

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch¹

1) Universidad de Barcelona. España.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-October 2015

To cite this article: Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities

Teresa Morlà Folch
University of Barcelona

Abstract

Learning Communities began over 35 years ago. In this article, the history of this movement is analyzed with the goal of understanding its evolution, the keys to its growth and success from a historical perspective, focusing on the overcoming of difficulties that this movement has found. To carry out this study, the existing literature on the subject has been analyzed, and interviews with leading figures in the development of Learning Communities have been conducted. Results allow us to highlight the historical evidences that explain the evolution of the movement and hold its growth and success.

Keywords: educational movements, historical development, learning communities, transformation.



Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch
Universidad de Barcelona

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje se iniciaron hace más de 35 años. En este artículo se analiza la historia de este movimiento con la finalidad de comprender su evolución, las claves de su crecimiento y de su éxito desde una perspectiva histórica, incidiendo en la superación de las dificultades con las que se ha encontrado. Para elaborar el estudio se ha analizado la literatura científica previa sobre el tema y se han realizado entrevistas a personas relevantes en el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje. Los resultados nos permiten destacar las evidencias históricas que explican la evolución del movimiento y que sostienen el crecimiento y éxito del mismo.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, movimientos educativos, desarrollo histórico, transformación.

En los años 70, después de la dictadura de Franco, España abrió la puerta a la democracia. Fueron años de cambios y reivindicaciones políticas y sociales. Se desarrollaban debates para construir el futuro, la población recuperaba la voz y sentía que podía participar en la superación del franquismo y en la construcción de una sociedad plural, sin grandes desigualdades. En este contexto, los movimientos educativos adquirieron fuerza. Sin embargo, como se evidenciará a lo largo del artículo, no todos los privilegios de la dictadura se abolieron y ciertas personas siguieron manteniendo su estatus de poder, en este caso en torno a la educación. En contraposición, un ejemplo concreto del empoderamiento conseguido por la población lo encontramos en el barrio La Verneda - Sant Martí donde los ciudadanos y ciudadanas tomaron parte activamente en la transición incipiente hacia la democracia (Sánchez, 1999, 4). A partir de las aportaciones de toda la comunidad, se creó en 1978 el Centro de Educación de Personas Adultas La Verneda. Debemos tener en cuenta que durante la última etapa del franquismo y en pleno desarrollo de su última reforma educativa, la Ley General de educación de 1970, muchas personas comprometidas se habían entregado con entusiasmo y dedicación a la mejora educativa. Sin embargo, la falta de objetivos claros por parte de las personas que lideraban este movimiento causó que este acabara diluyéndose (Giner, 2011). En contraposición, se encuentra el caso de La Verneda donde no acataron a los líderes que gestionaban el movimiento educativo y los frutos fueron mucho más exitosos. Es un espacio donde no existía, ni existe, la jerarquía entre las personas involucradas. Es decir, todo se discute y se decide colectivamente a través del diálogo igualitario.

La Verneda fue la primera Comunidad de Aprendizaje (CdA) y por tanto ha supuesto un referente para centenares de escuelas que posteriormente han implementado este modelo educativo. CdA es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)¹ fundamentadas en evidencias científicas. Este surge con el objetivo de dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y orientada al incremento de la cohesión social. CdA es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, que tiene como objetivo lograr una sociedad de la información para todas las personas a través del aprendizaje dialógico (Valls, 2000). En este espacio la

conciencia de la igualdad es la base del aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Además, se basa en la perspectiva dialógica planteada por Paulo Freire, ya que se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en su aprendizaje y por lo tanto deben planificarlo conjuntamente (Flecha y Puigvert, 2002).

Sin embargo, las CdA no siempre se han defendido. A menudo los intereses de unos pocos se han priorizado a los derechos de los niños y niñas, centrando sus argumentaciones en ocurrencias. Un ejemplo muy común de argumentaciones basadas en ocurrencias es la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, que ha generado fracaso y además lo ha atribuido a las características del alumnado. Así mismo se ha defendido la perspectiva reproductivista que vincula, por ejemplo, los resultados académicos del alumnado a su nivel socioeconómico o a la titulación del padre o la madre, principio nunca reconocido por la comunidad científica internacional. En contraposición, se ha evidenciado que la participación educativa de las familias en las escuelas mejora el aprendizaje de los niños y niñas (Dearing, Kreider, Simpkins y Weiss, 2006; Epstein, 1991 en Flecha y Soler, 2013). Es decir, las CdA se basan en las aportaciones reconocidas por la comunidad científica internacional, las cuales no ponen énfasis en el nivel socioeconómico de las familias sino en su participación en muchos de los espacios y decisiones del centro educativo.

Para entender qué son las CdA y como se han consolidado, es importante destacar cuáles han sido las adversidades en su proceso de desarrollo e identificar cómo se han superado. A pesar de los obstáculos, el éxito del movimiento es evidente, como avala el hecho de que actualmente hay cientos de escuelas en España y en el mundo que se están transformando o se han transformado en CdA².

Metodología

La metodología utilizada para desarrollar este artículo es la metodología comunicativa, ya que ha posibilitado fomentar un diálogo constante entre las experiencias de vida de las personas vinculadas a las CdA y las contribuciones científicas aportadas por las personas investigadoras. Así, ha sido posible una interpretación de los problemas socioeducativos dando voz

a los y las agentes participantes (Gómez, Racionero y Sordé, 2010). La metodología comunicativa comporta la implicación de las personas beneficiarias en todo el proceso de investigación, desde el inicio de la investigación hasta la difusión de los resultados. Esta implicación ha demostrado en experiencias anteriores el incremento de las expectativas transformadoras de la investigación y, a su vez, la obtención de un mayor impacto social. En este sentido, para obtener diferentes visiones, se ha potenciado el diálogo entre el conocimiento científico y las voces de personas que hablan desde la experiencia cotidiana y práctica.

