

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Las Comunidades de Aprendizaje como clave para el cambio educativo: estudio de caso

Sandra Casarrubios Angulo

**Trabajo Final de Grado
Grado en Pedagogía**

2014

Las Comunidades de Aprendizaje como clave para el cambio educativo. Estudio de caso.

Casarrubios Angulo, Sandra
Grado en Pedagogía
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Resumen: La sociedad de la Información y el Conocimiento hace necesario un cambio en la manera de entender la educación, convirtiéndose en un requisito indispensable el estudio de experiencias y prácticas educativas innovadoras, entre las cuales se hayan las Comunidades de Aprendizaje. El presente estudio de caso aborda este tema, para lo cual se ha realizado, en primer lugar, un marco teórico donde aparece la definición del concepto de CdA, sus antecedentes en nuestro país, el proceso de transformación y los pilares básicos en los que se asienta. Para en un segundo momento analizar los resultados obtenidos sobre un caso concreto y real de CdA, el colegio Luisa de Marillac, en la zona norte de Granada, todo ello para comprobar si la teoría se ajusta a la realidad educativa para poder establecer algunas conclusiones reflexivas que animen a seguir en el estudio de esta temática.

Descriptor: Participación, diálogo, equidad, mejora, innovación.



Universidad de Granada

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Definición.....	4
2.2. Antecedentes y situación actual	5
2.3. Fases de transformación	7
- Toma de decisiones	8
- Fase del Sueño.....	8
- Selección de Prioridades	8
- Planificación.....	8
2.4. Principios básicos.....	9
- Aprendizaje dialógico	9
- Grupos interactivos	10
- Tertulias literarias/dialógicas	11
3. PRESENTACIÓN DEL CASO	12
4. METODOLOGÍA	13
4.1. El estudio de caso.....	13
4.2. Instrumentos de valoración	13
4.3. Procedimiento	14
5. RESULTADOS: CASO REAL DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: COLEGIO “LUISA DE MARILLAC”	14
6. CONCLUSIONES	19
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
8. OTRA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.....	23
9. WEBGRAFÍA	26
10. ANEXOS.....	26

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la sociedad se encuentra inmersa en un momento caracterizado por un devenir constante que afecta a todos los ámbitos de nuestras vidas llevando consigo una serie de demandas que son necesarias atender. En este sentido, la educación es la herramienta que puede hacer frente a dichos reclamos sociales, revalorizándose así su papel clave para el cambio y la mejora; la importante situación en la que nos encontramos exige cambios en nuestro sistema educativo, y hace preciso renovar y apostar por nuevos tipos de prácticas escolares que sean capaces de responder a las necesidades de los sujetos.

Así pues, en el presente estudio de caso se analiza una de estas prácticas, las Comunidades de Aprendizaje, considerándolas como una apuesta segura hacia la mejora educativa. En un primer momento se plasma una visión teórica sobre el concepto para después hacer un recorrido sobre su origen en nuestro país y su situación actual, así como en los principios en los que se basa.

Tras esa breve revisión teórica se pretende ver en qué medida la teoría se corresponde con la práctica. Para ello se ha tomado como ejemplo y núcleo del estudio el Colegio Luisa de Marillac, situado en la zona norte de Granada, cuya situación, caracterizada por presentar una población con unas condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables, ha hecho imprescindible el cambio en la metodología y en la forma de trabajar, abandonando la enseñanza tradicional por un proyecto de transformación como lo es una Comunidad de Aprendizaje, una alternativa capaz de convertir las escuelas en espacios que propician el desarrollo integral de las personas mediante la implicación de todos los agentes educativos.

2. MARCO TEÓRICO.

En este epígrafe se recoge el resultado de realizar un recorrido teórico acerca del concepto de Comunidad de Aprendizaje (CdA), sus antecedentes y situación actual en nuestro país, así como sobre sus fases de transformación y los pilares básicos en los que se asienta.

2.1. Definición

Según la Orden de 8 de junio de 2012 de la Consejería de Educación (B.O.J.A. núm. 126, de 28 de Junio) una Comunidad de Aprendizaje es:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado (p. 47).

Siguiendo a Molina y Ríos (2010), estos centros tienen como objetivo conseguir una educación de calidad para todo el alumnado, evitando todo tipo de segregación en función del nivel de aprendizaje o de otras características, y cualquier tipo de diferenciación del currículum que pueda dar lugar a unos resultados educativos desiguales.

En este tipo de centros el aprendizaje ya no depende tanto de lo que sucede dentro del aula como, además, de las interrelaciones que se producen en todo el ecosistema educativo (colegio, casa, barrio, medios de comunicación etc.), estableciéndose una interacción entre la escuela y el entorno mucho más estrecha y activa, donde tiene lugar la participación y la implicación de todos los agentes educativos, mediante lo cual intentan reducir la tasa de abandono escolar y conseguir una mayor inclusión social de los alumnos y alumnas.

Así, podría decirse que el proyecto de CdA se dirige, sobretodo, hacia aquellos centros con más necesidades y en los que los factores externos pueden tener más peso, en relación al fracaso escolar y a la exclusión, en su alumnado (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Se tratan, pues, de espacios educativos que luchan por transformar la escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas, partiendo de la premisa de que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar su proceso educativo, por lo que se hace imprescindible el diálogo y el consenso entre toda la comunidad educativa para poder establecer el modelo de escuela que se desea (Flecha, 1997).

2.2. Antecedentes y situación actual

Vaya por delante que el punto primigenio del origen de las CdA se encuentra en el School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) de la Yale University, Success for All (Éxito para Todos), de la Johns Hopkins University y Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas), de la Stanford University (Racionero y Serradell, 2005), este estudio de caso se ciñe al ámbito español, dadas a las limitaciones, de espacio y de tiempo, que este tipo de trabajo (TFG) supone.

En este sentido, en España las CdA tienen su origen en el año 1978, concretamente, en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). Este centro comenzó su funcionamiento como un proyecto de trabajo conjunto entre la escuela y el barrio, convirtiéndose en uno de los referentes educativos a nivel internacional (Flecha, 1997; Díez y Flecha, 2010). Desde sus inicios, esta institución ha demostrado que en educación es posible un enfoque inclusivo para superar las desigualdades educativas y culturales.

Con todo ello, tras el éxito de esta nueva forma de concebir la práctica educativa, en el año 1995 surge la primera Comunidad de Aprendizaje en el País Vasco en Educación Obligatoria y hoy en día, según datos del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA)¹, son más de 150 los centros que trabajan como comunidades de aprendizaje en distintos ámbitos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Integral, Educación Especial y Educación de personas adultas). Actualmente, CREA continúa con el desarrollo y perfeccionamiento de esta propuesta de transformación de los centros en CdA (Rodrigues de Mello, 2011), por lo que se vincula a un cambio cultural y social en centros educativos y que relaciona comunidad y escuela, cuyos objetivos prioritarios son superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia multicultural. Así, compartiendo los mismos objetivos, en Andalucía podemos encontrar la Sub-Red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA)², una red de profesorado de las diferentes universidades andaluzas cuya

¹ Para más información se puede consultar la siguiente página web: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

² Para más información se puede consultar la siguiente página web: <http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/>

finalidad es la colaboración con aquellas escuelas e institutos que son CdA en Andalucía. Entre sus tareas pueden encontrarse la formación y la investigación para reforzar las bases científicas de este tipo de actuaciones educativas, las cuales son consideradas de éxito. Tal es así, que en Andalucía, según la recentísima Resolución provisional de 26 de mayo de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, se reconocen ocho centros más que se han convertido en CdA.

