



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Carme García Yeste

Depto. de Pedagogía – Universitat Rovira i Virgili
carme.garciay@urv.cat

Anna Leena Lastikka

Dep. of Applied Sciences of Education – University of Helsinki
anna-leena.lastikka@helsinki.fi

Cristina Petreñas Caballero

Depto. de Didáctica y Organización Educativa – Universidad de Barcelona
cristinapetrenas@ub.edu

Recibido: 28 de marzo de 2011. Devuelto para correcciones: 9 de junio de 2011. Aceptado: 23 de julio de 2012.

Comunidades de Aprendizaje (Resumen)

La transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje es uno de los puntos de partida más sólidos para lograr la participación de la ciudadanía en la mejora de sus barrios y pueblos que evita, por ejemplo, la segregación del uso del espacio público de personas de diferentes culturas. La apertura de la escuela, incluso de las aulas, a la participación de familiares, voluntariado y personas de la comunidad para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado logra la confianza de las personas en un proyecto colectivo que crea sentido diariamente. Cualquier iniciativa de participación o transformación de una zona rural o urbana tiene en la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje uno de los elementos de éxito más seguro, sin necesidad de recursos públicos o privados adicionales. Así mismo, este proyecto sirve de base para otras transformaciones orientadas a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, participación de la comunidad, transformación, calidad de vida, ciudadanía activa.

Learning Communities (Abstract)

The transformation of schools into learning communities is one of the most solid starting points for the involvement of citizens in improving their neighbourhoods and towns that prevents for example, the segregation of public space use people of different cultures. The opening of the school, including classrooms, family involvement, volunteerism and community members to achieve academic success of all students, manages the trust of people in a collective project that creates meaning daily. Any participation initiative or transformation of a rural or urban area has in transforming school learning community, one of the safest success, without additional public or private resources. In addition, this project provides a basis for other changes aimed improving the quality of life of citizens.

Key words: learning communities, involvement of community, transformation, quality of life, active citizenship.

Uno de los principales objetivos de la Estrategia de Lisboa[1] fue el de promover una mayor cohesión e inclusión social en Europa. Ante la actual necesidad de desarrollar un crecimiento sostenible, inteligente e inclusivo[2] el objetivo europeo de la cohesión social y territorial sigue siendo más necesario que nunca. Asimismo, dicho objetivo no puede alcanzarse sin dar una respuesta de éxito al problema de la exclusión educativa y del fracaso escolar. Tras la revisión de las diferentes pruebas educativas que se aplican para conocer el progreso en materia educativa de los diferentes países, la Comisión Europea concluye que todavía existen unos niveles de alfabetización inadecuados en los países miembros de la Unión Europea, siendo especialmente la población inmigrante, uno de los colectivos que presentan peores resultados. Estos datos preocupan y plantean continuar trabajando en el reto de la cohesión e inclusión social a través de una educación de éxito; siendo ésta un elemento clave en la incorporación de las personas al mercado laboral y en la mejora de la calidad de vida y el bienestar de la ciudadanía europea[3]. Es por ello que la actual Estrategia 2020 tiene como prioridad el desarrollo de las competencias básicas a través de la educación para conseguir la construcción de una ciudadanía que responda a los retos que plantea una sociedad y economía basadas en el conocimiento[4]. Así, los Estados Miembros necesitan contar con una ciudadanía activa que participe de las transformaciones necesarias en sus ciudades y pueblos para avanzar en la construcción de una Europa más inclusiva y cohesionada. Esta participación puede conducir a afianzar las relaciones entre personas de diferentes culturas, religiones, u opciones de vida en los diferentes territorios que conforman Europa. En este sentido, es necesario reflexionar sobre aquellas experiencias que están logrando promover la participación de la ciudadanía en la mejora de sus barrios y pueblos y al mismo tiempo evitar la segregación del uso del espacio público de personas de diferentes culturas. La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje emerge como una de esas experiencias que, sin necesidad de recursos adicionales, sirve de base para otras transformaciones que mejoran la calidad de vida de la ciudadanía.