Primeramente, para la realización de la investigación se han analizado datos de fuentes secundarias relacionadas con el surgimiento y evolución de CdA. En segundo lugar, se han realizado entrevistas en profundidad a siete personas que jugaron un papel clave en la creación y desarrollo de las CdA:

Tabla 1	
<i>Entrevistas Realizadas</i>	
Nombre	Trayectoria en comunidades de aprendizaje
Adriana Aubert	Profesora de la Universidad de Barcelona. Línea de investigación: Comunidades de Aprendizaje. Inició su participación en CdA en el curso 1999-2000, como coordinadora de voluntariado en Cataluña y asegurando el seguimiento y coordinación de las sensibilizaciones.
Maite Minguillón	Directora de la CdA El Mediterrani (Tarragona, Cataluña). La escuela se transformó en CdA en el año 2012.
Ramón Flecha	Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona y fundador del centro de investigación CREA en 1991.
Rosa Valls	Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Línea de investigación: Comunidades de Aprendizaje. Fue maestra en la escuela de personas adultas La Verneda. Actualmente es asesora y formadora de CdA.
Teresa Vallverdú	Directora de la CdA Alberich i Casas (Reus, Cataluña) durante 24 años. Además, desde hace más de 30 años es maestra en la misma escuela. La escuela se transformó en CdA cuando ella era directora.
Entrevistada 6	Asesora del gobierno de la Comunidad Valenciana

Partiendo de estas siete entrevistas en profundidad se ha llevado a cabo un modelo explicativo de las experiencias de CdA. El objetivo principal de nuestra investigación es hacer un recorrido histórico sobre el desarrollo de este proyecto. En particular, nos hemos centrado en comprender su proceso a lo largo del tiempo y su relación con los principales hechos históricos en clave educativa. En definitiva, se realiza una reconstrucción histórica con el fin de conocer las transformaciones educativa experimentadas en el estado español y el papel ejercido por las CdA en dicha transformación.

La transformación educativa es posible pero incomoda

El 1970 se aprobó la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta los 14 años. Diez años más tarde se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la primera después de la aprobación de la constitución española el 1978. Esta introducía un modelo democrático en la organización de los centros. Pero no fue hasta el 1985, con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que se especificó el derecho del profesorado, alumnado, familiares y personal de la administración pública a participar en la gestión y el funcionamiento de los centros. No obstante, pese a este planteamiento, la reforma no supuso cambios trascendentales. Como expone Ramón Flecha en la entrevista realizada, otras prácticas y orientaciones educativas basadas en intereses personales y económicos estaban generando un número cada vez mayor de niñas y niños excluidos de la sociedad de la información y sembrando un halo de fatalismo y desencanto en el mundo de la educación.

En 1990 se produjo otro cambio en la legislación educativa dando paso a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual ampliaba dos años (hasta los 16) la escolaridad obligatoria. El análisis de los resultados educativos muestra que ninguna de estas reformas dieron una respuesta exitosa al fracaso escolar. En este sentido, Ramón Flecha expone que quienes ocupaban los cargos de más responsabilidad en la implantación de la LOGSE ya sabían en 1989 que sería y estaba siendo un fracaso. La LOGSE se basó en el aprendizaje significativo, como si la educación se

tratara de un binomio entre el maestro/a y el alumno/a. Abundantes investigaciones científicas refutan esta idea, demostrando que la concepción binaria no responde a las necesidades de la población, y enfatizando la importancia de involucrar todo el entorno (comunidad) de los niños y niñas. En contraposición a las ideas sobre las que se sustentaba la LOGSE, las nuevas perspectivas críticas en educación crecían y se percibía la posibilidad de cambio a partir del aprendizaje dialógico. En este último paradigma están muy presentes los principios de equidad y eficiencia, dos aspectos carentes en todas las legislaciones educativas españolas hasta la actualidad.

Paralelamente, a partir de las dinámicas que se estaban experimentando en el ámbito educativo, desde mediados de los ochenta el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (CREA) empezó a analizar los procesos de transformación en educación. En un primer momento se centró en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas. Una de ellas fue la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí (Racionero y Serradell, 2005), nacida el 1978. A pesar del éxito educativo de la escuela La Verneda, diversas personas entrevistadas han indicado que no había un interés institucional para aplicar el aprendizaje dialógico en las escuelas de educación primaria. Algunos de los argumentos que se aportaban para justificar esta postura era que este enfoque del aprendizaje funciona en la educación popular de personas adultas y en América Latina pero que no funcionaría en la enseñanza obligatoria (Giner, 2011). Al mismo tiempo, Rosa Valls expone que para fundamentar las bases del proyecto desde el grupo de investigación CREA se realizaba un gran trabajo de estudio de los grandes teóricos de la educación como Bruner, Vigostky y Freire, entre otros. Para completar esta visión transformadora, en 1991 Jesús Gómez (Pato) y Ramón Flecha deciden evidenciar la importancia del aprendizaje dialógico a través de su contraste con otras iniciativas similares a nivel internacional. En este sentido, durante diversos viajes a los Estados Unidos de América tomaron contacto directo con los fundadores de tres movimientos escolares: el programa *School Development Program* de la Universidad de Yale iniciado en el año 1968³, las *Accelerated Schools* iniciadas en 1986 por Henry Levin⁴ y el programa *Success for All* iniciado en Baltimore el año 1987⁵. Seguidamente, después de un estudio en profundidad de estas experiencias, CREA identificó que coincidencias se

daban entre estos proyectos y la experiencia que se estaba desarrollando en la Verneda. Como resultado se comprobó que todos ellos tenían dos objetivos comunes:

1. Todos los y las estudiantes, sean de la clase social que sean, puedan optar a las mismas oportunidades educativas.
2. La participación de la comunidad en la escuela es clave para el éxito educativo.

Es decir, todos estos programas rompen con la idea del determinismo social y suponen un cambio radical en la concepción y los resultados de las escuelas. Una vez finalizado este estudio, en 1991, CREA envió a diversas instituciones españolas los resultados de la Escuela de la Verneda y de los tres proyectos norte-americanos mencionados. A pesar de las evidencias expuestas, esta información fue omitida por cargos políticos y personas responsables de la universidades, alegando que llegaba tarde, puesto que ya se había implementado la LOGSE.

