

De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos

Aitor GÓMEZ
Roseli MELLO
Ignacio SANTA CRUZ
Teresa SORDÉ

Correspondencia

Aitor Gómez
Universitat Rovira i Virgili. Carretera de
Valls s/n, Campus Sescelades,
Tel.: 977 50 80 89
E-mail: aitor.gomez@urv.cat

Roseli Mello
Universidade Federal de São Carlos. Via
Washington Luis, Km 235, sala 22,
Tel.: 33518663
Fax: 33518372
E-mail: roseli@ufscar.br

Ignacio Santa Cruz
Universitat Autònoma de Barcelona.
Edifici S, C/ Emprius,2, 08202
Sabadell. Despacho: S/211
Tel.: +34937287734.
Fax: +34937287727
E-mail: inaki.santacruz@uab.cat

Teresa Sordé
Universitat Autònoma de Barcelona.
Facultad de Ciencias Políticas y de
Sociología, Edifici B, 08193 Bellaterra,
Tel.: +34 93 5812447.
Fax: +34 935812827
E-mail: teresa.sorde@uab.cat.

Recibido: 10/05/2009
Aceptado: 21/06/2009

RESUMEN

Después de más de diez años de implementar estrategias educativas que están avaladas por la comunidad científica internacional, las Comunidades de Aprendizaje han demostrado tener éxito a nivel de mejores resultados educativos y de convivencia. Esta experiencia ha servido para que algunos gobiernos y organismos internacionales reconocieran el proyecto como un ejemplo en el que basarse para desarrollar programas y políticas educativas. En este artículo se analizará el caso concreto del País Vasco y el Cluster Europeo de Inclusión Social y Acceso, como ejemplo de esta transferencia.

PALABRAS CLAVE: Política educativa, Métodos pedagógicos, Sociología de la educación.

From Learning Communities' experiences to policies based on their success

ABSTRACT

After ten years implementing strategies endorsed by the international scientific community, Learning Communities have shown to be successful in terms of students' outcomes and improvement of their coexistence. This experience has led governments and international

organizations to base their educational policies on this project. In this article, authors analyse the particular cases of the Basque Country and the European Cluster on Access and Social Inclusion, as examples of such transfer process.

KEYWORDS: Educational policy, Teaching methods, Sociology of education.

1. Éxitos y limitaciones de Comunidades de Aprendizaje

La primera comunidad de aprendizaje, el Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, apareció en 1978. El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona estuvo investigando cómo desarrollar esa práctica de éxito y elaboró el modelo de Comunidades de Aprendizaje, llevando el asesoramiento de los primeros centros educativos que se transformaron a partir de 1995. El proyecto de Comunidades, iniciado en tres escuelas de primaria en Euskadi, cuenta ahora con 61 centros en toda España, tres en Brasil y dos en Chile. Durante estos años se ha constatado cómo estas escuelas que han pasado a ser una comunidad de aprendizaje han progresado en el rendimiento académico de su alumnado, mejorando sustancialmente la convivencia dentro del centro. La razón principal ha sido el empezar a implementar prácticas educativas que han sido avaladas por la comunidad científica internacional.

Se trata de un proyecto de éxito educativo que persigue una educación de calidad para todas y todos, respondiendo a las necesidades y retos que plantea la actual sociedad de la información. Para ello se cuenta con la participación de la comunidad, profesorado, familiares y alumnado. Son ellos y ellas las que sueñan con la escuela que quieren. Sus sueños son priorizados, contrastados con la realidad y desarrollados a través de las comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones están formadas por representantes de toda la comunidad y funcionan de manera horizontal, en base a un diálogo igualitario.

Las comisiones de trabajo son además un punto de encuentro entre familiares, voluntariado, alumnado y profesorado que fomentan la implicación de todas y todos en el proyecto educativo. La participación de las y los familiares en las dinámicas del centro es fundamental para lograr el éxito educativo de las niñas y niños, y el trabajo que desarrollan en estas comisiones es una forma de implicación que genera una mayor participación a otros niveles.