Así pues, insistimos en cómo actualmente se demandan profesionales dispuestos a formarse continuamente, capaces de adaptarse a las innovaciones y de ser flexibles para desenvolverse con soltura en un entorno muy distinto del de hace pocas décadas, ya que hoy la escuela se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que reflejan un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente (Fernández, Mena y Riviere, 2010). En este sentido, la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento obliga a concebir la educación como clave para la promoción y la superación de la exclusión social, sobretodo, de aquellos sectores más desfavorecidos, lo cual exige que, como defienden Villa & Thousand (2005), *schools creates and provide whatever is necessary to ensure that all students have access to meaningful learning* (p. 3). Así, si las escuelas pretenden garantizar el éxito para todo el alumnado, respondiendo a las demandas de la sociedad actual, deben de introducir nuevas prácticas y experiencias innovadoras en sus aulas.

De esta manera, la dinámica de trabajo que se plantea desde este tipo de centros intenta conseguir unos resultados exitosos y efectivos que ofrecen numerosos beneficios para toda la comunidad educativa. Así, como bien señalan Lenning & Ebbbers (1999), *the benefits for students include higher academic achievement, better retention rates, improved quality of thinking and communicating, a better understanding of self and others and a greater ability to bridge the gap between the academic and social worlds* (p. 6). Con ello, los beneficios que aportan las CdA van más allá de lo meramente académico, mejorando la comunicación, el conocimiento y la confianza hacia uno mismo, favoreciendo así, sobretodo, aquellos contextos más desfavorecidos, permitiéndoles superar la brecha entre lo académico y lo social, y por lo tanto poder hacer frente a los obstáculos que la sociedad actual impone.

En el informe español 2010-11, donde se recoge la Estrategia Educación y Formación 2020, elaborado por el Instituto de Evaluación (2011), se señala que *la educación de las futuras generaciones necesita de la implicación de todos los sectores de la sociedad*, encontrándose entre los objetivos educativos europeos y españoles *la disminución del abandono temprano de la educación y la formación, lo que requiere la participación y corresponsabilidad de los agentes sociales y económicos, de las familias y de la sociedad civil* (p. 100). Estos objetivos pueden alcanzarse solo si se apuesta por una nueva manera de concebir la educación, y el proyecto de CdA lo hace.

A su vez, en el 2011, la Comisión Europea en su *Agenda 2020*, en uno de sus comunicados recoge la contribución de estos centros en la disminución del fracaso escolar, afirmando que:

Schools as 'learning communities' agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. 'Learning communities' inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out (p. 7).

De este modo, se puede apreciar que aquellos centros que trabajan como CdA se rigen por unos valores y objetivos comunes en cuanto al desarrollo del alumnado, lo cual aumenta el compromiso por parte de todos aquellos agentes educativos, cuyos esfuerzos se dirigen hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la situación del alumnado en detrimento del abandono escolar.

2.3. Fases de transformación

El proyecto de transformación de un centro en CdA nace del consenso entre toda la comunidad educativa, de la implicación de todos en la toma de decisiones. Así, según CREA³, el proceso atraviesa por las siguientes fases, ajustándose cada una de ellas a las necesidades de cada centro en particular:

³Para más información consultar la siguiente página web: http://utopiadream.info/ca/?page_id=12

- **Fase de Sensibilización/Concienciación**

Esta fase consiste en una aproximación al proyecto de CdA, dando a conocer sus líneas básicas así como diferentes aportaciones científicas de investigaciones que manifiestan determinadas actuaciones que demuestran la mejora en el éxito escolar y en la convivencia del alumnado en contextos plurales y diversos. Se trata de una fase intensiva que suele durar unas treinta horas y en la que debe estar presente todo el claustro pudiendo participar todos los miembros de la comunidad educativa, siendo interesante y oportuno la participación de algún miembro de una CdA.

- **Toma de decisiones**

En esta fase la comunidad educativa toma la decisión de iniciar el proyecto, el cual debe estar basado en la cooperación y el compromiso de todos, lo que implica un debate entre todos los participantes sobre lo que supone este proceso de transformación, el cual es un producto construido de manera colectiva.

- **Fase del Sueño**

Después de la toma de decisiones, todos los agentes educativos y colaboradores piensan y consensuan qué modelo de escuela es la que quieren, es decir, su “escuela ideal”, siempre teniendo en cuenta los principios en los que se asienta una CdA. Los diferentes ideales o sueños de escuela de los distintos participantes se recogen por separado para después llegar a un acuerdo sobre el modelo definitivo de escuela.

- **Selección de Prioridades**

En esta etapa se establecen las prioridades de la fase anterior, partiendo de la realidad y de los medios de los que se disponen, todo ello a través de la recogida de información sobre el centro educativo (historia, recursos, infraestructura, etc.), el profesorado (formación, relación con el entorno), el alumnado (asistencia, resultados, etc.) y familiares (cultura, procedencia, etc.). Algunas de estas prioridades pueden ser los grupos interactivos, la formación de familiares, la resolución de conflictos, etc.

- **Planificación**

Una vez determinadas las prioridades se convoca una asamblea donde toda la comunidad educativa participa y en la que se forman diferentes comisiones mixtas de trabajo específicas en función de las prioridades, estableciendo así las bases sobre la planificación. Es importante tener en cuenta que todas las comisiones tienen la misma

validez, que deben ser heterogéneas, con autonomía, capacidad de decisión y en las que todos pueden participar.

Todas estas fases se recogen en la siguiente figura:

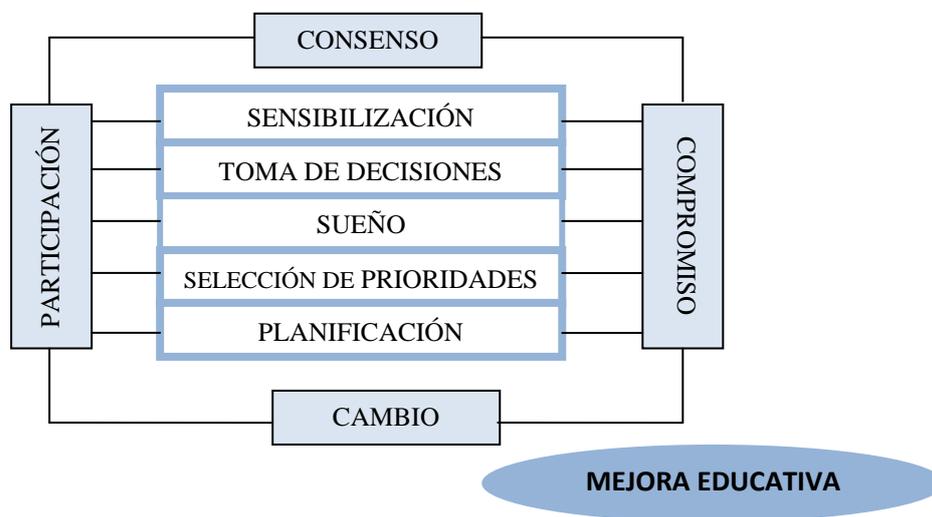


Figura 1: Fases de transformación de un centro en Cda.

2.4. Principios básicos

Además de las fases o pasos necesarios para la transformación, se hace imprescindible que toda CdA presente una serie de pilares y prácticas básicas. A continuación se resaltan algunos de ellos que son, quizás, los más relevantes:

- **Aprendizaje dialógico**

El *aprendizaje dialógico* es una forma de favorecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial de aquellos contextos más desfavorecidos, partiendo de la concepción de que el aprendizaje depende, sobretodo, de las interacciones de las personas a través de un diálogo igualitario donde los significados son construidos a partir de la comunicación de todos los participantes. Este diálogo se lleva a cabo de manera democrática y horizontal donde todos tienen las mismas oportunidades de participar, intentando superar así las desigualdades (Elboj y Oliver, 2003). Así, se deja a un lado la metodología tradicional en la que solo existía una comunicación unidireccional entre profesor y alumno, teniendo éste último un rol pasivo, lo que convertían la educación en una mera instrucción, ya que, como bien defiende Freire (1992), *la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-*

educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (p. 77).