Diversas personas entrevistadas han destacado que dos años más tarde, el 1993, se realiza un congreso organizado por el “sector crítico” de educación en la Coruña, al que se invitó a Henry Levin. En su exposición sobre su experiencia en Stanford y el éxito que estaban obteniendo los centros que desarrollaban el proyecto *Success for All* afirmó que estas escuelas no se habían basado en lo que en España se denominaba “renovación”, sino en la transformación. Esta afirmación ponía en la cuerda floja a quienes estaban defendiendo la renovación pedagógica, movimiento muy presente en Cataluña. A pesar de que Henry Levin era ya entonces un referente a nivel mundial en el campo educativo, ciertas personas cuyo reconocimiento no iba más allá del ámbito español, aprovecharon el momento para despreciarlo en público, intentando quitar relevancia a su aportación. Las y los que se autonobraban críticos de la educación no aceptaron que Levin aportara estas relevantes claves, ya que les quitaba el “estatus” de críticos y veían peligrar su reconocimiento. Ante este aparente desinterés del “sector crítico”, que era en principio el que estaba generando una respuesta alternativa del camino tomado con la LOGSE, CREA decide organizar una iniciativa en el año 1994 en Barcelona: el Congreso

Internacional *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Castells et al., 1994). Hasta entonces todas las estrategias para construir una respuesta educativa exitosa para todo el alumnado habían fracasado, era la última posibilidad para coordinarse con los movimientos educativos. En el congreso se destacaron proyectos que habían demostrado obtener resultados exitosos y que contaban con reconocimiento internacional y participaron teóricos de diversas áreas de las ciencias sociales como Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux y Donaldo Macedo, entre otros. En muchos sentidos este congreso marcó un punto de inflexión importante para la educación en el estado español. No obstante, a pesar del entusiasmo del encuentro, una vez más ningún organismo se responsabilizó de expandir las ideas del congreso a la práctica diaria de las escuelas. Por consiguiente, a pesar de las críticas de gran parte de la comunidad educativa frente a la LOGSE nadie quería liderar una respuesta educativa basada en evidencias científicas.

Paralelamente, a nivel internacional, la Comisión de las Comunidades Europeas publica en 1995 el libro blanco⁶, ya que el siguiente año, 1996, era el año *en educación y formación permanentes*. En este se destacan principios muy ligados a los enfoques adoptados por las CdA y enfatiza en la importancia de crear una red cooperativa con el objetivo de obtener una mejora educativa. Concretamente en el apartado: *Situar al individuo en una red cooperativa que lo apoye*, especifica:

Todas las experiencias demuestran que mediante su inserción en una red de agentes que cooperan obtendrá el mayor beneficio educativo. [...] Para los más jóvenes, la cooperación entre escuela y familia será quien mejor garantizará la adquisición de los conocimientos básicos. Desde este punto de vista, debe prestarse una atención especial al papel de la familia, en particular en los medios desfavorecidos. Las familias deberán estar estrechamente asociadas al funcionamiento de las escuelas de educación compensatorio y disfrutar de programas de apoyo.

(Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, 19)

Soñar para transformar la Educación, las primeras Comunidades de Aprendizaje

En la entrevista a Ramón Flecha, este indica que para superar el fracaso escolar era imprescindible superar las limitaciones identificadas en el sistema educativo de los años 90. Solo de esta forma se podía defender el derecho de todo niño o niña a la mejor educación. Ante la carencia de una respuesta educativa, Flecha asumió personalmente la elaboración del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, basado en un aprendizaje dialógico. Así es cómo el proyecto empezó a andar. Los complejos inicios descritos anteriormente ya anunciaba que no sería un camino llano. Las personas entrevistadas indican que pese a las dificultades el desánimo nunca se apoderó y que siempre se tuvo en mente la idea de seguir trabajando e investigando para contribuir en la transformación de la educación. Así, de manera paralela, los investigadores y investigadoras de CREA fueron realizando conferencias en las que se difundía los resultados de las evidencias científicas que avalaban que otra educación era posible. Fruto de esta difusión había centros y personas que contactaban con el centro de investigación para preguntar detalles del proyecto.

Ramón Flecha recuerda con cariño a Presen (entonces directora de la escuela Ruperto Medina de Portugalete, Vizcaya) la cual llamó hasta tres veces para convencerlo personalmente de iniciar el proyecto en su centro. Desde CREA se apostaba por la realización de evaluaciones académicas externas donde se mostraran tanto los resultados de la aplicación de la LOGSE como de las CdA. Sin tener evidencias de los resultados académicos era complicado que los centros iniciaran su transformación en CdA. Pero la realidad apuntaba a que aún quedaban años para que las evaluaciones externas se implementaran. Frente a esta postura, en una de las llamadas, la directora argumentó: *entonces todos los niños que ahora están aquí, fracasarán*. Ramón Flecha admite que estas palabras le convencieron para irse en el año 1996 hacia Portugalete y empezar la sensibilización (fase inicial del proyecto). La sensibilización se realizó a maestros y maestras pero también se involucraron personas de la inspección educativa, de la Consejería de Educación y alcaldes. En la entrevista se destaca que resultó ser un debate muy político, en el cual participaron personas de distintas sensibilidades políticas. Como muestra de la magnitud adquirida se identifica que fue noticia reiteradamente por parte de medios de

comunicación muy distintos. Durante la sensibilización se realizó un debate profundo y hubo un gran consenso en relación a la transformación del centro en una CdA. En el ambiente se respiraba el inicio de una nueva educación. La Consejería de Educación, ante este movimiento, decidió apoyar el proyecto en Portugalete. No obstante, como requisito estableció que para hacer la transformación en la escuela Ruperto Medina también se tenía que realizar en tres centros más: Ramón Bajo de Vitoria-Gazteiz; Artatse de Bilbao y Virgen del Carmen de Pasaia San Pedro (Gipúzcoa), cada una con casuísticas muy distintas. Finalmente, se acordó realizar la fase de sensibilización en cada uno de estos centros con el fin de que pudieran decidir, con toda la información sobre CdA, si querían o no tirar adelante la transformación. De este modo, se había iniciado en la escuela de Portugalete el primer proceso de transformación para convertir una escuela de educación primaria en una CdA, seguida de los otros tres centros. Cabe destacar que en aquel momento la directora del Ruperto Medina sufrió grandes presiones por parte de aquellas personas que anteponían sus intereses personales a los colectivos y que, desgraciadamente, no eran pocas. Tanto Ramón Flecha como la asesora del gobierno de Euskadi reconocen que ser la primera directora de CdA no resultó sencillo. Todas las críticas se personalizaron en ella, venían de personas irritadas, las cuales veían que *su plan de vida* se les derribaba, ya que otra educación era posible, y que sus invenciones ya no eran “tan buenas”.