La formación de familiares es prioritaria dentro de las comunidades de aprendizaje, ya que si las familias de las niñas y niños que acuden a los centros mejoran su nivel formativo, también lo hará el de sus hijos e hijas. Tal y como

puntualiza Epstein (1991), si las escuelas desarrollan programas efectivos para los y las familiares, las familias valoran más participar, y se implican más, y esto tiene un impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Esta formación se lleva a cabo partiendo de las demandas y necesidades que plantean las propias familias, como por ejemplo, alfabetización, clases de informática y utilización de Internet, idiomas diversos y las tertulias literarias dialógicas. Mediante esta última actividad, las y los familiares con bagajes no académicos leen libros de literatura clásica, como Kafka, Joyce o Cervantes, entre otros, y los debaten en un plano de igualdad. A través de estas actividades se cambia el entorno alfabetizador de sus hijos e hijas, incidiendo también en la comunidad y en sus propios domicilios. De esta forma, se transforma la escuela, pero también el entorno, hecho sin el cual es prácticamente imposible que se consiga el éxito educativo para todas y todos.

Partiendo de la base que el origen de la cognición es social, *“la conciencia emerge en el contexto sociocultural y a través de la interacción. Por lo tanto, no es posible entender la mente del individuo fuera de la sociedad”* (AUBERT *et al.*, 2008, 103). De esta forma, el papel que juegan familiares, voluntariado y otros agentes sociales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial. *“Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”* (VYGOTSKY, 1996, 134). Para alcanzar niveles de aprendizaje más elevados es necesario que el entorno donde las niñas y los niños interactúan sea propicio, y si no es así se debe transformar, como sucede en el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

La organización del aula en grupos interactivos es otro de los elementos que generan éxito educativo para todo el alumnado al estar basado en lo que dicen las principales investigaciones educativas. Las aulas que trabajan en grupos interactivos organizan al alumnado en pequeños grupos heterogéneos (niveles de conocimiento, género, lengua, cultura,...) de unos cuatro o cinco alumnos/as por grupo. Se llevan a cabo actividades de unos 15 minutos cada una, con lo cual al término de la clase se han trabajado cuatro actividades. En cada grupo se ubica una persona adulta voluntaria que fomenta las interacciones entre el alumnado. Trabajando en estos grupos se acelera el aprendizaje y se fomenta la solidaridad, ya que si antes era un solo profesor el que trabajaba con 20-25 alumnos, ahora es ese mismo profesor que tutoriza la clase y cinco personas adultas que trabajan con los grupos de manera simultánea (ELBOJ *et al.*, 2002).

A pesar del éxito del proyecto, existen limitaciones. En un mismo barrio pueden existir dos escuelas con un elevado índice de fracaso escolar, con problemas de

convivencia y una de ellas decidir transformarse en una Comunidad de Aprendizaje. Al cabo de unos años, como ha sucedido el centro Mare de Deu de Montserrat (Terrassa) o en el centro La Paz (Albacete), las escuelas que se han transformado en Comunidades han mejorado decisivamente los resultados académicos de su alumnado, así como la convivencia. En el proyecto integrado INCLUD-ED¹, uno de los criterios que se han seguido para seleccionar escuelas donde realizar el trabajo de campo ha sido que fuesen un ejemplo de buena práctica educativa, que fuesen de éxito. Estas dos escuelas fueron seleccionadas porque su alumnado ha obtenido muy buenas notas, mejorando sustancialmente desde que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje (INCLUD-ED, 2006-2011).

