

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y ESCUELAS CHÁRTER: ¿POSIBLES MARCOS DE REFERENCIA PARA LLEVAR LA INCLUSIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

José M^a Fernández Batanero

Universidad de Sevilla

RESUMEN: En este artículo se presentan dos alternativas educativas acordes con una educación de calidad y eficaz para todos los alumnos. Tanto el modelo de comunidades de aprendizaje como el de escuelas chárter constituyen una alternativa a la educación pública normal, que pretende ser una oportunidad para la emergencia e implementación de nuevas ideas para la mejora del sistema escolar. Ideas que nos lleven, de una vez por todas, a la superación de las desigualdades educativas que se producen en la práctica educativa y a la reducción o eliminación del fracaso escolar.

PALABRAS CLAVES: Modelos organizativos. Inclusión. Diversidad.

LEARNING COMMUNITIES AND CHARTER SCHOOLS: A POSSIBLE REFERENCE FRAMEWORK IN ORDER TO REALIZE INCLUSION IN THE EDUCATIONAL PRACTICE?

SUMMARY: In this article we try to present two agreed educative alternatives with an education of effective quality and for all the students. As much the model of learning communities as the one of "charter" schools constitutes an alternative to the normal public education, that it tries to be an opportunity for the emergency and implementation of new ideas for the improvement of the scholastic system. Ideas that take to us, once and for all, to the overcoming of the educative inequalities that take place in the educative practice and to the reduction or elimination of the scholastic failure.

KEYWORDS: Organizational models. Inclusion. Diversity.

INTRODUCCIÓN

Si la calidad y la eficacia constituyen dos desafíos centrales de la educación del siglo XXI, debemos de buscar los caminos apropiados para llegar a alcanzarlos.

Tarea no fácil, pues nos encontramos inmersos en el seno de una sociedad cambian-te que ha supuesto una modificación sustancial de los objetivos, las metodologías y el valor social de la educación. Una sociedad compleja y plural que demanda al sis-tema educativo una educación para el 100% de sus ciudadanos, independientemente de sus capacidades y discapacidades, procedencia, situación socioeconómica, geo-gráfica, etc. Hoy día, la gran mayoría de los profesores hemos aceptado el reto de la integración, sabemos que no es posible volver a la segregación, pero ese esfuerzo invertido no es sino el principio del camino de una educación de calidad y eficacia para todos los alumnos. En este artículo, queremos reflexionar sobre dos cuestiones relevantes: qué significa la educación inclusiva y bajo qué modelos organizativos es posible su puesta en práctica.

Hablar de “escuela para todos” nos lleva necesariamente al concepto de educa-ción inclusiva. El termino inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido,...) con la intención de dar un paso adelante con respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. A lo largo de la déca-da de los 90 hemos podido asistir al crecimiento de la idea de transformar la escuela en una escuela abierta para todos. Muchas son sus denominaciones: inclusión, es-cuela inclusiva, integración total, inclusión plena. Todos estos términos mantienen una idea común: responder a las necesidades de todos los alumnos, con indepen-dencia de su naturaleza o grado de necesidad que presenten.

Podemos decir que los últimos veinticinco años se han caracterizado por plantear el reto de atender en la escuela ordinaria a los alumnos para los que era necesaria una respuesta diferente y que eran encaminados hacia otro tipo de centros; por pre-tender que todos los alumnos, con los recursos necesarios, pudieran alcanzar los objetivos establecidos con carácter general (integración escolar). En la actualidad el debate está centrado en la “educación inclusiva”, que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan dis-capacidad.

En este sentido, la educación inclusiva se plantean como una respuesta educati-va igualitaria para todos los alumnos, en las que se parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

Educación en el contexto de la inclusión significa que los alumnos con discapacida-des o sin ellas aprendan juntos en todos los niveles educativos. Significa que sean capaces de desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria en las mis-mas instituciones que los demás. Es una cuestión de derechos humanos. Los alum-nos con minusvalía tienen el mismo derecho a ser miembros de los mismos grupos como cualquiera. Una educación segregada restringe ese derecho y limita las posi-bilidades para la autorrealización. Las personas con minusvalías no necesitan estar separadas o protegidas. Inclusión es educar a todo el alumnado con minusvalías o dificultades en las aulas ordinarias sin discriminación por la naturaleza de su condi-ción o condiciones de discapacidad. Esta filosofía educativa contribuye a una mayor igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Igualdad refleja-