Sin embargo, para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones del alumnado con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan. El diálogo en la escuela debe incluir tanto al alumnado como a padres, profesionales, profesorado y voluntariado, transformando así la escuela en un espacio de retroalimentación, convivencia positiva y formación (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Este hecho, según Fórum IDEA⁴ (2002) intensifica el proceso de reflexión, favoreciendo la capacidad de selección y procesamiento de la información, imprescindible en la sociedad actual. Aprender mediante el diálogo supone una interacción entre todos los implicados transformando las relaciones entre ellos y con el entorno. Todo lo aquí explicado genera una autoconfianza que repercute positivamente en el grupo, lo cual puede considerarse como un referente de práctica educativa y social

- **Grupos interactivos**

En las CdA, una manera de poder conseguir un *aprendizaje dialógico* igualitario es mediante los *grupos interactivos*. A través de esta práctica se modifica la distribución espacial tradicional del aula para dar lugar a una organización flexible en la que el grupo se divide en subgrupos de trabajo, cada uno de los cuales está tutorizado por una persona adulta. Los grupos se constituyen heterogéneamente, en cuanto al género, al aprendizaje y al origen cultural, reforzándose así el aprendizaje de todo el alumnado sin discriminación de ninguna clase (Elboj, 2002). Se conciben como una estrategia didáctica activa y motivadora, pudiéndose trabajar contenidos de cualquier asignatura, permitiendo así la creación de espacios de aprendizajes eficaces basados en la comunicación, la cooperación y la participación entre los diferentes agentes educativos. De esta manera, el aula se abre a la comunidad y la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje (Ferrer, 2005).

⁴ Fórum IDEA: grupo de investigación y acción socioeducativa de la Universidad Autónoma de Barcelona integrado por profesorado, profesionales y estudiantes interesados y vinculados a la educación de personas adultas y el desarrollo comunitario. Para más información consultar la siguiente página web: http://grupsderecerca.uab.cat/forum_idea/content/presentaci%C3%B3

En los *grupos interactivos* se produce una interacción entre los estudiantes, ayudándose los unos a los otros, siendo la diversidad que existe entre ellos un recurso positivo para el aprendizaje, ya que pueden encontrar la ayuda que necesitan para hacer una determinada actividad en otros estudiantes que tienen capacidades diferentes o que sean más competentes en la materia. Pero esta interacción no se da únicamente entre el alumnado sino también con otros miembros de la comunidad educativa. En cada grupo interactivo hay un miembro de la familia u otro adulto de la comunidad que trabajan como voluntarios para ayudar a los estudiantes con la actividad en el aula (Molina y Ríos, 2010) (Véase Figura 2).

Esta práctica parte de la premisa de que el contexto tiene un papel relevante y fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de que es necesario transformarlo para mejorar las condiciones del mismo, teniendo la educación un poder papel protagonista, ya que puede dar lugar a superar las desigualdades entre las personas, mediante una acción puramente humana (Freire, 1997).

GRUPOS INTERACTIVOS: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN			
	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
Preparación	Planifica la sesión y prepara una actividad diferente para cada subgrupo.		Pueden ser familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, etc. Con altas expectativas.
Organización	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera.	Conoce el funcionamiento de los grupos y se distribuye en ellos tal y como se haya acordado con el profesorado.	Conoce la actividad a dinamizar y se coordina con el profesorado para llevarla a cabo con éxito.
Realización	No es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas.	Distribuido en grupos heterogéneos. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo, y el que acaba antes ayuda a los demás. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y procura las interacciones entre el alumnado, asegurando que todos participen y resuelvan la tarea con éxito.
Corrección	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado cuando se realizará.	Es protagonista de la corrección.	Puede dinamizar la corrección.
Evaluación	Incluye las aportaciones del voluntariado.		Ofrece sus valoraciones al profesorado.

Figura 2: Organización y realización de *grupos interactivos*.

- **Tertulias literarias/dialógicas**

Las *tertulias dialógicas* facilitan ese tipo de interacciones entre toda la comunidad educativa, en las que se lee y se comprende un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, intensificando su comprensión lectora a través de la interacción con los otros (Valls, Soler y Flecha, 2008). Se trata de la construcción colectiva de significado y

conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. A través de ellas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico, generando posibilidades de cambio a nivel personal y social.

Durante cada sesión en la que se lleva a cabo la *tertulia dialógica* el alumnado que participa presenta al resto de compañeros su interpretación sobre el tema de trabajo de dicha tertulia (un texto, un cuadro, una pieza musical, etc.), exponiendo todo aquello que le ha generado y explicando el porqué le ha llamado la atención mediante una reflexión crítica. Después tiene lugar un diálogo entre todo el grupo, en el que se produce un intercambio de opiniones y aportaciones que dan lugar a la creación de nuevos conocimientos y significados. Este tipo de actividad se caracteriza por presentar un alto grado de participación, retroalimentación y trabajo común entre todos, desde la cual se produce aprendizaje a partir del interés de los propios alumnos sobre determinados aspectos, lo cual genera un fuerte componente motivador en éstos.

La *lectura dialógica* (Soler, 2003) es una nueva forma de entender la lectura, puesto que no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno.

3. PRESENTACIÓN DEL CASO

El presente estudio de caso se ha basado en un centro que se encuentra en proceso de transformación de CdA, el Colegio Luisa de Marillac, de entidad privada perteneciente a la Archidiócesis de Granada, en la calle Molino Nuevo s/n, situada en el Polígono Almanjáyar 18013, Granada. Este centro se halla ubicado en la zona norte de la ciudad, donde, según datos del Padrón Municipal del año pasado, el 55.7 % de la población mayor de 16 años de este distrito no posee el graduado escolar, y para ser más exactos, donde 1841 personas de 12682 no saben leer ni escribir. Estos datos pueden encontrarse en la página web [granadaimedia](http://granadaimedia.com)⁵, un proyecto de Giro Comunicación, cooperativa de periodistas de Granada que apuesta por la creación y consolidación de un medio on-line centrado en los barrios de Granada, donde la

⁵ Para más información consultar la siguiente página web: (<http://granadaimedia.com/fracaso-escolar-districto-norte-granada/>)

información más cercana cuenta con la complicidad de los ciudadanos, teniendo, desde sus orígenes, vocación de servicio en el entorno social del que se nutre, desde el que se puede, no sólo comentar las noticias, sino también generarlas y publicarlas.

Así pues, la situación en la que se encuentra este centro educativo hace necesario arriesgar por otros tipos de educación que puedan conducir hacia la mejora de la calidad, no solo de la educación, sino de la vida de estas personas, las cuales se encuentran en una situación socioeconómica baja y con unos desfases socioeducativos significativos. Por esa razón toman la decisión de convertirse en CdA, lo que forma el núcleo de estudio del presente trabajo.

4. METODOLOGÍA

4.1. El estudio de caso

Para analizar el caso aquí expuesto, se optó por una metodología de corte cualitativo debido a las ventajas que presenta para poder analizar una determinada realidad social. En palabras de Vela (2001) *la investigación cualitativa es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social.* (p.64). Por lo tanto, la razón de base para el uso de este tipo de metodología se hace necesario cuando se quiere analizar un contexto social particular, para poder profundizar en el estudio de las historias personales y sociales de los sujetos, así como de las experiencias, sentimientos y significados de los fenómenos sociales.

De este modo, se seleccionó como método de investigación cualitativa el estudio de caso puesto que es la que mejor se adapta al propósito de este trabajo, ya que como comenta Stake (2007) se trata de un *estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes* (p. 11).

4.2. Instrumentos de valoración

El instrumento de valoración por la que se optó fue la entrevista semiestructurada, dado que adopta la forma de un diálogo o conversación, descartando una forma rígida, cerrada, dirigida y controlada del proceso (como ocurre en la

entrevista estructurada) aunque sí que contiene una serie de preguntas que guían la entrevista (al contrario de la entrevista no estructurada que es completamente libre y flexible).