En las escuelas donde no se ha producido esa transformación y han seguido trabajando de la misma manera se genera una mayor desigualdad entre su alumnado, en comparación con el que asiste a la escuela que sí se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje. Se produce un efecto perverso, ya que el éxito experimentado con el modelo de comunidades genera una mayor desigualdad en el alumnado de las otras escuelas. La solución no pasa por uniformizar, es decir, que se imponga un modelo como el de Comunidades, sino que en todas las escuelas donde se registran mayores problemas de fracaso escolar puedan cambiar y que su alumnado tenga las mismas posibilidades que tiene el de Comunidades. Cuando alguien va al oculista a operarse de cataratas quiere el mejor tratamiento, prefiere que la operen con láser a que utilicen cualquier otra técnica, y no por ello hablamos de uniformizar, sino de que se trata de aplicar las mejores técnicas, tratamientos para superar las situaciones problemáticas. Por ello, es fundamental que en educación se apliquen los mejores métodos para lograr los mejores resultados, superándose así cualquier tipo de limitación.

2. Necesidad de extender el modelo a todas y todos los niños a pesar de las dificultades de hacer políticas por las resistencias

Como hemos apuntado en el anterior apartado, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje logra éxito educativo para todo el alumnado, se trata de un modelo educativo que tiene en cuenta la eficiencia y la equidad en las acciones que desarrolla (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2006). Llegado este punto, la pregunta que nos formulan muchas personas interesadas por el proyecto es: ¿por qué no se hace extensible este modelo al resto de escuelas si está teniendo tanto éxito?

1. INCLUD-ED es el único proyecto integrado del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea coordinado por un centro español que analiza los sistemas educativos de la Unión Europea.

A pesar de que la comunidad científica internacional hace ya dos décadas mostrara que la segregación en las escuelas lleva al fracaso escolar y que la participación de familiares dentro de los centros generaba mejores resultados académicos entre los niños y niñas (BENNETT, WEIGEL y MARTIN, 2002; BROOKS-GUNN, BERLIN y FULIGNI, 2000), y que los datos que nos proporcionan los diversos informes PISA muestran también la importancia de no segregar (OECD, 2007), muchos centros siguen segregando a su alumnado y no quieren abrir sus puertas a la comunidad.

De esta forma, el problema no reside en una falta de experiencias de éxito en educación y de un bagaje teórico que demuestre la importancia de llevar a cabo modelos inclusivos, sino fundamentalmente en una falta de compromiso para llevar a cabo una educación de calidad para todas y todos.

El modelo educativo impulsado por la LOGSE ha generado una elevada segregación en las aulas y consecuentemente un elevado porcentaje de jóvenes que han abandonado el sistema con tan sólo la Educación Secundaria Obligatoria. Los datos sobre lectura extraídos del Informe PISA 2006 muestran un empeoramiento en el caso de España. El cuestionario de PISA se pasa a niños y niñas de 15 años, y por lo tanto se trata de alumnado que ha pasado toda su escolarización con el modelo impulsado por la LOGSE. Los resultados, a pesar de la insistencia desde la Cumbre de Lisboa en 2000 de reducir este porcentaje de fracaso escolar, han empeorado, y por ello cabría relacionar este hecho con el modelo educativo impulsado por la LOGSE, que estaba basado en acciones que no fomentaban ni la eficacia ni la equidad.

Habitualmente se disculpan los malos resultados obtenidos por una falta de inversión en educación. Se argumenta que la Reforma estaba bien concebida, que su concepción teórica era adecuada, pero falló la puesta en marcha (se culpabilizaba al profesorado). Sin embargo, a través de los datos de PISA se puede constatar cómo en Polonia y otros países europeos, se invierte mucho menos en educación que en nuestro país y han obtenido mejores resultados en las tres áreas (matemáticas, lectura y ciencias) (OECD, 2007).