da no sólo de acceso al sistema educativo, sino de supervivencia en él, donde todos los alumnos estén expuestos a las mismas experiencias, y por consiguiente donde todos se beneficien de los mismos materiales, recursos y medios. El objetivo central de la escuela es promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender; en consecuencia, cuantos más alumnos aprendan en esta escuela, mayor calidad tendrá; a su vez; cuanto más aprendan todos y cada uno de estos alumnos, más eficaz será. Por tanto, hablar de calidad supone atender a cada uno de nuestros alumnos desde sus necesidades individuales haciendo de los centros lugares de inclusión y no de exclusión y selección.

Una escuela que posibilite y a la vez, persiga este objetivo tiene que ser necesariamente más abierta a la comunidad; que permita una mayor implicación de los padres y la cooperación con las diferentes instituciones; que responda a las necesidades desde el currículum; que incluya nuevos servicios, tanto para el alumnado como para el profesorado; que posea una organización de la enseñanza diferente y que se cuente con una diversidad de medios para responder a las necesidades de los que en ellas participan, donde estos medios se adapten a las necesidades de los receptores de la comunicación. En definitiva, la inclusión es un proceso que lleva a los centros a intentar responder a todos los alumnos reconsiderando su organización, currículum y servicios.

Sólo en el contexto de ésta reconstrucción podremos garantizar:

- La superación de las desigualdades invirtiendo la tendencia al fracaso y la exclusión social al que se ven orientados los hijos de las “familias no académicas”.

- Una educación de calidad para todas la personas, siendo la escuela un espacio clave para desarrollar capacidades e instrumentos que permitan enfrentarse a nuevas situaciones en la sociedad de la información (principalmente en el tratamiento de la información y en el trabajo en equipo y autonomía).

- Mejora de la convivencia en diálogo (en un horizonte multicultural y solidario y asumiendo como parte de la comunidad educativa tanto a los alumnos, profesores, personal no docente, como voluntarios y asociaciones locales: vecinales y culturales, empresas, universidad) (1).

Pero a pesar de tener claro muchas ideas, en los últimos años, muchos padres, educadores, estudiantes, investigadores y observadores han llegado a la misma conclusión: las escuelas tradicionales no funcionan para todos los estudiantes (2). De ahí, que la búsqueda de una educación que de respuestas a las necesidades de todos los alumnos y que se contemple como un proyecto cultural colectivo creíble, respetuoso con las diferencias, compensador y capaz de potenciar las posibilidades

(1) Cfr. Jaussi, M^a.L. (Coord.): *Comunidades de aprendizaje en Euskadi. Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*, Vitoria, SCPGV 2002. (Se puede bajar de las publicaciones de educación en <http://www.euskadi.net>).

(2) Cfr. Finn, C. E., Manno, B. V. y Vanourek, G.: *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ED 451 273, 2000; y Nelson, F. H., Muir, E. y Drown, R.: *Venturesome Capital: State Charter School Finance Systems*, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement. ED 448 514, 2000.

(3) Vallis, R.: Tesis doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje*

personales de cada niño, niña o joven, suponga un reto sin precedente en la historia de la educación.

CONOCIENDO Y APRENDIENDO DE OTRAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y ESCUELAS CHÁRTER

Son muchas las experiencias de alternativas educativas que se están llevando a la práctica tanto en nuestro contexto como en el internacional (escuelas públicas “chárter”, “comunidades de aprendizaje”, escuelas “magnet”, educación en casa, etc.). Nosotros hemos seleccionado dos posibles alternativas educativas compatibles con una educación inclusiva. Nuestro propósito, a lo largo de estas páginas, es presentar las características de cada una y a partir de estas iniciar una profunda reflexión.

Por un lado, tenemos las comunidades de aprendizaje, que constituyen experiencias que se vienen desarrollando en España, y más concretamente en Barcelona, desde la década de los años 80, siendo pionero el centro de educación de personas adultas del barrio de la Verneda-Sant Martí. En la actualidad son bastantes los centros que se encuentran funcionando en las Comunidades Autónomas de Euskadi, Aragón y Cataluña.

Por otro lado, nos encontramos con el modelo de escuelas chárter, que tiene su origen en el Estado Norteamericano de Minesota (EE.UU) en 1991, donde se promulgó una legislación específica para esta fórmula organizativa. En la actualidad existen este tipo de escuelas en 40 estados, Puerto Rico, Canadá, Argentina, Holanda, etc.