Comunidades de Aprendizaje es una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información[5]. Esta transformación tiene como motor la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad. Mediante esta participación se potencian procesos democráticos, el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones, etc. En este artículo se plantea cómo la participación de la comunidad en todos los espacios de los centros educativos que llevan a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, tiene unas implicaciones básicas y potenciales en los procesos de construcción de una ciudadanía activa, en la medida en que reorientan en otras transformaciones en los diferentes espacios sociales del territorio en el que está ubicado el centro educativo. En concreto, se reflexiona sobre las posibilidades que ofrece la experiencia de Comunidades de Aprendizaje para llevar a cabo con éxito cualquier iniciativa de participación o transformación de una zona urbana o rural. Los tres casos que discutimos en este artículo han llevado a cabo la transformación en Comunidades de Aprendizaje sin necesidad de recursos públicos o privados adicionales y han servido de base para otras transformaciones en el territorio y para una mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. El único Proyecto Integrado del área de socio-economía de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea, INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011) ha analizado las actuaciones educativas de éxito que residen en la base de estas transformaciones. INCLUD-ED investiga qué actuaciones educativas están consiguiendo superar el fracaso escolar, sobre todo en el caso de aquellos grupos sociales que presentan mayor vulnerabilidad como son: las minorías culturales, los inmigrantes, las personas con discapacidad, los jóvenes y las mujeres. Además, el proyecto analiza los procesos de inclusión y exclusión social que se producen en las distintas áreas sociales, atendiendo a aspectos tales como: al acceso a la vivienda, al sistema de salud pública o al mercado laboral. En concreto, aquí nos centramos en los resultados de la investigación que han analizado de qué forma la participación de la comunidad en experiencias educativas de éxito como Comunidades de Aprendizaje, contribuye a otras transformaciones sociales en el territorio, en el uso de los espacios públicos y en las relaciones interculturales.

No podemos obviar la complejidad de la sociedad del conocimiento, mientras la globalización acorta las distancias y los vínculos entre los países, difuminando las fronteras. Al mismo tiempo aparece también la defensa de lo local y emergen las identidades arraigadas a territorios concretos. En este escenario, los actores locales son agentes activos de la transformación de su territorio a través de diferentes acciones. Hoy, la ciudadanía tiene un papel relevante en la toma de decisiones que le conciernen a nivel local. Cuando desde las instituciones y las administraciones existen dificultades para dar respuesta a los retos que les plantea la sociedad en su

territorio, los agentes sociales, la ciudadanía de a pie vinculada al territorio a través de diferentes movimientos sociales y a nivel individual, están día a día transformando sus realidades. El cambio en las relaciones, en una sociedad cada vez más dialógica[6] llega también a aquellos territorios donde habitan colectivos socialmente excluidos. En estos territorios, a través de iniciativas como Comunidades de Aprendizaje, la comunidad actúa desde el compromiso y la responsabilidad ejerciendo sus derechos y deberes con la intención de mejorar día a día su calidad de vida y la de su comunidad.

El artículo que se presenta aquí se organiza en cuatro secciones. En el primer apartado se presenta una reflexión acerca de las necesidades sociales que plantea la sociedad de la información y como en ésta, la educación representa un valor en la inclusión social en otras áreas de la sociedad (como vivienda, salud, participación política, etc.) para todas las personas tal y como apuntan las actuales políticas a nivel europeo, permitiendo una mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. En el segundo apartado se explica cómo centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje se transforman a partir de la participación de la comunidad y cómo esto, a su vez, transforma el barrio o el municipio en cuestión. En el tercer apartado, y con la intención de mostrar evidencias de cómo la transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje orienta otras transformaciones en el territorio que se ubica, se analizan tres ejemplos de experiencias de centros que han llevado a cabo este proceso de transformación. Los tres casos muestran tres realidades diferentes, tres territorios con características diversas, dos en zonas urbanas y la tercera en

una zona rural. Finalmente, en las conclusiones se refleja cómo desde la transformación de un centro en Comunidades de Aprendizaje se comienzan a tejer otras transformaciones que traspasan el centro educativo y que son promovidas por la participación de la comunidad; y cómo a través de esta experiencia educativa se mejora la calidad de vida de todas las personas que en ella participan ya sea de forma directa o indirecta.

La educación como herramienta de mejora de la calidad de vida

Actualmente, los retos que suscitan la sociedad del conocimiento y las prioridades establecidas por las políticas europeas reclaman más que nunca la promoción de una mayor cohesión social. Esto implica superar las desigualdades sociales existentes en nuestra sociedad dando la oportunidad a aquellos colectivos más vulnerables de participar de forma activa y plena en ésta. Estas prioridades plantean necesidades sociales que pasan por la mejora de la calidad de vida de estos colectivos, transformando por un lado, los territorios en los que habitan mayoritariamente segregados y excluidos del resto de la urbe; y por otro lado, potenciando el acceso igualitario de estas personas a áreas como el mercado laboral, la vivienda, el sistema de salud y la participación en movimientos políticos y sociales, entre otras. La Estrategia 2020[7] plantea la educación como uno de los motores para conseguir tal finalidad. Ello implica que los sistemas educativos deberían recoger en sus líneas de acción la implementación de aquellas actuaciones educativas y sociales que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a superar las desigualdades sociales[8]. En este sentido, a continuación se analiza de qué forma la educación puede contribuir a perpetuar las desigualdades existentes en el territorio o bien, cómo puede contribuir a superarlas.