No se trata de una falta de inversión, sino de que el modelo constructivista impulsado desde la LOGSE partió de autores como Ausubel (prácticamente no referenciado en las bases de datos internacionales y que no es utilizado en las principales universidades) y de malinterpretaciones de otros teóricos importantes como Vygotsky. El aprendizaje significativo de Ausubel y la falta de rigor científico al exponer las ideas de Vygotsky, ya que no se destacó la importancia que este autor le daba a la necesidad de transformar el contexto donde se localizan los centros

educativos y la importancia también de las interacciones, generó que se fomentara un tipo de aprendizaje basado en lo que el niño/a ya tenía asimilado. Este hecho, junto al fomento de la libertad de los centros a la hora de planificar su currículum (se fomentó la diversidad en contra de la igualdad), generó que en los centros que se localizaban en áreas más marginales, donde los niños y niñas que acudían no tenían adquirido un bagaje de aprendizaje sólido, no se pudiera avanzar a través de un aprendizaje significativo y, al disponer de libertad para adaptar el currículum, lo que se hizo fue rebajar los contenidos. Los niños y niñas pasaron a realizar tareas más manuales y se priorizó que fueran “felices” y que no se generaran problemas en las aulas, y se dejó de lado el aprendizaje instrumental.

De forma paralela, se crearon los centros de formación del profesorado (CEP), constituidos por profesoras y profesores que dejaban las escuelas para trabajar en la formación de formadores. A través de estos CEP se difundían los ideales de la Reforma. Cuando se empieza a constatar que la Reforma está siendo un fracaso se culpa al profesorado por no saber poner en funcionamiento su ideario y estos a su vez lo achacan a la falta de inversión y también a la falta de implicación de las familias.

Cuando surge un proyecto educativo de éxito como el de Comunidades, que parte de un aprendizaje dialógico y no significativo, que fomenta la participación activa de toda la comunidad dentro del centro, suscita resistencias precisamente entre el sector de profesorado que achaca los problemas a la falta de inversión y critica la falta de implicación de las familias, entre el profesorado que forma parte de los CEP y defiende el ideario de la Reforma a pesar de que se haya constatado su fracaso, y también entre técnicos que no conciben la escuela más allá de la reproducción.

Cuando el profesorado no está implicado y no cree en las posibilidades de cambio que se pueden alcanzar a través del trabajo desarrollado en las escuelas, se convierte en uno de los principales focos de resistencia en la extensión de cualquier proyecto educativo que, como Comunidades de Aprendizaje, trate de cambiar la situación actual de desigualdad. Este profesorado fomenta una educación de máximos para sus hijos y de mínimos para los hijos de las otras familias.

Frente al 31%² de personas entre 18 y 24 años en 2007 con tan sólo educación secundaria obligatoria que no han continuado estudiando y los malos resultados

2. En el año 2007, en los países de la UE-27, se registró un 15,2% de abandono escolar temprano. En España doblamos ese porcentaje, teniendo además un porcentaje de personas entre 25 y 64 años con estudios de bachillerato acabados tan sólo del 50,4% (datos extraídos de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, el 16 de febrero de 2009).

cosechados en PISA 2006, es necesario generar políticas que fomenten la inclusión educativa en contra de la segregación existente dentro de nuestro sistema educativo.

Como veremos en el apartado 4, el Gobierno del País Vasco está impulsando el Programa de Comunidades de Aprendizaje, lo está haciendo extensible a toda la región, fomentándolo como un proyecto de innovación educativa. Cuando un proyecto educativo obtiene buenos resultados el gobierno tiene interés en su adopción y extensión.

3. Cluster on “Access to Education and Social Inclusion”

Los clusters responden a la idea del *Open Coordination Method* que la Comisión Europea desarrolló para poder actuar, coordinarse en aquellas áreas donde no tiene competencia, como es el caso de la educación. Siendo la educación una competencia que depende íntegramente de los estados miembros, los clusters ofrecen la posibilidad de intercambio de buenas prácticas entre países como también el desarrollo de actividades conjuntas.