Los miedos iniciales a los que hemos hecho referencia quedaron relegados a través de los resultados educativos positivos que se evidenciaron en Euskadi. La asesora del propio gobierno de Euskadi aseguraba en su entrevista que la mayor dificultad era la puesta en marcha de las CdA, pasar de la teoría a la práctica. Este era el principal hándicap con el que se encontraban las primeras escuelas. Las actuaciones educativas de éxito (AEE) no contaban con numerosas experiencias o referentes. En su entrevista, Rosa Valls hace referencia a este aspecto:

Tenemos que agradecer a directores, padres, madres y maestros porque las escuelas que ahora hacen formación quieren también hablar con otros maestros y maestras, son referentes. Las primeras escuelas que iniciaron la transformación aportaron evidencias que han contribuido a consolidar el proyecto. Actualmente las escuelas

pueden ponerse en contacto con las más de 190 escuelas, pero las primeras no tuvieron esta opción.

En Cataluña, la primera CdA en educación primaria se inició en el curso 1999-2000 en Barcelona. A la sensibilización asistieron unas 400 personas, entre los que se encontraban familiares y miembros de la comunidad. En el verano del año 2000, personas voluntarias acudieron a las casas particulares a alfabetizar a las familias y hacer repaso escolar a los niños y niñas con el objetivo de extender el tiempo de aprendizaje y mejorar así su nivel de aprendizaje. Estos elementos promovieron que se empezara a incrementar la participación de la comunidad en la escuela. Un ejemplo claro era que la escuela no tenía una AMPA activa ni representativa de la comunidad y al iniciarse la transformación, personas gitanas se organizaron, demostrando que la participación era posible.

No obstante, hubo un cambio del equipo directivo y el nuevo equipo, en contra de las evidencias, argumentó que las familias no participaban suficientemente. Además, entre el profesorado también se percibieron reticencias para continuar con el proyecto. Las reticencias venían fomentadas porqué las familias no acataban las decisiones unilaterales tomadas desde el centro. La comunidad opinaba y este hecho incomodaba algunas personas que no querían dialogar ni cambiar sus dinámicas. Finalmente, el nuevo equipo directivo no quiso seguir con la transformación y, en junio de 2001, realizó un documento en el cual se reconocía que la transformación había sido un éxito, pero que dejaban de ser CdA. Las familias se revelaron ante este posicionamiento unilateral, pero al no tener el apoyo de todos los agentes implicados en la escuela (requisito para la implementación de CdA) el grupo CREA se retiró y no se consolidó el proyecto. Diversas personas entrevistadas han destacado que el documento final fue el resultado de los intereses que existían en el centro. Intereses en torno a la pobreza y de aquellos que “vivían” de la pobreza de las personas de esa comunidad. Después de esta primera experiencia en Cataluña y una vez que habían aflorado todas las reticencias que presentaban ciertos sectores, desde CREA se puso especial énfasis en analizar lo que había ocurrido y en valorar cuidadosamente cada una de las situaciones antes de iniciar otra CdA.

Unos años más tarde, Ramón Flecha fue invitado en unas jornadas de debate educativo en la ciudad de Reus, Cataluña. En esta conferencia asistió la directora de la escuela *Alberich i Casas*, de la misma ciudad. Como ella misma afirma quedó encantada con la explicación sobre CdA y no dudó que era la escuela que ella y su equipo estaban soñando. Rápidamente se pusieron en contacto con CREA para iniciar la transformación de su centro en CdA. En su entrevista, la directora reconoce que conoció a una maestra de la escuela Ramón Bajo y le pidió información. Queda así constancia la importancia de las primeras CdA, ya que sirvieron de referente para otras muchas escuelas. Ante el acuerdo y aprobación de la mayoría del claustro de la escuela *Alberich i Casas* se inició la transformación, ya que sólo una maestra se mostró reticente al proyecto. Esto hizo que la sensibilización fuera un éxito, ya que no había fricciones. Es así cómo en el inicio del curso 2000-2001 empieza la sensibilización en la primera CdA en Cataluña. La directora explica, aún emocionada, el inicio de este proceso. Recuerda que se realizaron muchísimas asambleas y que este hecho a algunas personas les desanimaba, ya que pensaban que no se podría llegar a un acuerdo. No obstante, ella admite satisfecha que nunca perdió la esperanza. Cuando se le pregunta el porqué de la transformación en CdA, responde: “Las CdA son la educación que siempre he defendido, soñado, la escuela abierta, la escuela de todos, es la escuela necesaria”.

CREA había realizado su tarea de asesoramiento científico como grupo de investigación, ahora era importante que gobiernos y personas de la administración adquirieran la responsabilidad de promover el proyecto. Ante el éxito que demostraron las primeras CdA se decidió abrir la coordinación a personas externas como, por ejemplo, a otros profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona. En aquel momento, desde CREA se defiende que su función es ser un centro de investigación y que las sensibilizaciones no se tendrían que gestionar desde este, sino a través de personas profesionales que, siguiendo las evidencias científicas del proyecto, realizaran la divulgación.

Asimismo, el año 2000 deviene una fecha clave, llega la evaluación externa tan esperada, que podría demostrar los resultados educativos. La evaluación externa es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Hasta entonces no había mecanismos para evidenciar

aquellos sistemas educativos más exitosos. Otro elemento clave son las pruebas externas de diagnóstico. A pesar de no ser obligatorias hasta 2006, en Cataluña se empezaron a realizar en 2001. Estas son de ámbito nacional y sirven para comprobar las competencias básicas adquiridas por el alumnado. Así pues, hay herramientas para evaluar, diagnosticar y mejorar el sistema educativo, analizando aquellas actuaciones que aportan éxito educativo entre el alumnado. Además, estas permiten evaluar el impacto generado por las actuaciones realizadas en las CdA.