Estudiar estos modelos supone buscar alternativas educativas a nuestros centros docentes, donde se impone un modelo de escuela más preocupado por seleccionar que por educar, pues sus métodos están encaminados, casi exclusivamente, a la adquisición por parte de los alumnos de ingentes cantidades de información pasiva con el fin de recordarla y repetirla. Alternativas educativas que pueden suponer el punto de partida en la búsqueda de una educación de calidad y eficaz para la totalidad de los alumnos.

El modelo de Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje pueden ser, sin duda, una posible forma de emprender el camino de una educación de calidad para todos. Pero ¿qué son las comunidades de aprendizaje? Éstas se definen como un *proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula* (3).

Uno de los principios fundamentales de las comunidades de aprendizaje, al igual que de la educación inclusiva, es la participación de toda la comunidad: familiares,

(3) Vallis, R.: Tesis doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 8.

profesorado, voluntarios, etc. Las personas trabajan en un plano de igualdad con un objetivo compartido: el aprendizaje de los niños y niñas para no estar socialmente excluidos en la sociedad de la información.

El proyecto de formar comunidades de aprendizaje va dirigido a Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para convertir los ideales educativos en permanentes utopías (4):

- Despertar la ilusión por enseñar y aprender.
- Evitar el sentimiento de marginación y etiquetado por razón de cultura, status, genero o rendimiento.
- Ofrecer una educación de calidad.
- Aumentar la autonomía del profesorado en capacidad de innovación
- Experimentar y aprender en las aulas.
- Favorecer la participación de las familias en los centros educativos y aumentar sus sentimientos de ser partícipes en la educación de sus hijos e hijas.

Entre los principios básicos de las comunidades de aprendizaje se encuentra el de la transformación social y cultural. Transformación basada en el aprendizaje dialógico, siendo éste el procedimiento coherente con el conjunto de la definición que enmarca la actividad educativa (el objetivo es el aprendizaje, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario) mediante una educación participati-

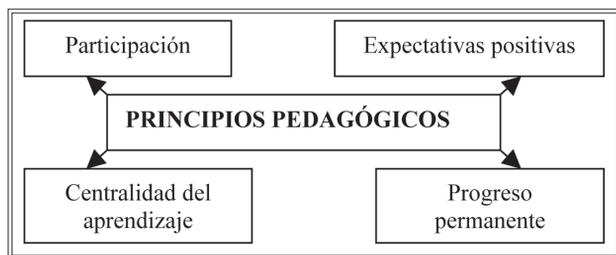


Figura nº 1. Principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje.

va de la comunidad que se concreta en todos los espacios incluida el aula. El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender en ese momento, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que es el que tiene la responsabilidad básica.

Entre sus principios pedagógicos se encuentran: la *participación*, la *centralidad del aprendizaje*, las *expectativas positivas* y el *progreso permanente*.

La participación

Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no queda sólo en manos de las maestras y los maes-

(4) <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

(5) Levin, H. M.: *Las escuelas aceleradoras: una década de evolución*. Santiago de Chile: Ve A Ce,

tros, sino que participan todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. El reto consiste en establecer una cultura participativa, así como los mecanismos, espacios, oportunidades de participar, medidas organizativas y programas, que serán necesarios para desarrollar dicha cultura de participación.

En este sentido, para conseguir una participación efectiva y verdaderamente impulsora de la integración de la diversidad, se buscan una serie de condiciones, entre ellas cabe destacar:

- La escuela debe ser una organización abierta a su entorno (familia, barrio, asociaciones, etc...). Esto significa que la educación no debe considerarse como un patrimonio exclusivo de la escuela, sino que esta debe nutrirse de los conocimientos y las habilidades de los distintos agentes educativos para ofrecer una educación integral al alumnado.

- La colaboración entre los distintos agentes educativos ha de basarse en el principio de igualdad y respeto mutuo.

- El centro educativo debe comprometerse con un modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad, basada en los principios de tolerancia, democracia, respeto, solidaridad, igualdad de oportunidades, etc...

- Para que la participación sea posible es necesario el desarrollo de un espíritu comunitario que requiere un cambio de mentalidad en todo sus integrantes.

- Es necesario una actitud favorable y total colaboración de todas las personas involucradas en el proceso educativo y de integración.