Entre el 8 y 10 de octubre de 2008 se reunieron en Bilbao los representantes del Cluster de la UE sobre Acceso a la Inclusión Social y Educativa. Como resultado de la reunión se elaboró un informe de Actividad, *Peer Learning Activity* (PLA). Acudieron a la reunión representantes de los ministerios de educación de Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Rumanía y Suecia, y expertos no gubernamentales.

Durante los días de la reunión se analizaron medidas dirigidas a la diversidad en el País Vasco, fundamentalmente desarrolladas por el Departamento de Innovación Educativa. La medida principal fue Comunidades de Aprendizaje, y se presentaron otras como el soporte lingüístico a alumnado inmigrante, proyectos de intervención educativa específicos y programas de diversificación curricular. El primer día se llevaron a cabo explicaciones sobre cómo se organiza el sistema educativo y formativo en el País Vasco y las razones que impulsaron al gobierno a introducir el Programa de Comunidades de Aprendizaje, y los dos días siguientes se realizaron visitas a algunas Comunidades de Aprendizaje y a otros centros que llevan a cabo proyectos de innovación educativa.

El trabajo del Cluster, una vez realizadas las visitas a los centros, dejó patente la necesidad de que la educación se base en un proyecto común. Se identificó claramente cómo el éxito del proyecto de Comunidades de Aprendizaje residía en

la capacidad de implicar a toda la comunidad en un sueño de escuela común y cómo puede construirse entre todas y todos.

Los miembros del Cluster pudieron constatar a través de la observación de algunas actividades llevadas a cabo en algunas Comunidades de Aprendizaje, como por ejemplo las tertulias literarias dialógicas, que el respeto es un principio fundamental en el desarrollo del proyecto. Las reflexiones que hacen las niñas y niños sobre los libros son valoradas de la misma forma que las llevadas a cabo por otros actores sociales. Existe un trato de respeto hacia todas las opiniones, fomentándose la confianza y la motivación.

Uno de los resultados más destacados por el Cluster fue el elevado nivel de entusiasmo y compromiso entre el personal docente. Este hecho fue relacionado con el trabajo previo realizado en el PLA de París, donde quedaba patente que normalmente el profesorado, inconscientemente, adapta sus expectativas en base al nivel socio-económico del alumnado. La comparación entre ambos hechos denotó la importancia de elevar las expectativas sobre las niñas y niños para mejorar sus resultados académicos.

Las visitas a diversas comunidades de aprendizaje y centros que no lo eran permitieron a los integrantes del Cluster dialogar con el alumnado y constatar cómo aquellos que habían seguido un currículum diferenciado se habían sentido estigmatizados, teniendo un efecto muy negativo en su autoestima. En cambio, en Comunidades de Aprendizaje todo el alumnado permanece en la misma clase, no se separa por niveles ni se lleva a parte del alumnado a otras aulas. Esta inclusividad fomenta el desarrollo personal del alumnado, genera una mayor solidaridad y mejores resultados académicos para todas y todos.

Fruto del trabajo llevado a cabo por el Cluster se generaron también una serie de reflexiones entre las que cabría destacar el cómo difundir el proyecto, siendo plausible o no el hacerlo por Ley. Teniendo presente que un componente clave del proyecto es la participación de toda la comunidad, siendo fundamental la libertad en la toma de decisiones, como por ejemplo, el transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, el hacerlo por “Decreto Ley” sería perjudicial. El Gobierno Vasco aboga por difundir el proyecto a través del Programa de Innovación (que veremos en detalle en el siguiente apartado) o mediante actos concretos como una gran conferencia (que explicaremos en el último de los apartados).

Cada representante que formó parte del Cluster experimentó, a través de la teoría y las visitas a Comunidades de Aprendizaje, 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, y con esta idea retornaron a sus países, donde incidirán en las posibles políticas educativas que se lleven a cabo.