La desigualdad social en el territorio, también en la escuela

La concepción estructuralista del territorio ha conllevado la comprensión de éste en base al uso que se ha hecho del espacio, así pues, la construcción de zonas gueto ha venido determinada por la degradación progresiva del uso del espacio en ciertas zonas y la progresiva incorporación en éste de colectivos diversos en situaciones sociales y económicas muy precarias. De esta forma se ha ido segregando el uso del espacio urbano en las ciudades, apareciendo en gran parte de ellas zonas gueto con casísticas y circunstancias de exclusión social, estas zonas han dado nombre también a lo que se ha llamado el cuarto mundo. Esta misma concepción estructuralista en la planificación urbana de las ciudades y el uso del espacio que se ha hecho en éstas se ve reflejada también en los centros educativos. Así pues, durante mucho tiempo la investigación educativa analizó los procesos y las dinámicas escolares desde una concepción reproductora de las desigualdades sociales existentes en la sociedad. Esta orientación fue hegemónica durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado. Este tipo de escuela basada en las teorías reproductivistas[9] la situaba como un aparato ideológico del estado[10] que legitimaba la estructura social de éste, de forma que la escuela era un espacio de disputa del poder dentro de esta estructura social. De esta manera según estos autores, la escuela tradicional se dedicaba a reproducir la cultura hegemónica y el conjunto de habilidades que nos capacitan para actuar de forma efectiva en el conjunto de la sociedad[11].

Es necesario contar con experiencias educativas que inviertan esta tendencia de exclusión. En este sentido se ha observado que la escuela tradicional no ha podido compensar estos déficits. El uso que se hace del espacio en los territorios no es neutro, sino que éste se constituye como tal, debido a las actividades que en él se desarrollan, las atribuciones y emociones que los ciudadanos y ciudadanas hacen de él, etc. De la misma forma, la escuela ha sido también una institución marcada por la no neutralidad, estando implicada en las formas de exclusión e inclusión social[12]. En aquellas zonas más desfavorecidas caracterizadas por presentar niveles socioeconómicos bajos y/o sobrerrepresentación de minorías culturales estigmatizadas por la sociedad mayoritaria, los centros educativos acostumbran a tener una etiqueta de “gueto” porque concentran en sus aulas población que vive en situación de desigualdad social; y a menudo, la escuela tiende a perpetuar, a través de prácticas reproductivistas, las desigualdades sociales existentes en el territorio[13]. Estas prácticas junto con otras actuaciones sociales que contribuyen a excluir de la sociedad a las personas que habitan en el territorio, acaban llevando a una segregación del uso del espacio público respecto personas de diferentes culturas, religiones, nivel socioeconómico, etc. Ello dificulta la inclusión de estas personas como ciudadanos activos en otras áreas de la sociedad (vivienda, trabajo, salud, etc.).

La escuela tradicional no responde a las necesidades actuales de la sociedad de la información porque no es capaz de dar una respuesta eficaz a los retos que aparecen en este nuevo tipo de sociedad[14]. De acuerdo a los análisis que han publicado Castells[15] y Flecha[16], entre otros, la sociedad actual se caracteriza por un incremento de la flexibilidad en todos los ámbitos de la vida, pero especialmente por lo que respecta a la esfera pública. Esta flexibilidad viene dada porque gracias a la globalización en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, los procesos sociales que emergen del intercambio de información son mucho más veloces. La flexibilidad se convierte en un requisito para poder responder con éxito a las situaciones que aparecen en este nuevo contexto social[17]. La escuela tradicional no es capaz de responder a este tipo de retos porque se basa en unos principios anclados en la concepción de escuela de la “sociedad industrial”, caracterizada por procesos repetitivos, jerarquías verticales y un proceso de autoridad burocratizado[18]. De acuerdo con los estudios que se han realizado sobre éxito académico, como INCLUD-ED (2006-2011), el alumnado que pertenece a colectivos más vulnerables (tales como inmigrantes, minorías étnicas, etc.) son precisamente los grupos que peores resultados obtienen y más dificultades presentan en el modelo educativo generalizado actual. Por ello es necesario centrar especialmente la atención en aquellos grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad con la intención de conseguir una educación que posibilite su inclusión educativa y social. Hoy en día, la tendencia a la que se pretende encaminar Europa pasa por una mayor formación que implica a medio y largo plazo una mayor cohesión social. De forma que, cuando estamos hablando de éxito escolar nos estamos refiriendo a la disminución del abandono escolar, a la continuidad y finalización de la educación post obligatoria y a la participación en la educación superior[19]. Estas son claves de desarrollo que pueden permitir a las personas que se encuentran en situación de exclusión social, tener más oportunidades de inclusión en la sociedad con un mayor acceso al mercado laboral, a la vivienda, por ejemplo, permitiendo mejorar su calidad de vida.