- Debe existir una cultura participativa común, unos objetivos compartidos, y una posibilidad de implicación de todos los agentes educativos.

- Es fundamental el establecimiento de sólidas líneas de comunicación familia-escuela. La información actúa como elemento motivador, al mismo tiempo que despierta el interés de la familia hacia las actividades que se realizan en la escuela. La familia ha de conocer la escuela de una forma global y la escuela conocer el entorno familiar, sin estereotipos ni perjuicios, ya que la falta de información dificulta la plena participación.

- Ha de darse una buena comunicación para evitar que se pierda el interés y se frustre el proceso participativo, para que la comunicación sea efectiva debe darse en todos los sentidos: vertical, horizontal y diagonal.

La presencia de estas condiciones conlleva a todos a participar activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro, contribuyendo ello a la optimización de los recursos del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta.

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

La centralidad del aprendizaje

Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos. Para ello, se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar.

Así, es importante que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores y profesoras (voluntariado incluido) coordinándose como haga falta en la misma aula para ayudar a quienes queden más rezagados/as, que el alumnado se agrupe de la mejor forma para mejorar sus aprendizajes aunque se rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales (agrupaciones multiedad y multinivel). El aprendizaje dialógico que, basado en el diálogo igualitario y la inteligencia cultural promueve la transformación, la dimensión instrumental y la creación de sentido y de solidaridad con la igualdad de diferencias, es el fundamento sobre la que se apoyan los procesos de aprendizaje. En una formación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos. La resolución de problemas es el otro eje de las habilidades que organiza todas las enseñanzas. No sólo se trata de aprender a aprender, sino también a razonar y a juzgar la información que se recibe.

Las expectativas positivas

Se parte de que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar y de que, con el aprendizaje dialógico, podrán superar esa situación actual. En este sentido, los objetivos y los medios que se ponen al alcance de los alumnos no serán de mínimos sino de máximos. No se trata de que "no suspendan" sino de que desarrollen todo su potencial al máximo e intensamente. El estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

"Crear una escuela que acelerara el desarrollo de todos los alumnos partiendo de sus fortalezas, en lugar de buscar y 'remediar' sus debilidades... tendríamos que transformar profundamente la cultura de la escuela" (5).

No sólo creer en la persona que aprende, sino en todas las personas colaboradoras del proceso educativo, padres y madres, familiares, profesoras y profesores, etc. El hecho de que personas adultas, familiares especialmente, puedan ayudar a sus hijos e hijas, aumenta su autoestima y mejora el rendimiento en las clases. Se sabe que el clima de aula que establezca relaciones humanas basadas en la participación y asunción del protagonismo de los alumnos está sentando las bases para la consolidación de lo que se denomina actitudes de autonomía.

(5) Levin, H. M.: *Las escuelas aceleradoras: una década de evolución*, Santiago de Chile, Ve A Ce, 2000, p. 7. En <http://innovemos-p.unesco.cl.epd/sm/doc/>

El progreso permanente

Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje ha de ser evaluado constantemente por todas las personas implicadas.

La evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva. Además de la evaluación permanente, se han de establecer momentos de evaluación explícitos. En algunos aspectos puede ser positiva la colaboración externa de la evaluación. En definitiva, en las comunidades de aprendizaje no se entiende la evaluación como inspección desde la lejanía mental de la persona experta ajena a la vida del centro. Significa especialmente colaborar a la mejora de las prácticas de un proyecto, animar a sus protagonistas a seguir transformando su escuela. Una escuela que utiliza la evaluación del alumnado como un instrumento humanizado de ayuda y no como un mecanismo de selección y expulsión.

El modelo de Escuelas chárter

Este modelo surge en Estados Unidos, donde muchos estados han promulgado leyes que permiten el desarrollo de este tipo de escuelas con la intención de satisfacer mejor las necesidades de aquellos estudiantes que no son adecuadamente atendidos por las escuelas tradicionales. De este modo, muchas escuelas chárter se iniciaron para disminuir las deficiencias en el desempeño existentes mejorando las oportunidades educativas disponibles para ciertos segmentos de la población estudiantil o para promover tanto habilidades sociales específicas como cuestiones académicas.