La entrevista semiestructurada pretende obtener una visión del mundo en el que viven las personas entrevistadas, para poder obtener interpretaciones fieles del significado de los fenómenos sociales (Kvale, 1996). Así pues, se considera como un recurso fundamental para la reconstrucción de sucesos que permitan la comprensión de la dinámica individual así como su interacción con el entorno familiar e institucional, poniendo el énfasis en la perspectiva de los protagonistas y del contexto social en el que se encuentran, centrándose en el significado de las relaciones sociales (Vela, 2001).

4.3. Procedimiento

Una vez elaborado el marco teórico y el protocolo de entrevista, se concretó una cita con el director del centro “Luisa de Marillac”, quien, por diferentes motivos de agenda, no pudo atenderme. Tras este imprevisto me puse en contacto con la jefa de estudios, a la que sí entrevisté.

La entrevista (ver anexo 1) tuvo lugar en el mismo centro, en una sala de reuniones en la que se encontraba la jefa de estudios y un padre de un alumno/a, cuyas aportaciones se vieron de gran importancia para poder tener otra perspectiva más en el estudio de caso. Tras la entrevista se realizaron una serie de interpretaciones sobre la información recogida que se enfrentaron con el marco teórico expuesto al principio del presente trabajo, para poder elaborar las conclusiones necesarias sobre el caso.

5. RESULTADOS: CASO REAL DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: COLEGIO “LUISA DE MARILLAC”.

En este epígrafe se enfrenta el contenido del marco teórico con los datos recogidos en la entrevista, pudiendo contrastar la información para ver en qué medida la teoría se corresponde con la práctica.

En este sentido, lo primero que podemos afirmar es que la situación en la que se encuentra este centro educativo hace necesario decantarse por otros tipos de educación que puedan conducir hacia la mejora de la calidad, no solo de la educación, sino de la

vida de estas personas, las cuales se encuentran en una situación socioeconómica baja y con unos desfases socioeducativos significativos.

Numerosos profesionales trabajan desde hace años por, y para, este centro, sin embargo los resultados no se corresponden con todo ese esfuerzo realizado, por lo que se solicitó una formación basada en la escuela inclusiva. Varios modelos de educación inclusiva les fueron presentados a los profesionales, decantándose al final por el proyecto de CdA, modelo que garantiza el éxito, llegando a la conclusión de que todo el esfuerzo y trabajo que ello implicaba debía ir encaminado hacia una única meta: la transformación de la zona norte de Granada.

En el colegio “Luisa de Marillac” siempre han tenido como principio básico de actuación la equidad, puesto que defienden que es preciso dar más a quién más necesita, y este centro presenta muchas carencias. En este caso, la equidad se concibe como un valor ético que persigue que un bien o servicio se distribuya en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos, y no de manera igualitaria. De esta manera, una educación equitativa puede dar lugar a unos sistemas más productivos y democráticos, lograr una mayor inclusión social con igualdad de oportunidades para todos, reduciendo así la brecha socioeconómica (Ortega, 2003). Por este motivo se decantaron y tomaron la decisión de convertirse en CdA, ya que la metodología y el proceso que sigue para conseguirlo es enriquecedor y engloba no solo a profesores y alumnado, sino a toda la comunidad educativa. Se trata de un centro abierto a todos en el que se da pie a la participación activa y consensuada de todos los implicados (familias, asociaciones, voluntariado, etc). Así, en colegios situados en zonas desfavorecidas, se concibe como requisito imprescindible la colaboración, el trabajo común y la participación para poder contribuir a la mejora de esa situación.

En este centro se comenzó, el año pasado, el proceso de transformación en CdA. Empezaron con la fase de *sensibilización*, en la que tomaron conciencia de que son una comunidad, de que los padres no pueden educar sin la escuela y que la escuela no puede educar sin los padres. Defienden que las familias tienen que estar implicadas y, además, todo el entorno, porque los niños desarrollan su vida en la calle también. En definitiva, se trata de una fase que da a conocer las líneas básicas de las CdA, así como diferentes aportaciones científicas de investigaciones que manifiestan determinadas actuaciones

que demuestran la mejora en el éxito escolar y en la convivencia del alumnado en contextos plurales y diversos. Todo ello se lleva a cabo de manera conjunta y participativa, donde tiene lugar la reflexión y el análisis de los nuevos retos y demandas que la sociedad actual plantea y cómo puede afrontarlos el centro educativo. Después pasaron a la siguiente fase, la *toma de decisiones*, en la que realizaron un proyecto común en el que todos están implicados y donde se decide qué es lo que se quiere y lo que se pretende conseguir con la CdA, para después presentarlo en la Junta de Andalucía y ser aprobado.

Así pues, la siguiente fase, que es en la que se encuentran en este momento, se trata de la *fase de los sueños*, en la que todos los agentes educativos y colaboradores piensan y consensuan qué modelo de escuela es la que quieren, es decir, su “escuela ideal”, siempre teniendo en cuenta los principios en los que se asienta una CdA. Los diferentes ideales, o sueños, de escuela de los distintos participantes se recogen por separado para después llegar a un acuerdo, a través del diálogo igualitario entre todos, sobre el modelo definitivo de escuela. Como bien nos comentaba la Jefa de estudios del colegio “Luisa de Marillac”, *podemos soñar lo que queramos, no es solo un sueño, podemos soñar muchísimas cosas, aunque parezcan utopías, ya que lo importante es eso, que sean utopías porque al fin y al cabo las utopías son las que mueven el mundo. Si no tenemos grandes sueños no nos movemos y nos anquilosamos en lo que tenemos*. Consideran esta etapa de vital importancia, ya que les permite conocerse a ellos mismos, sus aspiraciones, conocer también las que hay en la calle, lo que la gente quiere y necesita, partiendo así de la realidad desde una visión holística.

Las familias, desde el primer momento apoyaron y participaron en el proceso de transformación, aunque a algunos les supone mucho trabajo debido a que creen que no tienen nada que aportar en el centro. Por ello, desde CdA se intenta superar este problema, haciéndoles ver a los padres y madres que su papel es fundamental, que todos son iguales y tienen un espacio con independencia de su nivel sociocultural, puesto que el núcleo que da sentido a este tipo de centros es el trabajo en equipo, lo que enriquece todo el proceso. Si es cierto que lo que varían son las responsabilidades, pero todos los agentes educativos conocen el proyecto y han participado en su elaboración. Por este motivo y para romper cualquier barrera o limitación que puedan encontrar las familias, el centro demanda formación de padres y madres, donde todas las dificultades que éstos

encuentren referente a la educación de sus hijos, así como sobre otros temas, puedan debatirse para poder encontrar soluciones y maneras de superar cualquier conflicto, de manera positiva, que se les pueda presentar.

Pese a que aún no cuentan con dicha formación para las familias sí que se están llevando a cabo *tertulias literarias*, práctica en la que se lee y se comprende un texto (obras de la literatura universal) sobre el que se reflexiona, se interpreta y se intensifica su comprensión a través de la interacción con el grupo. Son muy importantes puesto que dan pie al debate y al análisis de diferentes puntos de vista, generando posibilidades de cambio, tanto en lo personal como en lo académico.

Otro tipo de prácticas, propias de las CdA, como se comentaba, son los *grupos interactivos*, estrategia didáctica activa y motivadora que posibilita la creación de espacios que propician un aprendizaje eficaz basado en la comunicación, la cooperación y la participación de todos los implicados. Supone el cambio de la distribución espacial tradicional del aula en una organización mucho más flexible en la que el grupo se divide en subgrupos de trabajo, heterogéneos en todos los niveles, tutorizados por una persona adulta

Este centro, aunque aún no es formalmente una CdA, presenta los pilares básicos de este tipo de centros, siendo uno de ellos el *aprendizaje dialógico*. Éste supone una interacción entre todos los implicados, transformando las relaciones entre ellos y con el entorno, desde el cual se consideran todas las aportaciones de las personas participantes sin tener en cuenta su estatus personal, teniendo todos y todas las mismas oportunidades y capacidades para intervenir, a través de un diálogo igualitario donde los significados son construidos a partir de la comunicación de todos los participantes. De esta manera, en centros como “Luisa de Marillac”, cuyos niveles socioculturales y económicos son bajos, este tipo de aprendizaje y metodología puede llegar a lograr grandes progresos.