Hay otro cambio que afecta de manera indirecta pero destacable al reconocimiento de las CdA: el cambio meritocrático en la universidad. Hasta entonces el poder estaba repartido entre unos pocos. Muchos de ellos tenían como prioridad buscar el reconocimiento social que les otorgaba su titulación y su plaza en la universidad pero, una vez alcanzado, difundían aportaciones educativas que no habían sido avaladas por ninguna investigación internacional. El cambio meritocrático permite valorar las propuestas educativas en base a evidencias fundamentadas. Por ejemplo, a través de las publicaciones científicas en las revistas más reconocidas a nivel internacional, como las que se recogen en el *Journal Citation Report* (JCR). De este modo, se distinguen aquellos ocurrentes de aquellos que muestran evidencias. Es decir, la creación social y el impacto se han impuesto en los criterios de evaluación puesto que la fiabilidad en las ciencias sociales es también un requisito básico para hacer ciencia (Aiello y Joanpere, 2014). Es importante hacer hincapié en la idea de creación social puesto que es un avance en la investigación social, ya que a partir de la propia investigación surgen nuevas realidades sociales exitosas que mejoran la sociedad en formas que hasta aquel momento no habían existido (Aiello y Joanpere, 2014), marco clave en las CdA. Sin embargo, en numerosas ocasiones la formación que se imparte en las facultades de educación desprestigia la investigación educativa en base a resultados. Tanto aquella investigación que aporta impacto científico como social. Un ejemplo es que a veces el mismo profesorado universitario se posiciona en contra de las CdA ya que, tal y como destaca una asesora del gobierno de la Comunidad Valenciana, estas personas ven cuestionada su profesionalidad y la eficacia de sus propuestas educativas. Ello se da porque en muchas ocasiones, por un lado, sus argumentaciones se sustentan en autores y autoras que no dan respuestas a

las necesidades de la sociedad actual y, por el otro, a que sus investigaciones se basan únicamente en un diagnóstico de la situación que no propicia un beneficio social. En definitiva, en muchos casos el interés por el poder prevalece ante los intereses educativos. Esta problemática ha marcado el transcurso de las CdA.

Entre el éxito mundial y la incertidumbre estatal

En un inicio CREA realizó el asesoramiento científico y las sensibilizaciones en los centros educativos ya que no había experiencias previas. No obstante, posteriormente y de forma desinteresada, se decidió proporcionar toda la información obtenida de las investigaciones a las personas que la requirieran con la finalidad de hacer extensible el proyecto. Esta información ha sido utilizada con coherencia y respetando los principios éticos de las CdA. Adriana Aubert, complementa:

el conocimiento tiene que llegar a todos y todas, y con este objetivo las ponencias y todo el material se expandió para hacerlo llegar a las universidades. Los problemas surgen cuando no todos los grupos de investigación o personas tienen claro que las CdA son para los niños y las niñas.

Algunas personas o grupos al tener a su alcance toda la información se intentan apropiarse de las AEE, “completándolas” con sus ocurrencias y muchas veces olvidando el principio básico de estas: el aprendizaje dialógico. Es decir, utilizan el nombre de CdA aprovechando el reconocimiento adquirido y bajo este paraguas incorporan sus propias concepciones. Las personas entrevistadas han destacado en diversos momentos que con el mismo nombre de “CdA”, estas personas están creando y difundiendo proyectos distintos. Con el transcurso de los años, son numerosas las apropiaciones que se han realizado. De hecho, las asesoras entrevistadas reconocen que casi cada día hay apropiaciones, desde formaciones que mezclan CdA con otros contenidos no avalados científicamente como actuaciones de éxito hasta blogs que distorsionan los principios del proyecto, entre muchas otras.

La primera apropiación y la más prolongada se identifica en Cataluña. Una vez las CdA muestran resultados exitosos surge otro grupo de investigación de una universidad catalana, el cual se apropia del proyecto y pretende hacer distinción entre sus CdA y las de CREA. Para acentuar esta distinción el otro grupo hizo modificaciones en el proyecto, como obviar el principio de aprendizaje dialógico o explicar la teoría de las constelaciones familiares, la cual dista del proyecto. Sin embargo, durante unos años este grupo realizó también sensibilizaciones vinculadas a CdA. Ante esta situación, CREA apostó por repartirse las sesiones organizadas por el *Departament d'Ensenyament*, tanto las formaciones para las nuevas CdA, como para el profesorado. La finalidad de esta organización era evitar enfrentamientos, los cuales pudieran afectar al funcionamiento de las escuelas. Durante las entrevistas se ha identificado que la apropiación de este grupo es lamentablemente destacable por las estrategias utilizadas con la finalidad de desvincular al CREA del proyecto, a quienes veían como “la competencia”.

Una situación deplorable fue cuando desde CREA se realizó el I+D *Violencia de género en las universidades españolas*. Era la primera vez que se identificaba y se visualizaba esta problemática en el contexto español. Esta investigación permitió romper el silencio ante un tema tabú. Ahora bien, romper el silencio era atrevido, ya que se cuestionaba una realidad hasta entonces invisibilizada y en la que se daban muchas relaciones de poder. Ciertas personas no toleraban que se visualizara esta realidad. Por ello, las represalias frente a las personas de CREA fueron inminentes. Asimismo, los lugares de responsabilidad tampoco están libres de violencia de género y esta investigación también molestaba a cargos políticos y educativos con mucha influencia. Aprovechando este contexto hostil, donde las críticas de ciertas personas hacía CREA eran abrumadoras, el otro grupo de investigación utilizó el momento para intentar apartar a CREA de las CdA, evidenciando así su pretensión de vivir de ellas. En este sentido, las personas de CREA entrevistados comentan que sin lugar a duda este momento ha sido el peor de sus trayectorias, ya que las acusaciones y difamaciones eran diarias a pesar de que nunca se han aportado pruebas de los comentarios realizados, y en muchos casos desde el anonimato.