Las escuelas "chárter" representan una opción de rápido crecimiento en materia de elección y responsabilidad en la educación pública. Estas escuelas son de carácter público, financiadas con los mismos fondos que las escuelas públicas tradicionales. No son escuelas privadas, ni están afiliadas a ninguna religión, ni a ninguna ideología. Son escuelas que tienen un contrato con la Administración Educativa Competente para operar como colegio privado durante un período determinado de tiempo (generalmente de 3 a 5 años). Durante el período del contrato, las escuelas "chárter" tienen mucha libertad y no tienen que regirse por todas las reglas de las escuelas públicas regulares. A cambio de esta libertad, estas escuelas tienen que mostrar buenos resultados durante el período del contrato. Si no, la Administración Educativa puede decidir no renovarlo. A título de curiosidad, decir que en el año escolar 1998/99 sólo en Estados Unidos se crearon 1.100 escuelas "chárter" que atienden a más de 250.000 estudiantes en 26 estados.

Este modelo educativo ha sido la opción principal disponible para aquellos que querían enseñar un currículo basado en un tema independiente, implantar su propio modelo organizacional, y crear escuelas pequeñas con pocos estudiantes e instrucción personalizada. Su objetivo general, desde el punto de vista pedagógico, es el de incrementar los logros educativos del alumnado respecto a los que consigue en la escuela pública normal, lo que implica crear nuevas oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

Entre sus características más importantes están:

- *La apertura a todos los estudiantes.* No pueden aplicar normas discriminatorias para las admisión de su alumnado. Por diseño, muchas escuelas "chárter" sirven a poblaciones específicas de estudiantes que no son bien atendidos por las escuelas públicas tradicionales. Los ejemplos de agendas en este tipo de escuelas incluyen la asistencia a estudiantes difíciles de educar, la enseñanza de un plan multicultural de estudios y el fomento de un plan de estudios que acentúe la resolución de conflictos además de otras habilidades sociales (6).

- *Carácter experimental.* Se pretende que las escuelas chárter sean pioneras, innovadoras y que estén comprometidas con la mejora de la educación pública.

- *Alto grado de desregulación.* Tienen libertad respecto a muchas de las regulaciones a las que han de ajustarse la escuela pública normal. Pueden establecer su propio currículo, calendario y horarios, contratar a su propio personal, determinar sus procedimientos de organización, gestión y evaluación, y disponer libremente de su presupuesto.

- *Fuerte exigencia de rendición de cuentas.* A cambio del alto grado de desregulación de que disfrutaban, a las escuelas chárter se les supone una responsabilidad directa en sus resultados.

- *Oportunidad respecto a su creación en función de las necesidades del alumnado.* Las escuelas chárter necesitan justificar la necesidad de su creación y solicitarla a las instancias correspondientes de la Administración Educativa.

- *Escuelas a la carta.* Se pretende que estas escuelas formulen su propia oferta educativa diferenciada, para constituirse en escuelas de elección.

- *Su tamaño.* Las escuelas chárter han sido la solución para aquellos que han querido crear pequeñas escuelas autónomas. El pequeño tamaño del plantel facilita una instrucción más individual y relaciones estrechas entre los maestros y los estudiantes, al mismo tiempo que da sentido de colaboración y responsabilidad colectiva entre el personal, intensificando los efectos de la renuncia de maestros. Ser pequeña permite que el currículo esté diseñado para el enfoque individual de la escuela.

Desde el punto de vista pedagógico las escuelas chárter suelen tener adjudicadas competencia para determinar (7):

- El rango de edades a admitir y los niveles académicos a impartir.

- La visión/misión institucionales, sus objetivos generales y sus objetivos de aprendizaje.

- El currículum.

- Los instrumentos para la evaluación del rendimiento académico.

(6) Cfr. Schneider, J.: "Five prevailing charter types", *School Administrator*, 56(7), (1999) 29-31. EJ 589 466.

(7) Martín-Moreno Cerrillo, Q.: *Las escuelas chárter*, Lorenzo, Manuel y otros: *Organización escolar diferencial: modelos y estrategias*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2003.

- El calendario y horario escolar.
- El edificio escolar para su ubicación.
- Obligatoriedad de aplicación de normativa sobre limpieza y seguridad del edificio escolar.
- Los procedimientos para la admisión del alumnado (pueden variar desde un simple sorteo, hasta el otorgar la preferencia para la admisión al alumnado en riesgo de fracaso escolar).
- Los procedimientos disciplinarios relativos al comportamiento del alumnado y del personal del centro.
- La estructura organizativa y la gestión.
- Equipo directivo.