En todo este proceso, la figura del pedagogo se hace necesaria siempre y cuando su actuación se traduzca en un impulso hacia la mejora, desde la reflexión y la autocrítica y partiendo de una realidad que presenta diferentes necesidades, por lo que debe tratar de sugerir y orientar en la toma de decisiones, siendo capaz de crear opinión, de generar debate, de plantear nuevas cuestiones y aspectos que puedan mejorarse. Se

puede concebir así, como algo personal, circunstancial, que depende del momento y del contexto en el que se encuentra. Sin embargo, en el colegio “Luisa de Marillac” no cuentan con la figura de un pedagogo como tal, pero sí trabajan cuatro psicopedagogos que, no puede olvidarse, no presentan un estatus superior, al contrario, forman parte de todo el entramado de relaciones y roles que presenta el centro. De esta manera, su función a desarrollar se traduce en la de asesorar, sin perder de vista nunca que aquellas personas con las que trabajan se sitúan en un contexto y realidad determinados.

Así pues, este centro se halla inmerso en un proceso de cambio y transformación que ya empieza a dar sus frutos, generando participación, colaboración e implicación por parte de todos los agentes educativos. Sumergidos en un proyecto que intenta un giro de la situación de la zona norte de Granada o, al menos, al colegio Luisa de Marillac, todos los participantes se encuentran ilusionados y motivados, esforzándose y trabajando por cambiar las cosas aunque el camino sea largo. Soñando por conseguir el cambio y la mejora de la situación de los niños y niñas que acuden al centro y también la de sus familias, dejando a un lado miedos y limitaciones para adentrarse en un camino en el que no están solos, sino que se acompañan de muchísimas personas que persiguen un mismo objetivo: la transformación de la zona norte de Granada.

Todo lo aquí expuesto, teniendo como referencia la información de la que se dispone, muestra que las CdA posibilitan otro tipo de escuela, abierta a todos los agentes educativos del entorno, aunque tal vez, la teoría muchas veces no “toca suelo”, puesto que no siempre es fácil llevar a cabo un proceso de transformación de estas características. Como comentaba la jefa de estudios del colegio “Luisa de Marillac”, en ocasiones los profesores se resisten al cambio por el miedo a cambiar su metodología y el desconocimiento ante lo nuevo. Sin embargo, una de las ventajas que presentan este tipo de centros es el respeto por la metodología de cada profesor en el aula, siempre y cuando se lleven a cabo las diferentes prácticas que caracterizan a las CdA. Algo parecido sucede con las familias, ya que debido a que muchas de ellas no saben leer ni escribir no se ven capaces de adentrarse en la escuela de sus hijos e hijas, pensando que no tienen nada que aportar en el proceso educativo. Esta situación dificulta el proceso, o al menos su inicio, ya que sin la implicación de todo el contexto educativo no tiene sentido la transformación. Las CdA luchan contra eso, bajo la premisa de que todos y

todas tienen algo que aportar, convirtiendo la escuela en un espacio abierto al entorno y en el que cada agente educativo tiene cabida.

Entre los diferentes principios en los que se asientan estos centros y de los que se ha hablado en el marco teórico (*aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias dialógicas*) encontramos que en el colegio “Luisa de Marillac” ya se están llevando a la práctica con muy buenos resultados. El entusiasmo y la motivación que generan hacen que la participación y la colaboración aumente, dejando atrás un aprendizaje técnico e instructivo para abordarlo desde una manera reflexiva que parte del interés del alumnado y las familias.

Así pues, puede decirse que el proyecto de CdA empieza a funcionar en este centro, pudiendo ver en el día a día que las expectativas hacia el cambio y la implicación y el entusiasmo de toda la comunidad educativa crecen cada vez más en el esfuerzo de conseguir unos mejores resultados y una mayor calidad educativa para todo el alumnado, todo ello dirigido hacia la mejora educativa del centro.

6. CONCLUSIONES

Como decíamos, nuestra sociedad se encuentra sometida a grandes cambios (sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, etc.) lo que impone unas exigencias a las que se deben responder de la manera más eficaz posible. Sin embargo, ante la perplejidad y complejidad de esta sociedad (la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento) contamos con diferentes armas para poder hacerle frente. Una de ellas, sin duda alguna, es la educación, un arma tan poderosa que si, se le da el uso adecuado, puede llevarnos a conseguir grandes cambios. La educación supone la clave para avanzar y enfrentarnos a los desafíos que la misma sociedad nos acusa, para poder conducirnos hacia la mejora, no solo a nivel académico y formativo, sino también a nivel personal. Aumenta, así, la necesidad de renovarse y mudar de aires, ya que si esto no sucede puede generar unas consecuencias negativas e irreparables que conduzcan a los individuos hacia la exclusión social, sobretodo aquellos cuya situación socioeconómica y cultural hace que “jueguen” con desventaja respecto al resto de ciudadanos.

Pese al desánimo que, ocasionalmente podemos encontrarnos, hay ejemplos de prácticas educativas cercanas a nosotros que muestran que es posible cambiar y mejorar la situación, una nueva puerta que abre paso a un soplo de aire fresco en nuestros centros educativos.

Entre estas prácticas se encuentran las CdA, que muestran otra realidad educativa posible que proporciona unos resultados altamente positivos. Rigiéndose por el trabajo cooperativo, colaborativo y participativo entre toda la comunidad educativa, se centra en la realidad del contexto y de las personas, partiendo de sus necesidades y conduciendo el esfuerzo hacia una misma dirección. Parece claro pues que si queremos cambiar la situación de un grupo de personas no podemos hacerlo de manera individualista, sino entre todos los implicados, desde una visión holística de su realidad y sin olvidar que todos tienen algo que aportar y que su papel es fundamental para lograr el cambio y la mejora.

Por todo ello es necesario apostar por nuevos modelos educativos que, desde la objetividad, la crítica y la implicación, sustituyan el modelo de enseñanza tradicional por uno innovador, que tenga en cuenta las necesidades que los alumnos y alumnas, así como todo su entorno, presenten. Este cambio educativo, si bien se hace necesario a nivel general, lo es más aún en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde la única herramienta con la que pueden contar para regenerarse y mejorar su situación actual no es otra que la educación.

Tal vez todo lo expuesto pueda presentar aires utópicos, pero lo cierto es que sí es posible. Es posible cambiar, es posible mejorar y es posible transformar la realidad. Ejemplo de ello es el colegio “Luisa de Marillac”, situado en la zona Norte de Granada, que desde hace tiempo viene trabajando en el proyecto de CdA, concibiendo la educación como un medio para superar los déficits socioculturales, no solo del propio centro, sino también de la zona. Apoyándose en los principios de equidad, inclusión, colaboración, cooperación y participación de toda la comunidad educativa, vienen luchando por transformar la zona norte de Granada, por mejorar la situación de todos los niños y niñas, así como de sus familiares. De esta manera, han podido comprobar que con el modelo de enseñanza tradicional no pueden alcanzar este objetivo, que se hacen necesarios cambios en la metodología y en la forma de trabajo, llegando a la conclusión de que esto es posible mediante el proyecto de CdA.

En este trabajo se muestra que sí se puede si existe el consenso y el trabajo en equipo, como ocurre en el colegio “Luisa de Marillac”, el cual es el reflejo de un proyecto caracterizado por la ilusión, la motivación y el compromiso por querer cambiar las cosas. ¿Partiendo de utopías y de sueños? Tal vez sí, pero las utopías son las que, al fin y al cabo, mueven el mundo, las que posibilitan la reflexión crítica sobre la realidad y sobre lo que puede mejorarse.

