcionar las comisiones mixtas en las que padres y profesorado empiezan a gestionar e impulsar acciones que responden a las necesidades más urgentes en el proceso de transformación del centro.

Pueden surgir tantas comisiones como ámbitos en los que hemos agrupado los sueños, tantas como prioridades han surgido en la fase anterior: gestión de la participación de familiares y voluntarios, informática, respuesta a situaciones conflictivas vividas en la escuela, etc. La comisión de infraestructuras suele activarse desde el principio y los centros observan con asombro cómo se aceleran los arreglos en las instalaciones cuando empieza a funcionar esta comisión mixta.

Las comisiones permiten al equipo directivo, siempre sobrecargado, delegar funciones que son asumidas por grupos de maestros y familias, así se impulsan actuaciones que por falta de tiempo no habrían sido atendidas. Cada comisión elabora propuestas y las temporaliza en función de las necesidades detectadas y de las prioridades marcadas. Estas actuaciones se presentan a los órganos directivos y de coordinación del centro que las discute, matiza y aprueba.

La puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje puede ocupar un curso completo, desde la sensibilización hasta las primeras actuaciones de las comisiones mixtas en la fase de planificación surgen numerosas situaciones a las que hay que ir respondiendo. Las propuestas de comunidades se van

ajustando al contexto paso a paso, afianzando los avances que resultan más sencillos e iniciando aquellos de más envergadura; detectando las nuevas necesidades que van surgiendo para afrontar la transformación del centro; haciendo, en definitiva, una transformación que aprovecha todo lo que funcionaba, lo mejora si es posible y cambia radicalmente aquello que nos apartaba del centro que soñamos.

Uno de los primeros cambios que introducen los centros es la implantación de las tertulias dialógicas, dando continuidad a otras estrategias de animación lectora que ya estuvieran desarrollando; los buenos resultados que se observan en esta sencilla dinámica animan al profesorado a seguir introduciendo cambios. Durante este primer curso se pueden ensayar los primeros grupos interactivos en las aulas, antes de pedir la participación de voluntarios se puede probar la dinámica con el propio profesorado, el maestro de Pedagogía Terapéutica hace los apoyos dentro del aula ordinaria y la jefatura de estudios organiza los horarios para que las aulas puedan disponer de varios maestros a la vez que dinamicen los grupos interactivos. Con los mismos recursos se puede llevar a cabo una actuación de éxito, es sólo cuestión de reubicarlos (CREA, 2011).

A la vez se van reclutando voluntarios, normalmente familiares y personas vinculadas a organismos y asociaciones de la localidad. La prudencia aconseja formar a estos voluntarios antes de su entrada a las aulas. En esta formación es importante despejar dudas acerca del rol que han de desempeñar los voluntarios, no se trata de sustituir al profesor sino de practicar la dinamización de los grupos de alumnos, la participación de todos sus componentes, la distribución de tareas, el respeto a las aportaciones de todos los niños y niñas y la importancia de los aprendizajes que se producen en las interacciones y en el diálogo igualitario.

Esta formación puede ser asumida por el profesorado del centro, resulta facilitada si los padres y voluntarios asistieron a la fase inicial de sensibilización, pero también puede ser necesario contar con profesionales especializados por las vías formativas ya conocidas: profesorado de CREA y Centro de Profesores.

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto, es en sí mismo un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Aún así podemos presentar una última fase, la **fase de consolidación**, que no tiene una duración determinada sino que debe aplicarse de forma permanente y simultánea a los cambios que se van produciendo en el centro.

En esta fase es importante la continuidad de los responsables del proceso de transformación, los nuevos cursos se inician sobre lo construido en los anteriores y es importante que sigan en el centro quienes den continuidad a lo iniciado. Todas las actuaciones puestas en marcha han de ser observadas desde el prisma de la **investigación** educativa, son hipótesis de trabajo que requieren análisis y reflexión continuos para generar nuevo conocimiento científico de prácticas educativas de éxito que después se debe transmitir a la comunidad.

El proceso de **formación**, del profesorado y del voluntariado, también es continuo. Surgirán nuevos temas en los que actualizar información, las tertulias dialógicas pedagógicas pueden ser la herramienta que permita la actualización y puesta al día. Comunidades pretende que el centro educativo se convierta en centro de formación para toda la comunidad educativa y que desde las actuaciones de los centros de profesores se dé respuesta también a las demandas del resto de la comunidad educativa.

Y, para terminar, la **evaluación**. Como todo proceso educativo es preciso observar, medir, comparar, comprobar la eficacia de las acciones puestas en marcha. Mediante instrumentos diversos, haciendo participar a toda la comunidad y recabando información que ayuden a tomar decisiones para seguir mejorando la escuela.

El proceso de transformación no acaba aquí, una vez consolidada una comunidad de aprendizaje continúa la investigación, la formación y la evaluación intentando seguir mejorando las prácticas educativas, la convivencia y el rendimiento del alumnado procurando que los sueños no queden viejos, porque, de acuerdo con (Freire, 1997, pág. 34): *La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.*

REFLEXIÓN FINAL

El modelo dialógico propuesto por las comunidades de aprendizaje presenta numerosas evidencias que lo destacan, hoy por hoy, como una de las propuestas de calidad para la mejora del rendimiento y la convivencia en los centros educativos.

Se hace necesaria la inclusión explícita en los planes de estudio de los grados que conducen a la docencia de experiencias y Actuaciones Educativas de Éxito que, como las descritas, cuentan con respaldo de la comunidad científica internacional y están avaladas por estudios del nivel del presentado en el Parlamento Europeo el pasado 6 de diciembre de 2011 (CREA, 2011)

La formación permanente, unida a las funciones de asesoramiento del profesorado y de los centros educativos que desarrollan los Centros de Profesores, puede considerarse una estructura válida para acercar la Universidad a la Escuela y los avances en educación, estudiados por la comunidad científica internacional, al profesorado que día a día trabaja en colegios e institutos.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayala, J. E. (12 de junio de 2011). La peluquera de Habermas. *El país*.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- *CEIP San Juan de Ávila*. (2009). Obtenido de <http://edu.jccm.es/cp/sanjuandeavila/>
- CREA. (2011). *Proyecto INCLUD-ED*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.: <http://creaub.info/included/>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García López, J. (2008). *Comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete*. Recuperado el 20 de junio de 2011, de http://edu.jccm.es/cpr/valdepenas/index.php?option=com_remository&Itemid=68&func=startdown&id=615
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Lekeitio, E. p. (2011). Obtenido de <http://www.lekeitioeskola.com/>
- Puigdemívol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- UCLM. (2011). *Universidad de Castilla La Mancha*. Recuperado el 23 de enero de 2012, de http://www.uclm.es/cr/educacion/planes_estudio.asp
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.