Desde el punto de vista económico, generalmente las escuelas chárter tienen reconocida autonomía para:

- Determinar la política del personal.
- Contratar a su propio profesorado.
- Contratar servicios y equipamientos.
- Recibir fondos de diversas fuentes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tanto el modelo de comunidades de aprendizaje como el de escuelas chárter constituyen una alternativa a la educación pública normal, que pretende ser una oportunidad para la emergencia e implementación de nuevas ideas para la mejora del sistema escolar. Pensamos que, hoy día, se ha avanzado más en el terreno de las ideas y las palabras que en el de las prácticas organizativas alternativas. Los modelos anteriores tienen sus partidarios y sus detractores, sus ventajas y sus limitaciones, pero en relación con la inclusividad una cosa es cierta: que los dos modelos se oponen frontalmente a aquellas prácticas educativas no acordes con los principios de atención a la diversidad.

Tanto las comunidades de aprendizaje como las escuelas chárter tratan de acercarnos a un modelo educativo basado en :

- Aprendizaje de forma participativa.
- Creación nuevas estructuras organizativas.
- Replanteamiento valiente y realista del currículum escolar basado en las demandas de los tiempos que vivimos y que vienen.
- Conexión conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de educación.
- Aprendizaje mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir del contexto.
- Aprendizaje en un ambiente de colaboración y interacción social: compartir problemas, fracasos éxitos.

- Creer en el aprendiz y depositar la confianza en él.
- Educación en valores.

Ahora bien, debemos vincular la difusión y crecimiento de estos modelos articulándolos en las estructuras del sistema educativo ordinario, de forma que participen todo las piezas del sistema (inspectores, asesores, etc). Sólo con el compromiso de la totalidad de los agentes educativos y de la Administración, podremos llevar y ampliar estas experiencias en nuestra realidad educativa, de manera que nos quedemos con lo que nos sirve para despojarnos sin temor de lo que hemos de cambiar y así lanzarnos de lleno a la tarea de la construcción de una escuela de calidad y eficaz para todos los alumnos.

La educación de nuestros días debe propiciar una gestión basada en Proyectos Educativos democráticamente aceptados y acordes a lo que su realidad social les demanda. Proyectos dotados de suficiente autoridad y autonomía para ser aplicados. Autonomía que facilitará, inexorablemente, la creación de grupos estables de profesorado capaces de plasmar estos proyectos.

No son muchas todavía las investigaciones que se han desarrollado con respecto a estas nuevas alternativas, casi todas en función del rendimiento de los alumnos, pero una cosa sí es cierta, que aunque no constituyan la panacea para la mejora de la educación pública, su ampliación y puesta en marcha nos aportara nuevos datos para continuar en el camino de la calidad y de la eficacia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.
- Elboj, C.: Tesis doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Un modelo antirracista en la sociedad de la información*. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales, Universitat de Barcelona, 2001.
- Finn, C. E., Manno, B. V. y Vanourek, G.: *Chárter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton, NJ, Princeton University Press. ED 451 273, 2000.
- Jaussi, M^a.L. (Coord.): *Comunidades de aprendizaje en Euskadi. Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*, Vitoria, SCPGV 2002. (Se puede bajar de las publicaciones de educación en <http://www.euskadi.net>).
- Levin, H.M.: "New school for the disadvantaged" *Teacher Education Quarterly*. Vol. 14, n^o4 (1987) pp. 60-83.
- Levin, H. M.: *Las escuelas aceleradoras: una década de evolución*, Santiago de Chile, Ve A Ce, 2000, en <http://innovemos-p.unesco.cl.epd/sm/doc/>
- Martín-Moreno Cerrillo, Q.: *Las escuelas chárter*, Lorenzo, Manuel y otros: *Organización escolar diferencial: modelos y estrategias*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2003.

- Nelson, F. H., Muir, E. y Drown, R.: *Venturesome Capital: State Chárter School Finance Systems*, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement. ED 448 514, 2000.
- Schneider, J.: "Five prevailing chárter types", *School Administrator*, 56(7), (1999) 29-31. EJ 589 466
- Slavin, R. E.: *Educational Psychology. Theory into practice*, Englewood Cliffs, Nj, Prentice-Hall, 1997, 5ªed. (1a ed. 1986).
- UNESCO: *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. Consultado el 9 de junio de 2004.
- Valls, R.: Tesis doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona, 2000.