A consecuencia de esta investigación, se visibilizó que romper con la jerarquía y los privilegios en el sector educativo tenía un precio personal elevado. Algunas de las personas entrevistadas destacan que todas las personas no apuestan por una sociedad igualitaria y son capaces de hacer lo que convenga para mantener su lugar de poder e ir en contra de aquellas que defiende un mundo más justo y quieren terminar con los privilegios. En este sentido Freire expone:

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (Freire, 1970, 92-93).

Sin embargo, a pesar de las difamaciones, el grupo CREA sigue investigando claves para la transformación social basadas en evidencias científicas y con sus investigaciones esta generando impacto social. Un ejemplo de ello es que CREA sigue investigando cuestiones de género⁷ y las CdA se consolidan día a día a nivel internacional. Actualmente, el otro grupo universitario aún tiene vínculo con ciertos centros educativos. Desde el inicio su objetivo era crear dependencia de los centros en torno a ellos, al fin de asegurar su implicación en el proyecto de manera prolongada. En este principio también hay controversias con CREA y con el proyecto de CdA, ya que justamente busca que las escuelas sean autosuficientes, superando cualquier lazo de dependencia. No obstante, se está combatiendo con las dinámicas del otro grupo básicamente por dos motivos. Primeramente porque, a pesar de las reticencias de este grupo desde el *Departament d'Ensenyament* se apostó por abrir la comisión de CdA en Cataluña a otras universidades catalanas⁸, diversificando así las personas que realizan sensibilizaciones en todo el territorio. Por lo tanto, se ha pluralizado la tarea. Y el otro motivo es que, a pesar del interés mostrado por la consejería en relación al proyecto, con los recortes económicos experimentados en Cataluña la partida económica para realizar sensibilizaciones, así como actividades relacionadas, ha desaparecido. Asimismo, el *Departament* pidió

que aquellas universidades que pudieran continuar con esta tarea de manera desinteresada, lo hicieran, ya que era importante mantenerla para todos aquellos centros que quisieran transformarse en CdA. A partir de estas situaciones el otro grupo de investigación ya no asiste a las reuniones de coordinación.

Otra apropiación destacable también se identifica en el territorio catalán, esta vez por parte de una fundación. Uno de los principios de CdA es el diálogo igualitario y, como muestra de coherencia, desde CREA se define este principio en cualquier ambiente y contexto. Esta fundación en algunas ocasiones invitaban a personas de CREA para hablar de CdA y en otras criticaba el proyecto, basando estas críticas en ocurrencias. Es decir, se hacía uso de la doble moral de manera recurrente. En este sentido, las asesoras entrevistadas de CdA en Cataluña coinciden en que para superar las apropiaciones es necesario ser ético y claro desde un inicio. Siguiendo estos dos principios, algunas personas de CREA se reunieron con la fundación. En esta reunión se expuso la petición de CREA de basar las críticas en el diálogo y las evidencias científicas, con el fin de que fueran constructivas, pero no a escondidas ya que así no sería posible la mejora de las escuelas. Desde entonces se ha roto la relación entre CREA y la fundación.

Los y las entrevistadas destacan que a habido apropiaciones desde muchos ambientes. Para entender la globalidad, cabe destacar otra a nivel político. Por ejemplo, se identifica una persona que con vistas a los resultados positivos que estaba aportando el proyecto, quería apropiarse de este. Desde el *Departament* se quería evitar la concentración de poder de personas concretas en relación a las CdA. Por ello, durante unos meses, y sabiendo que habría elecciones, no se realizaron reuniones de coordinación con el fin de que esta persona no acaparara toda la responsabilidad. Después de las elecciones y con el cambio de gobierno, dejó el cargo y se retomaron las reuniones con todas las universidades.

En el ámbito español y, concretamente en Valencia, una vez adquirido el reconocimiento al proyecto también se identifican las apropiaciones de aquellas personas que buscan un rédito económico o de aquellas que ven que si complementan sus propuestas con principios de las CdA pueden potenciar sus proyectos ocurentes. Una de las asesoras de la Comunidad Valenciana entrevistada expone que las apropiaciones lo que hacen es doblar el trabajo y

augmentar el gasto de recursos, ya que el profesorado interesado en mejorar la educación puede que se haya formado por grupos o personas que han utilizado actuaciones no aprobadas científicamente y que en muchos casos solo respondían a sus propios intereses. De esta forma, se han difundido ocurrencias que no mejoran los resultados. Ello genera que el profesorado implicado hayan tenido que realizar más formaciones y reconducir el proyecto educativo iniciado en la escuela, con el fin de garantizar el éxito educativo de todo el alumnado.

Es relevante centrarse en Euskadi, pionero en las CdA y también en su organización, como expone una asesora de esta comunidad. Según ella, un punto de inflexión clave fue cuando la organización se asumió desde el gobierno de Euskadi, ya que esto permitió dar un gran impulso y a su vez evitar problemáticas como las sucedidas en Cataluña. En este sentido, en Andalucía y Valencia se han basado en el funcionamiento de Euskadi. Así, para transferir las CdA han analizado la regulación existente y la han adaptado a su realidad. Además, las CdA han sido potenciadas por diferentes agentes. En definitiva, la cuestión es que el gobierno adquiriera la responsabilidad.

Euskadi, también se convierte en un referente europeo cuando en febrero de 2008 se celebra el congreso *ikas.kom* de CdA en Bilbao, organizado por el *Departamento de Educación, Universidades e Investigación* del Gobierno de Euskadi. El objetivo era conocer el programa de CdA y el plan de extensión. En *ikas.kom* participaron agentes educativos implicados directamente en el proyecto, y también expertos en educación como Michael Apple, Ramón Flecha, John Commings y Mikko Ojala. En el mes de julio del mismo año se reunieron también en Bilbao los representantes del *cluster*⁹ de la UE sobre *Acceso a la Inclusión Social y Educativa*. Los y las representantes que formaban el *cluster* experimentaron a través de la teoría y las visitas a las CdA, cómo la no segregación, el trabajo en grupos interactivos y la participación de toda la comunidad en el proyecto son algunos de los elementos que generan éxito educativo (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010).