En definitiva, se ve oportuno apostar por la innovación, por nuevas metodologías, por nuevas maneras de entender y concebir el proceso educativo. No podemos dejarnos vencer por el desánimo y la impotencia, por pensamientos que nos lleven a creer que no se puede hacer nada porque todo está perdido. Las CdA persiguen ese cambio y garantizan que sí es posible alcanzarlo. Está en nuestras manos la decisión de embarcarnos en un viaje hacia la renovación y la mejora de la situación educativa y, por lo tanto, de la misma sociedad, contando como pasaje una herramienta capaz de transformar el mundo: la Educación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (67), 19-30.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.

European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the council, the European economic and social Committee and the committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Disponible en: http://www3.research.edu.ro/uploads/politici-cd/politici-europene/era-communication_en_jul-2012.pdf [Consulta: 2014, 24 de abril].

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29. Fundación La Caixa.

- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Fòrum IDEA (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educar*, 29, 203-121.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Instituto de Evaluación (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Madrid.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenning, O. & Ebbers, L. (1999). The powerful potential of Learning communities improving education for the future. *Higher education Report*, 26 (6), 6.
- Molina, S. y Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education*, 2 (1), 1-9.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, num. 126, de 28 de junio de 2012, p. 47. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/BOJA12-126-00354.pdf> [Consulta: 2014, 5 de mayo].
- Ortega, F. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33 (2), 119-134.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 28-38.

RESOLUCIÓN provisional de 26 de mayo de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, de los centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” convocatoria 2014 (B.O.J.A. núm. 126, de 28 de Junio). Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/participacion/ComunidadesdeAprendizaje/20140527_ResolCdA1415 [Consulta: 2014, 12 de junio].

Rodrigues de Mello, R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 4-18.

Sánchez, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A School where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.

Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En Ana Teberosky y Marta Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a. ed.). Madrid: Morata.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Vela, F. (2001). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En M^a Luisa (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-91). (1^a ed.). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Villa, R. & Thousand, J. (Ed) (2005). *Creating an inclusive school*. USA: ASCD.

8. OTRA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M., y Pullido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24), 31-44.

- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A. (coord.) (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68.
- Barrio, J.L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, 129-156.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H. y Macedo, D. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CREA. *Organización y realización de grupos interactivos*. Disponible en: http://utopiadream.info/ca/?page_id=18 [Consulta: 2014, 4 de junio].
- García, A. y Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 57-63.
- Elboj, C. (2001). *Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21 (2), 157-169.
- Gallegos, R. (2001). *La educación del corazón. Doce principios para las escuelas holistas*. Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara. Disponible en: www.ramóngallegos.com [Consulta: 2014, 12 de marzo].

García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17 (7). Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm#veinte> [Consulta: 2014, 26 de mayo].

Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. (Vol. I). Madrid: Taurus.

Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*. N° 341 (monográfico).

Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 14-19.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> [Consulta: 2014, 3 de abril].

Pajares, A. et all (2000). Alternativa a 2000 años de educación: Las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 187-196.

Pareja Fdez, J.A., Maciá, J. y Serrano, R. (2013). Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: algunas experiencias que lo corroboran. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (13), 324-356. Disponible en: <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/view/37/33> [Consulta: 2014, 11 de junio].

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación, la Ciencia y la Cultura*, 46, 155-173.

Van Weert, T. (2005). *Education and the knowledge Society. Information Technology Supporting Human Development*. The Netherlands: Kluwer Academic Publisher

Van Weert, T. (2005). Lifelong learning in the knowledge Society. Implications for education. En Van Weert, T. (Ed.) *Education and the knowledge Society. Information Technology Supporting Human Development* (pp. 15-26). . The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

9. WEBGRAFÍA

<http://granadamedia.com/fracaso-escolar-distrito-norte-granada/> [Consulta: 2014, 3 de junio].

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> [Consulta: 2014, 2 de abril].

<http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/> [Consulta: 2014, 11 de junio].

10. ANEXOS

- **Anexo 1:** Entrevista a la Jefa de estudios del Colegio Luisa de Marillac.

Sandra: ¿Por qué sois Comunidad de Aprendizaje? ¿Qué principios rigen este centro? ¿Qué ventajas presenta?

Pilar: Empezaremos por el centro. El principio que rige nuestro centro ha sido siempre el principio de equidad. Nosotros somos conscientes de que los niños que acuden a nuestro centro tienen un desfase a todos los niveles de atención curricular de todo tipo con el resto de la población. Entonces, se trata no de que seamos iguales sino de que seamos equitativos, darle más a quien más necesita. Nosotros consideramos que nuestro centro necesita mucho más que cualquier otro tipo de centro por las carencias que tiene. Ese ha sido siempre nuestro principio para actuar.

Con respecto a la primera parte, ¿por qué Comunidad de Aprendizaje? Después de muchos años trabajando un grupo de profesionales de aquí de la zona norte y después de estar debatiendo un poco la realidad y la historia de nuestros propios trabajos, llegamos a la conclusión de que todo el esfuerzo que habíamos hecho no se correspondía con los

resultados. Aquí ha habido muchísimo trabajo de muchísimas personas, con mucha implicación, muy buenos profesionales, dejándose el pellejo trabajando y sin embargo los resultados no se correspondían con eso, estaba totalmente desequilibrado. Entonces algo había que hacer. Una de las tesis que nosotros defendíamos era que todos teníamos que trabajar y empujar en la misma dirección, y eso suponía trabajar en la misma línea, tener unos principios pedagógicos en todos los centros iguales, porque si íbamos a trabajar para ayudar a una zona entera teníamos que empujar todos en la misma dirección. A partir de ahí nos constituimos como la mesa de la educación de la zona norte, con una riqueza increíble, porque no solo estamos los centros educativos sino que están las asociaciones, asociaciones gitanas, asociaciones juveniles, voluntariado que trabaja aquí en la zona, están los servicios sociales, está el ayuntamiento, está la delegación de educación, etc. O sea que lo que empezamos cuatro profesionales en una conversación se ha constituido como una mesa sectorial de la educación de la zona norte.

¿Qué fue lo primero que demandamos desde la mesa? Pues demandamos formación. Formación en escuelas inclusivas, porque el modelo de escuela inclusiva es el que a nosotros nos es válido para trabajar en esta zona. La escuela inclusiva es la que atiende a todos los niños con sus diferencias. Da igual la diferencia que tenga un niño de otro, la escuela inclusiva los atiende a todos y los atiende de manera equitativa. Pero mucha gente no entendía ni siquiera qué suponía una escuela inclusiva, la gente de asuntos sociales y el lenguaje pedagógico se perdía mucho. Hablamos con el CEP, el centro de profesores, e hizo una excepción de acuerdo con la delegación, porque el centro de profesores depende de la delegación de educación, de darnos formación en escuelas inclusivas no solo al profesorado sino también a todo el personal que trabajaba aquí (a los que se dedican al empleo, los que trabajan con jóvenes, al voluntariado, etc.), todas las personas que estuvieran interesadas y que están desarrollando su labor profesional aquí en la zona. Durante todo un curso tuvimos formación en el centro de profesores, de manera excepcional, y nos presentaron cuatro modelos de escuela inclusiva y de esos cuatro modelos, que fueron además de una riqueza increíble, al final decidimos que Comunidades de Aprendizaje era el que más se adecuaba a los objetivos que nosotros nos planteamos. Era el que más se adecuaba porque las actuaciones de éxito que les llaman en Comunidades de Aprendizaje garantizan el éxito. Son actuaciones de éxito precisamente porque te lo garantiza y además respetan mucho la metodología que cada

profesor quiere llevar en el aula, con lo cual eso ya te simplifica mucho la tarea porque a los profesores les cuesta mucho cambiar la metodología. Muchísimo trabajo porque se sienten muy inseguros. En el momento en el que tú les dices “no puedes seguir trabajando como has hecho hasta ahora, tienes que cambiar la forma de trabajar” se sienten inseguros. Comunidades de aprendizaje respeta la metodología que cada profesor lleve en el aula siempre y cuando ponga en práctica de forma periódica las actuaciones de éxito que comunidades de aprendizaje propone.