4. Plan del Gobierno Vasco (innovación educativa 2007-2010)

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se inició en el País Vasco en 1995³, cuando cuatro escuelas de primaria decidieron transformarse en Comunidades de Aprendizaje. Diez años más tarde, el Gobierno del País Vasco incluye el Programa de Comunidades de Aprendizaje como uno de los ejes fundamentales de innovación educativa a nivel de toda la Comunidad Autónoma, registrándose entonces 28 Comunidades de Aprendizaje.

El Gobierno Vasco concreta tres ejes de innovación educativa en el documento “Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010”. Dentro del segundo eje, una escuela mejor, encontramos el Programa de Comunidades de Aprendizaje como un ejemplo de éxito escolar para todos y todas. Se plantea garantizar a todas las personas una enseñanza de calidad. Para ello destaca tres factores básicos: “*una dirección que asuma el liderazgo de la comunidad educativa; una convivencia escolar que sea espacio de vida y de trabajo; la colaboración de las familias y de la comunidad con el centro*” (DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, 2008, 41).

El Programa se marca cinco objetivos, cada uno de los cuales tiene diversas acciones a desarrollar y una serie de indicadores para medir su impacto. A través del primer objetivo se ha desarrollado un Plan de Comunidades de Aprendizaje para todos y todas, con la finalidad de hacer extensible dicho proyecto a todas las escuelas de Euskadi. Junto con el plan se llevó a cabo un congreso sobre Comunidades en febrero de 2008 donde participaron familiares, profesorado, asociaciones y otros agentes de la comunidad educativa de Euskadi y otras Comunidades Autónomas (en el siguiente subapartado profundizaremos en el trabajo desarrollado a través de este congreso).

El segundo objetivo se centra en iniciar procesos de formación y experimentación de transformación de centros desde el aprendizaje dialógico. Para ello se elaboraron materiales y se dejaron a disposición de los centros. Otra de las acciones básicas

3. El origen de las Comunidades de Aprendizaje se remonta al año 1978, con la creación de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

llevada a cabo ha sido la elaboración de un módulo de formación sobre aprendizaje dialógico para el año 2009, ofertado a los centros desde los Berritzegunes⁴.

A través del tercer objetivo se han desarrollado acciones formativas dirigidas al profesorado con la finalidad de potenciar interacciones relacionadas con aprendizajes dentro y fuera del aula. Para ello se ha respondido a todas las demandas formativas de los centros sobre metodologías interactivas y más concretamente sobre aquellas estrategias de éxito avaladas por la comunidad científica internacional como las bibliotecas tutorizadas, lectura dialógica, tertulias literarias, grupos interactivos, entre otras. De manera paralela, también se han llevado a cabo acciones formativas desde los servicios de apoyo que incluyen intercambios de buenas prácticas.

A través del cuarto objetivo se plantea la necesidad de desarrollar un modelo comunitario de prevención de conflictos. Para la consecución de este objetivo se ha respondido a todas las demandas de formación y asesoramiento de los centros para formar a familiares, profesorado, asesores/as y otros agentes de la comunidad educativa. A su vez, se han recogido y elaborado materiales sobre el modelo de prevención de conflictos.

Finalmente, el objetivo cinco trata de impulsar la participación de la comunidad en todos los procesos educativos y para ello se proporciona una formación que incluye el trabajo conjunto de familiares y agentes sociales en el aula, en el centro y también fuera del horario escolar y en los domicilios.

A través de la concreción de estos cinco objetivos, este Programa fomenta la extensión de las Comunidades de Aprendizaje en todo el territorio euskaldún. Diferencia entre dos tipos de Módulos: Módulo I, fase de sensibilización y toma de decisiones, y Módulo II, realización del proyecto.