A partir de las aportaciones y de la experiencia en Euskadi se observa que es importante legislar y acotar qué son y qué no son las CdA. En este sentido es remarcable la experiencia andaluza. En el momento en que en esta

comunidad se apuesta por la implementación de CdA, surgen personas que se autodenomina “expertas” y escuelas con el nombre de CdA las cuales no garantizan que sigan sus principios. Es entonces cuando el Gobierno de Andalucía decide regularlo a través de un decreto que puntualiza qué escuelas son CdA y cuáles no. En el boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 126 de 28/06/2012⁹ en otras disposiciones, apartado 3, se concreta el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidades de Aprendizaje y además especifica la creación de la Red Andaluza en torno a este movimiento educativo. En el transcurso del documento se reconoce que las CdA han conseguido transformar la realidad socioeducativa de la escuela y del entorno: “... por ello la Consejería de Educación, consciente de la labor que numerosos centros andaluces transformados en Comunidades de Aprendizaje están realizando y de los buenos logros obtenidos, procede regular, reconocer y extender esta iniciativa”.

De hecho, Ramón Flecha en su entrevista afirma que siempre ha defendido que se regularicen las CdA porque es una manera de no distorsionar las evidencias y, además, es una manera óptima de gestionarlas. A pesar de que la gestión de CdA desde los gobiernos autonómicos puede facilitar más o menos las apropiaciones, todos los territorios, indiferentemente de la línea política, destacan dos problemáticas similares. En primer lugar, todas las personas entrevistadas defienden que las mayores reticencias dentro de la escuela han sido por parte del profesorado. Algunos maestros y maestras a pesar de estar expectantes al cambio ven la participación de las familias como una intromisión en sus tareas. Asimismo, no es todo el profesorado y los mismos entrevistados exponen que el traslado del profesorado a otras escuelas, después de haber trabajado en una CdA, hace que en muchos casos se expanda el proyecto a otros centros y sean los propio profesores quien lo incentiven.

En segundo lugar, hay personas que “viven de la pobreza” y que en muchas ocasiones también intentan apropiarse del proyecto. Un ejemplo, fue en la ciudad de Barcelona en el año 2001. En la asamblea de la fase de transformación denominada “el sueño” una persona comentó que *qué harían sin estos niños*. Estaba refiriéndose a qué haría si los niños y niñas que fracasaban educativamente lo dejaran de hacer, ya que él trabajaba en los

servicios sociales. Y no es el único caso, otro más reciente al que ha hecho mención una directarora entrevistada se dio en el Camp de Tarragona, donde los trabajadores de la ludoteca del barrio le expresaron que desde la escuela hacían un buen trabajo educativo pero que por culpa de esto posiblemente ellos se quedarían sin trabajo. Como se ha visto en algunas CdA ha habido reticencias de personas que viven del fracaso escolar de los niños y niñas y anteponen su interés personal ante el beneficio social.

El tiempo transcurrido y la experiencia ha hecho que ahora se esté mucho más alerta a las apropiaciones y se genere una respuesta cuanto esto sucede. Desde el inicio y a pesar de las apropiaciones nunca se ha dejado de compartir toda la información sobre el proyecto ya que nunca se ha desistido en alcanzar el objetivo de que todos los niños y niñas tengan las mismas posibilidades educativas. En esta línea, se ofrecen espacios de formación rigurosos y éticos al profesorado que les ha permitido aprender de las bases teóricas del proyecto. Un ejemplo de ello se ha identificado en Valencia donde a través de seminarios de formación dialógica en torno a las AEE, se ha creado un grupo de profesorado que trabaja en red desde sus respectivos centros y que está asegurando la expansión de los contenidos de las CdA y sus fundamentos científicos. El trabajo en red ha facilitado esta expansión, tal y como expone una asesora de CdA de la Comunidad Valenciana:

Expandiendo la mirada más allá del trabajo individual de cada uno de los centros y asegurando los intereses del proyecto (para cerrar las posibilidades de desvirtuarlos). Esto ha posibilitado poner esfuerzos e interés en el “bien común”, en lo que necesitábamos para que la educación de todos los niños y niñas de la comunidad mejorara, más allá de intereses o creencias personales. Esto a creado una red de solidaridad y sentido que envuelve y protege al movimiento, posibilitando el continuo crecimiento y transformación.

Además, a nivel estatal se están creando sub-redes compuestas por universidades públicas y privadas con profesorado universitario interesado en apoyar y ponerse a disposición de los centros educativos. De esta manera se está garantizando la rigurosidad y se está velando por la consecución de los resultados promovidos por el proyecto. Esto potencia el trabajo en red con otras comunidades autónomas. A pesar del crecimiento del proyecto,

nunca se ha dejado de lado el trabajo basado en un diálogo igualitario entre la administración educativa, el equipo de investigación CREA y los centros educativos. Asimismo, la sociedad de la información ha permitido extender el conocimiento. En este marco, de diálogo igualitario de las CdA, tanto el profesorado como las personas de la comunidad han podido asistir a espacios de formación y a congresos científicos en los que han validado en qué claves se sitúa actualmente la comunidad científica internacional en torno el aprendizaje.

Paralelamente, fuera de España el reconocimiento de una nueva perspectiva crítica de la educación sigue adquiriendo fuerza vinculada a la pedagogía de Paulo Freire. En esta línea, el proyecto *INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la Educación* (Comisión Europea, FP6, 2006-2011) ha servido para reconocer las CdA como un proyecto de transformación en el cual se avalan las AEE. Partiendo de INCLUD-ED se realizaron distintas investigaciones que demostraban que la implementación de las AEE en las escuelas mejoraban el rendimiento de las y los estudiantes y potenciaban una mayor cohesión social, proporcionando a todos los niños y niñas mejores oportunidades de aprendizaje y reduciendo las desigualdades sociales y educativas (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). En esta línea, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010/C 135/02) recomienda la transformación de las escuelas en CdA como forma de promover la inclusión de todo el alumnado, incluyendo aquél con necesidades especiales (COM, 2011,18) (Flecha y Molina, 2013). INCLUD-ED era la evidencia, a partir de entonces ya se podía afirmar cuales eran las actuaciones educativas de éxito, era una evidencia europea, mundial y transferible, la cual avalaba toda la tarea realizada.