Sandra: ¿Desde cuándo viene funcionando este centro como una Comunidad de Aprendizaje?

Pilar: El curso pasado presentamos el proyecto varios centros, otros centros lo han presentado este año en la Junta para que se les reconozca como comunidad de aprendizaje, pero sí empezaron a hacer cosas el año pasado, empezaron a hacer grupos interactivos y demás, un poco todo tanteando porque, bueno, nuestro centro es pequeño y tardamos menos en ponernos de acuerdo pero hay centros que tienen cuatro y cinco líneas y entonces son centros grandísimos que para poner de acuerdo a todo el profesorado... y además con diferentes etapas, porque hay centros que tienen desde infantil hasta bachillerato, y hay etapas que cuestan mucho trabajo que los profesores se enganchen a cuestiones nuevas. Sin ir más lejos en bachillerato cuesta muchísimo trabajo convencer al profesorado en que se enganche en algo conjunto, en trabajar de manera conjunta, porque ellos son más de “yo soy el de matemáticas, me limito a mis matemáticas y punto”, entonces el trabajo en equipo lo tienen un poco más olvidado. Por ello ha habido gente que le ha costado mucho trabajo. En los institutos les ha costado más trabajo, pero bueno, ahí están que ya se han enganchado también.

Sandra: ¿Cuáles son los pasos a seguir en el proceso de transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje?

Pilar: Nosotros llevamos todo el curso prácticamente con la primera fase, que es la fase de concienciación, en la que tomamos conciencia de que somos una comunidad, de que los padres no pueden educar sin la escuela y que la escuela no puede educar sin los padres. Las familias tienen que estar implicadas y, además, tiene que estar implicado el entorno, porque los niños desarrollan su vida en la calle también, entonces el entorno también es importante (las asociaciones donde los niños desarrollan actividades por las tardes, el voluntariado que viene y les ayuda, etc.). Entonces hay que tomar conciencia y

después decidir que, efectivamente, queremos ser una comunidad de aprendizaje, hacer un proyecto, un proyecto en el que nos implicamos todos y donde decidimos qué es lo que queremos y qué nos proponemos con la comunidad, nos lo aprueba la Junta de Andalucía y empezamos con la siguiente fase que es la fase de los sueños. En la fase de los sueños, que es donde estamos nosotros ahora mismo y en la que se nos ha ido todo el curso, pero nos da igual porque aquí no hay prisa y lo importante es que se hagan las cosas bien, se trata de que todos, todos, todos y todos soñemos con el tipo de escuela que queremos nosotros, y en eso estamos. Mañana es el día programado para soñar y podemos soñar lo que queramos, no es solo un sueño, podemos soñar muchísimas cosas, aunque parezcan utopías, lo importante es eso, que sean utopías porque al fin y al cabo las utopías son las que mueven el mundo. Si no tenemos grandes sueños no nos movemos y nos anquilosamos en lo que tenemos.

Sandra: ¿Está siendo complicado llevar a cabo este proceso de cambio?

Pilar: Es complicado porque si hubiera una persona liberada expresamente para ello pues a lo mejor la cosa se agilizaba más, pero claro, lo tenemos que llevar el profesorado, lo tienen que llevar los padres, y cada uno tenemos nuestras obligaciones, entonces ponernos simplemente de acuerdo para una reunión pues ya supone un esfuerzo. Pero estamos ilusionados y eso hace que se simplifiquen las cosas y que hagamos ese pequeño esfuerzo de decir “sí, yo voy a estar”.

Sandra: ¿Qué diferencia a una Comunidad de Aprendizaje de una escuela tradicional?

Pilar: Pues sobretodo la participación, la implicación, el contar con el voluntariado, que los padres entren en la escuela pero no puntualmente para una reunión o para elaborar un documento, sino que entren en el aula, que participen en el aula, que los niños tengan allí a sus padres, eso es fundamental y solo se da en comunidades de aprendizaje.

Sandra: Tras un estudio de la situación actual en nuestro país de las Comunidades de Aprendizaje he podido comprobar que a nivel social y político tienen bastante prestigio y se les considera referente educativo a seguir, ¿notáis ese apoyo por parte del gobierno? (Recursos económicos, subvenciones, premios, etc.)

Pilar: No, este proyecto no está subvencionado para nada. Pero sí tenemos, por ejemplo, convenio con la universidad, convenio de voluntariado con la universidad, que

se ha implicado con nosotros en la zona norte y de hecho en la mesa hay un representante de la universidad, porque el voluntariado, sí es verdad, que tiene que estar muy organizado, hay un contrato de voluntariado, “no es que yo voy a venir los días que pueda” , tú te tienes que comprometer en que vas a venir a la escuela a colaborar y firmar un contrato, más que nada, por el reconocimiento del compromiso, es una manera de comprometerse fuerte con el proyecto de comunidades.

Sandra: ¿Y esto es lo que hace la universidad? ¿El voluntariado, no?

Pilar: Eso y nos asesora en lo que necesitemos, están muy abiertos.

Sandra: ¿Y cuál es el papel del voluntariado?

Pilar: Pues el voluntariado participa, sobretodo, en los grupos interactivos. Entra en el aula y participa en los grupos interactivos, pero también puede llevar las tertulias literarias, puede llevar las tertulias pedagógicas o puede llevar formación de padres, depende. Aquí se trata de que venga lo mejor, si nosotros organizamos un taller, por ejemplo, de informática vamos a recurrir a la facultad de informática y vamos a recurrir a los alumnos del quinto año de informática no a los que acaban de entrar en la universidad sino los que se van a licenciar ya, por ese principio de equidad que decía, porque a los que menos tienen hay que darles lo mejor para que equilibren. Entonces si de la Universidad nos van a venir, nos tiene que venir lo mejor de la universidad.

Sandra: ¿Qué rol cumple el pedagogo en esta Comunidad de Aprendizaje, tanto en su creación cómo en su desarrollo?

Pilar: Nosotros no tenemos a ningún pedagogo como tal, tenemos psicopedagogos. Psicopedagogos somos cuatro. Pero no hay un papel definido, igual que no hay un papel definido para los padres, aquí estamos todos y echamos una mano en todo, y tan importante es el trabajo del pedagogo como el de las que están en el comedor o el de cualquier padre que pueda venir, a lo mejor, nada más que un día al mes a un grupo interactivo. La comunidad parte básicamente de eso, de que una vez dentro aquí somos todos iguales. Varían nuestras responsabilidades, pero claro, nosotros como pedagogos, con responsabilidades pedagógicas, no tenemos... Uno de los psicopedagogos es el orientador, pero también es orientador el profesor de apoyo del tercer ciclo.

Sandra: Yo a lo que me refería era a que en lo que es la creación a lo mejor contabais con un asesor, con un pedagogo, externo que orienta y que luego ya ni aparece.

Pilar: No, porque hemos tenido todos la misma formación sobre comunidades de aprendizaje, el proyecto lo conocemos todos, lo hemos elaborado entre todos y lo único que hacemos es repartirnos responsabilidades independientemente de cuál sea nuestra función. Yo, a lo mejor, sí tengo un poco más de peso encima por llevar la jefatura de estudios, y porque soy la representante del centro en la mesa sectorial. A lo mejor sí tengo un poco más de peso, pero hay otra persona que coordina todos los grupos. Hemos hecho un grupo de padres, un grupo de alumnado y un grupo de profesores y esos tres grupos, en la primera fase, estuvieron informándose sobre el tema de comunidad de aprendizaje, lo que nos iba a suponer y demás, y haciendo aportaciones, y ella era la que coordinaba que esos tres grupos funcionaran.

Sandra: ¿Qué es la mesa sectorial?