En el Módulo I se encuentran los centros que se han interesado por el proyecto de Comunidades y quieren conocer más sobre su funcionamiento para decidir si transforman su centro en una Comunidad de Aprendizaje o no. Los centros que toman parte en este Módulo llevan a cabo un curso de 30 horas para conocer el Proyecto, sus bases teóricas, la parte práctica y la reflexión sobre la propia realidad de su centro. Una vez han llevado a cabo el curso reflexionan sobre su posible transformación en Comunidad de Aprendizaje, decisión que toman con total libertad, ya que la realización de este Módulo no implica comprometerse a realizar el siguiente. En el Módulo II se concretan las acciones a realizar durante

4. Los Berritzegunes vendrían ser los Centros de Formación del Profesorado que operan en Euskadi.

el curso escolar dentro del Proyecto. Para ello es necesario haber llevado a cabo el Módulo I y haber decidido que el centro escolar pasa a ser una Comunidad de Aprendizaje.

El interés del Gobierno Vasco en potenciar una educación de calidad para todas y todos queda patente a través de la concreción de estas líneas prioritarias de innovación educativa y de la potenciación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje como un claro ejemplo de práctica educativa de éxito que logra precisamente que todo el alumnado alcance una educación de máximos. Cuando un proyecto educativo tiene éxito, el gobierno tiene interés en realizar políticas educativas que lo extiendan al resto del territorio como ha sucedido en el caso de Euskadi.

En este proceso de extensión del Programa de Comunidades cabe tener presente que se trata de una medida de innovación que se presenta junto con otras. Es decir, no se impone como un Programa a desarrollar (cuestión que como hemos apuntado sería un error), sino que se posibilita la opción de que un centro se transforme en una comunidad de aprendizaje o que una ya existente obtenga recursos económicos para desarrollar sus actividades.

5. Congreso *Ikas.kom*: ampliación del proyecto Comunidades de Aprendizaje⁵

Tal y como apuntamos en el anterior apartado, dentro del Plan de Innovación para 2007-2010 se incluye el desarrollo de un congreso sobre Comunidades de Aprendizaje. El 18 y 19 de febrero de 2008 se llevó a cabo el Congreso *Ikas.kom* con una doble finalidad, dar a conocer el Programa de Comunidades y el Plan de Extensión de las mismas. Fue organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. A través de este congreso el Gobierno Vasco dejó claro el interés por ampliar el proyecto a todas las escuelas de la región “para convertir Euskadi en una gran Comunidad de Aprendizaje”.

El Congreso fue inaugurado por el Consejero de Educación (Secretario de Educación) en el País Vasco y contó con la participación de diversos políticos del Gobierno. En su intervención, el Secretario de Educación dejó claro, no sólo el compromiso del Gobierno en extender el proyecto de Comunidades, sino de llegar a un acuerdo para colaborar con toda Europa. Apuntó tres claves prioritarias, inclusividad, calidad y adaptación a los cambios del futuro.

5. Para ampliar información puede consultarse la siguiente dirección web: http://www.jardunaldiak.net/index_es_1.html

El Congreso tuvo lugar en el Palacio Euskalduna, el mayor centro de conferencias en Euskadi, y asistieron más de 1.200 personas, de muy diversa índole: técnicos, administradores públicos, maestros, y otros representantes de la comunidad educativa, incluyendo representantes de la familia. También asistieron los administradores de la educación de las Comunidades Autónomas en las que el proyecto Comunidades de Aprendizaje se está llevando a cabo (Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura, Murcia). Entre los principales conferenciantes, expertos reconocidos internacionalmente en materia de educación, cabría destacar la participación de Michael Apple y John Comings.

A través de la conferencia inaugural, Michael Apple apuntó que la educación es política y cómo el poder y el dinero influyen en el desarrollo de las políticas educativas y las actividades escolares que se llevan a cabo. Se está redefiniendo la democracia y los grupos dominantes tratan de hacerlo en su propio provecho y el de sus hijos (modernización conservadora). Las escuelas democráticas buscan superar esas políticas y construir una educación crítica que supere esa modernización. Se trata de escuelas que ayudan a cambiar las relaciones de poder, que forman parte de la sociedad y fomentan la participación de toda la comunidad para que su propuesta educativa sea realmente una alternativa a los modelos educativos de los grupos dominantes.