Conclusiones

A pesar de las adversidades, todas las personas entrevistadas exponen que las CdA no han cambiado en esencia en relación a las primeras. Las AEE, son las mismas. Sin embargo, actualmente y especialmente a partir del proyecto INCLUD-ED cada vez existen más argumentos y experiencias que

validan las CdA. Para combatir las ocurrencias o adulteraciones Ramón Flecha expone que lo más importante es el debate constante. Es decir, no perder nunca la perspectiva dialógica como exponente de la transformación. Las CdA y CREA como su grupo impulsor han sufrido ataques constantes, con la finalidad de silenciar a aquellos que evidencian que la transformación es posible.

La transformación en la educación ha sido posible por la convicción en torno a la escuela como elemento de inclusión y de igualdad de oportunidades, y como expone Teresa Vallverdú (directora y maestra en una escuela que lleva más de 10 años caminando como CdA), por el amor y respeto que desde el inicio han mostrado Pato, Ramón y CREA hacia la educación y su entorno social. En definitiva, ser riguroso con la investigación y emocionarse con aquello que se realiza hace posible transformar las dificultades en oportunidades. Si escuchamos la voz de aquellos y aquellas que han vivido la transformación en primera persona, sus testimonios aportan afirmaciones concluyentes del éxito obtenido. Desde la dirección de Euskadi se afirma que aquellas escuelas que han completado la transformación no se imaginan ahora no ser CdA. Y en este sentido, Teresa Vallverdú, complementa: “No me explico cómo aún hay escuelas que no son Comunidades de Aprendizaje”.

A pesar de algunas reticencias, en los últimos años el interés por parte de los gobiernos autonómicos ha sido significativo. En el año 2010 había CdA en Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura y Murcia (Gómez et al, 2010, 124), cuatro años más tarde encontramos CdA en ocho regiones más: Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja, Comunidad Valencia, Ceuta y Melilla¹⁰. Se puede afirmar que es un movimiento en auge constante.

A nivel internacional, son varias las pruebas que tenemos sobre el impulso y la expansión de las CdA. Un ejemplo del reconocimiento científico es la publicación realizada por Erik Olin Wright en su trabajo *Envisioning Real Utopias* (2010), donde se proponen siete vías para el cambio social, y las CdA son uno de estos ejemplos de cambio. Otro de estos ejemplos es la transferencia del proyecto a Sudamérica y Centroamérica, en gran parte gestionada por el Instituto Natura¹¹, donde ya hay más de 162 CdA. Sin embargo, a pesar de la expansión de la

transformación, investigadores e investigadoras de CREA aún tienen que poner muchos esfuerzos para no desistir en esta revolución educativa y social, sobre todo en el ámbito español, donde las apropiaciones y las acusaciones han devenido rutinarias. En definitiva, se ha demostrado que la transformación social no es sencilla pero sí posible.

Notas

¹ Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la Comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado.

² Actualmente en el Estado Español hay 192 CdA. Recuento del Estado Español extraído de: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

³ Obtener más información en: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>

⁴ Obtener más información en: <http://education.stateuniversity.com/pages/1727/Accelerated-Schools.html>

⁵ Obtener más información en: <http://www.successforall.org/>

⁶ Obtener más información en: http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

⁷ Un ejemplo reciente es: Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B. y Duque, E. (2014). What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 883-888.

doi: [10.1177/1077800414537211](https://doi.org/10.1177/1077800414537211)

⁸ Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili y la Universitat de Lleida

⁹ Los clauster responden a la idea del *Open Coordinarion method* que la Comisión Europea desarrolló para poder actuar, coordinarse en aquellas áreas donde no tiene competencia como es el caso de la educación (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010, p. 119)

¹⁰ Se puede encontrar el Boletín completo en la página web: www.juntadeandalusia.es/boja/2012/126/21

¹¹ Obtener más información en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

¹² Información obtenida en: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/>

Referencias

Aiello, E., y Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297-313. doi: [10.4471/rimcis.2014.41](https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.41)

- Aubert, A. (Eds.) (2004). Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje. Monográfico en *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68
- Aubert, A. Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Comision de las Comunidades Europeas. (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. Bruselas, 29.11.1995, COM(95) 590. Versión online:
ftp://ftp.asturias.es/iaap/formacion/cursos/disenio_acciones_formativas/documentos/U1_02_Comision_Europea_1995.pdf
- Duque, E., y García Yeste, C. (2003). Comunidades de aprendizaje: la inclusión de todos los niños y niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 53-55.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., y Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy Performance. Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17/18, 129-141. ISSN: 1135-6405.
- Elboj, C., Puigdemívol, I.; Soler, M., y Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., y García, C. (2001). Aportaciones Libertarias a las Comunidades de Aprendizaje. La Transformación de las Escuelas en Comunidades de Aprendizaje. *Aula Libre*, 73, 28-29
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Flecha, R. (2003) *Aula de Innovación Educativa*. (Versión electrónica). *Revista Aula de Innovación Educativa*, 121
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic

- learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R., y Molina, S. (2013) Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa, *Organización y gestión educativa (OGE)*, 5, 26-27. Versión online: http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089
- Flecha, A., Garcia, R., Gomez, A., y Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gómez Alonso, J. (2002). Learning Communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 2(20), 13-17
- Gómez, A., Racionero, S., y Sordé, T. (2010) Ten years of critical communicative methodology. *International Review of qualitative Research*, 3,17-43.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 24(1), 113- 126
- INCLUD-ED (2006-2011) Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Integrated Project of sixth Framework Programme.
- Marín, N., y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educación*, 35, 29-40
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-357.
- Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa para acercar la sociedad de la información a todas las personas. *Red de Salud*, 1, 53-75.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote

inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: [10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)

Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 11-15.

Wright, E.O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

Teresa Morlà Folch: Investigadora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. CREA-UB. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. teresa.mofo@gmail.com