Pilar: La mesa sectorial de la zona norte de la educación, la que te he dicho que se ha constituido con los colegios, las asociaciones, el voluntariado, servicios sociales, centro cívico, ayuntamiento, centro de profesores, federación y asociación de padres, universidad, ... Todo lo que tenga que ver con lo que nos proponemos en la mesa sectorial, que es la transformación de la zona norte. Sabemos que tenemos un objetivo muy ambicioso.

Sandra: El objetivo principal...

Pilar: No, es que es nuestro único objetivo. Porque todos nuestros esfuerzos tienen que ir encaminados a eso. Porque si esta zona tiene alguna posibilidad de salir de la situación en la que está eso siempre pasa por la educación, no hay otro camino, es la educación. Es por eso muy importante también que todas las personas de la zona entren en el centro y demanden al centro, por eso son muy importantes los sueños. Yo estoy segura de que en la calle hay gente con necesidades, con planteamientos, que quieren aspirar a hacer cosas y no saben donde recurrir, o les da vergüenza comentarlo. Aquí hay que crear un ambiente en condiciones para que la gente venga y diga “yo no sé leer y escribir bien y quiero aprender”. Los sueños se hacen para cumplirlos. Cuando nosotros soñemos, soñaremos mañana, al día siguiente nos volveremos a reunir la mesa

mixta de los sueños, los categorizaremos y los secuenciaremos, primero los pondremos por categorías, luego veremos los que son de fácil resolución y los pondremos los primeros, y por grado de dificultad los iremos secuenciando. Pero el objetivo es que todos los sueños se cumplan, porque si no ¿para qué soñamos?

Padre: Aunque hay sueños imposibles sí que es verdad que todo es posible.

Pilar: Sí, pero hay que empeñarse en que todos los sueños se cumplan.

Padre: El primero el colegio.

Pilar: Claro, es que nosotros tenemos un sueño común, que es un colegio nuevo.

Padre: Primero el colegio, con terraza para que suba la gente arriba a tomarse el cafelito. ¿Tú crees que la que ahora no viene no diría, “voy a ir al colegio”, “Uy, que colegio más bonito, yo voy a ir”?

Pilar: Uno de mis sueños, por ejemplo, es que nosotros tengamos en la escuela Infantil de cero a tres, porque tenemos muchos alumnos que se nos casan muy jóvenes, dejan los estudios sin terminar, no se sacan el graduado en Secundaria porque ya son padres. Entonces yo quiero que la escuela les oferte la posibilidad de dejar a sus hijos y en el mismo colegio irse ellos a clase. Tener a los niños toda la mañana en el cero a tres y ellos en su clase. Y si hay una madre que está dando el pecho pues a la hora que le toque se baja abajo con su hijo, le da el pecho y se sube a clase.

Sandra: ¿Aquí está Primaria nada más?

Pilar: En la parte de arriba está infantil y aquí abajo está Primaria. Nosotros tenemos Infantil y Primaria, pero en Infantil tenemos el segundo ciclo, de tres a seis, pero yo quiero que tengamos también de cero a tres. Ese es uno de mis sueños. Otro de mis sueños es que haya formación de padres, que haya una escuela de padres, donde los padres con todos los problemas que tengan con sus hijos, porque la educación de los hijos es una cosa muy complicada, pues tener un sitio donde debatir, dar soluciones, dar otras salidas y asesorar. Luego, las tertulias literarias, que nosotros sí las hemos empezado, para mí es otro de los retos más bonitos, leer un libro juntos, me parece importantísimo.

Sandra: ¿Y los alumnos responden bien ahora que has comentado que habéis empezado con las tertulias?

Pilar: Las tertulias en la clase ya se estaban llevando, te estoy hablando de las tertulias con padres y con gente de fuera, porque ha venido gente de magisterio y puede venir quien quiera. Han venido profesores de universidad. Leímos *Bodas de Sangre* y ahora vamos a empezar *El lazarillo de Tormes*. Se trata de leer además las grandes obras de la literatura universal.

Sandra: ¿Y por parte de las familias, notáis su apoyo e implicación? ¿Cómo responden?

Pilar: Sí, las familias lo saben y las familias lo entienden. Pero nosotros tenemos un problema con las familias. Las familias nos defienden a ultranza, su cole es su cole y eso es así, pero luego les cuesta muchísimo trabajo entrar dentro del centro a hacer cualquier cosa porque les da muchísima vergüenza. La gente está muy acomplejada, “¿qué voy a ir yo a hacer en la escuela? Vayan a pensarse que yo no sé hacer esto, vayan a darse cuenta de que no sé hacer lo otro”. Entonces, eso es lo que queremos que desde comunidades se rompa, que aquí todos tenemos un espacio, sepamos, no sepamos, tengamos un hándicap, tengamos otro, todos tenemos un espacio porque yo a lo mejor sé más de pedagogía, pero aquí hay gitanos que a mí me pueden dar clase de mil quinientas cosas porque yo no las sé y las saben ellos. Ellos tienen que tomar conciencia de eso, que todos nos enriquecemos cuando nos juntamos. Por eso, las tertulias literarias son muy importantes porque salen temas muy importantes para debatir y ahí podemos ver los puntos de vista.

Sandra: En una escuela de padres también estaría esa oportunidad.

Pilar: Claro. Otra posibilidad es la formación de padres. Aquí puede haber padres que no tengan un nivel de lectura óptimo, por ejemplo, para sacarse el carnet de conducir, pues la escuela ¿por qué no les puede ofertar eso? Podemos preparar clases de lectura y escritura, de lo que necesiten, para eso están los sueños, para que ellos pidan. Entonces cuando tengamos los sueños nos organizamos y vemos qué hacemos.

Tenemos también gente que son profesores de instituto jubilados que se han ofrecido como voluntariado, y fíjate qué gente más buena para esa formación de padres, gente además que está acostumbrada a trabajar con gente más adulta.

Padre: Cuando tenemos tertulias siempre viene un profesor de la universidad, de literatura.

Pilar: Vino uno, cuando estábamos leyendo *Bodas de sangre*, especialista en García Lorca.

Padre: Parecía que lo había hecho él, que sabía todo. En *Bodas de sangre* la luna tiene un significado, la tierra tiene otro, tú lo hablas aquí y se quedan todos (gesto de duda). Él te explicaba lo que era y ya te enterabas de todo, cuando tú antes te leías el libro y no te enterabas de nada. Te daba la explicación y tú decías: “claro, por eso esto es así”. Lo que es no saber.

Pilar: Aportan mucho, claro. Todos tenemos algo que aportar. Aquí lo exitoso es la fórmula, que es la participación.

Sandra: Entonces lo que es Comunidad de Aprendizaje, todavía, formalmente, ¿no lo sois?

Pilar: No. Estamos con nuestra fase del Sueño, lo que pasa es que ya se hacen grupos interactivos, se han hecho en infantil, en el tercer ciclo, hemos empezado con las tertulias literarias. Hemos ido avanzando un poco el trabajo que nos sirve también de tanteo, pero realmente estamos en la fase del Sueño ahora mismo. Cuando tengamos nuestros sueños los expondremos todos en el comedor. Hemos elegido como eje motivador para los sueños ‘el sueño de Wendy’, de Petter Pan, hemos decorado el cole y la papeleta del sueño va con Campanilla. Los niños mañana por la mañana soñarán en sus clases con sus maestros y luego vendrán aquí a echarlos en la urna y mañana estará abierto de nueve a dos y de cuatro a seis para que pueda venir todo el mundo.

Sandra: Esperemos que se cumplan.

Padre: Claro, si te pones se puede, si no te pones no.

Pilar: Lo importante es que cuantos más sueños haya mejor, porque nos ayuda a conocernos a nosotros, a conocer nuestras aspiraciones, a conocer las aspiraciones de esta calle, de lo que la gente quiere, y eso es muy bonito.

Sandra: Pues ya está, muchas gracias.

Pilar: Gracias a ti.