John Comings analizó la importancia de la alfabetización familiar en la mejora del aprendizaje de los hijos. Estos programas son intergeneracionales y contribuyen a mejorar el lenguaje y las habilidades para la vida de las madres y padres y de sus hijas e hijos. De esta forma, los niños y niñas van mejor preparados a la escuela y tienen mayores posibilidades de éxito escolar.

Ambas conferencias abordaron estrategias de éxito implementadas en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y sirvieron de marco para las posteriores charlas y exposiciones de experiencias prácticas de Comunidades donde quedaba patente que las escuelas se transforman y transforman su entorno contando con la participación de toda la comunidad, siendo la formación de los familiares un puntal clave.

De esta forma, las personas que asistieron al congreso, entre las que se encontraba personal que lleva a cabo políticas educativas en diversas Comunidades Autónomas, regresaron a sus respectivos lugares de trabajo habiendo recibido información clara relativa a cómo obtener éxito educativo para todo el alumnado y de cómo el Gobierno Vasco está extendiendo el Programa de Comunidades en todo Euskadi.

Conclusiones

La comunidad científica internacional desde hace dos décadas ha mostrado cómo los buenos resultados académicos se relacionan con medidas educativas inclusivas. La segregación en las aulas ha sido analizada como un factor totalmente negativo, que genera una mayor desigualdad educativa y social. Más recientemente, informes como PISA 2006 lo corroboran a través de datos estadísticos concretos.

Los gobiernos de los estados miembro de la UE ya establecieron en la Cumbre de Lisboa de 2000 la necesidad de reducir la cifra de fracaso escolar para el año 2010. El compromiso adquirido por cada país miembro hace necesaria la puesta en marcha de medidas y acciones que mejoren los resultados académicos de todo el alumnado. Los gobiernos están interesados en adoptar y difundir proyectos educativos de éxito que permitan superar las actuales desigualdades.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que parte de las más importantes teorías educativas y sociales, acelera el aprendizaje de las niñas y niños trabajando de manera interactiva y contando con la participación de toda la comunidad. De esta forma, se consigue éxito educativo para todas y todos. Es por ello una experiencia que algunos gobiernos autonómicos han potenciado a través de diversas medidas políticas.

Euskadi es donde se inició el proyecto y donde más se está potenciando a través de planes de innovación educativa. Pero también en Cataluña, Aragón, Andalucía y Castilla La Mancha, los respectivos departamentos y consejerías de educación están potenciando la extensión del proyecto en todo su territorio. Cuando una experiencia educativa tiene éxito, existe mucho interés por parte de los gobiernos en extenderla y tratar de erradicar el fracaso escolar. A pesar del interés de algunos gobiernos autonómicos en extender el proyecto en su afán de luchar contra la desigualdad educativa y social, existen resistencias por parte de técnicos, administradores y profesorado que no creen en las posibilidades de cambio de la escuela y dificultan este proceso.

El programa que siguen en Euskadi, junto con la difusión efectuada a través del Congreso Ikas.Kom y el trabajo llevado a cabo junto con el Cluster "Access to Education and Social Inclusion", es un claro ejemplo de cómo un gobierno autonómico fomenta políticas y medidas educativas inclusivas para superar el fracaso escolar a pesar de las resistencias que puedan surgir.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BENNETT, K. K., WEIGEL, D. J. y MARTIN, S. S. (2002). "Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions". *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- BROOKS-GUNN, J., BERLIN, L. J. y FULIGNI, A. S. (2000). "Early childhood intervention programs: What about the family?" En J. Shonkoff y S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 549-577). New York: Cambridge University Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Efficiency and equity in European Education and Training Systems*. Brussels: European Commission.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (2008). *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, J.L. (1991). "Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement". En S.B. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. Consulta realizada el 4 de febrero de 2009 en <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.