Retos de la sociedad: una educación de calidad para todos y todas

Desde esta perspectiva, una educación de calidad emerge como una de las premisas para conseguir el éxito para todas las personas, incluidas aquellas que pertenecen a grupos socialmente excluidos[20]. Una vez más, promover la cohesión social implica percibir la diversidad como un valor que enriquece. Se trata de lograr una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades no sólo en el acceso a la educación, sino también la igualdad de resultados. El acceso a la educación es un derecho conseguido en nuestro país, pero la escuela todavía reproduce en sus prácticas y estructuras las desigualdades sociales, ofreciendo una educación deficitaria basada en bajas expectativas. Ejemplo de ello es la proliferación de estrategias educativas como el uso de las agrupaciones flexibles[21], o la adaptación curricular, que se aplica en prácticamente todas las escuelas del estado como una herramienta para adecuar el currículum al nivel de los estudiantes del aula. Las escuelas en las que el alumnado mayoritariamente pertenece a colectivos en riesgo de exclusión social con niveles socioeconómicos más bajos o pertenecientes a minorías culturales, son las escuelas donde los niveles son inferiores y las tasas de fracaso y abandono escolar más acentuadas[22]. Se trata pues, de extender el éxito escolar a todas las personas, incluidas también a aquellas que pertenecen a grupos socialmente vulnerables.

Es necesario superar este déficit en la educación para poder garantizar la igualdad por conseguir unos resultados exitosos para todo el alumnado. Medidas como: potenciar las agrupaciones heterogéneas en las aulas, incentivar la participación de toda la comunidad en el centro educativo, extender el tiempo de aprendizaje, democratizar los centros educativos, ayudan a que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de éxito. Estas actuaciones son las que explican el éxito que tienen los países mejor situados en encuestas tales como PISA[23] de acuerdo a la investigación realizada por INCLUD-ED (2006-2011). Finlandia, por ejemplo,

prohibió ya durante los años 80 la agrupación del alumnado por niveles de aprendizaje en las aulas[24] y como podemos ver en las estadísticas de la OCDE es uno de los países que obtiene mejores resultados para todo el alumnado. Por el contrario, otros países indican mayores desigualdades entre el alumnado a la hora de acceder a estudios superiores que les permitan mejorar su situación social, estos países acostumbran a diseñar itinerarios formativos que llevan a finalidades diferentes (formación profesional, programas de garantía social, universidad, etc.) desde muy jóvenes. La premura en realizar itinerarios en edades tempranas imposibilita el acceso a la formación superior, así como la implementación de prácticas excluyoras durante su escolaridad. Un ejemplo de ello es el tratamiento que reciben las personas gitanas en nuestras escuelas. De acuerdo al estudio realizado por Sordé[25], la población de estudiantes ubicados en las aulas de educación especial presenta una sobre representación de estudiantes gitanos, nada “factible” o ni siquiera consistente con una hipotética distribución de estudiantes con situaciones de discapacidades psíquicas o físicas entre este tipo de población. A pesar de todo, y sabiendo (de acuerdo con los datos facilitados por Sordé,[26]) que la población infantil gitana no destaca por tener un patrón de individuos con discapacidad diferente del resto de la población, sorprende que sí que tengan una presencia sobre dimensionada en las aulas de educación especial. Este ejemplo muestra cómo las desigualdades que generan ciertas experiencias educativas basadas en el déficit reducen la posibilidad de acceder a otros espacios de la vida social como ciudadanía de pleno derecho, imposibilitando el acceso a una calidad de vida óptima.

En este sentido, con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas que se encuentran en situación de exclusión social, el reto de la educación en el contexto de la sociedad actual es el de promover las interacciones necesarias para conseguir a corto plazo más aprendizaje para todas las personas y mejorar la convivencia[27]. Las investigaciones internacionales, las experiencias reconocidas por la comunidad científica internacional y los autores y las autoras más relevantes en las teorías transformadoras apuntan a que la participación de la comunidad en los contextos educativos, a través de la democratización de las organizaciones promueve transformaciones que tienen un impacto directo sobre el territorio[28]. Este impacto se da, por un lado, en el aprendizaje del alumnado, pero también se transforman las relaciones y cambia el sentido que tiene lo que están haciendo contribuyendo así a una mejora de la convivencia entre las personas que forman parte y generando espacios de convivencia pacífica y activa. Comunidades de Aprendizaje es una experiencia educativa y social que permite avanzar en la promoción de una mejora de la calidad de vida de estudiantes, y miembros de la comunidad, a través de una educación de calidad que prioriza el desarrollo de las competencias que hoy son claves para estar incluido en la sociedad de la información. Esto se consigue por medio de la participación de la comunidad como clave de transformación no únicamente del centro educativo sino de todo el territorio en el que éste se ubica.

Comunidades de Aprendizaje y la participación de la comunidad

En aquellos territorios en situación de exclusión social en los que el centro educativo ha tomado la iniciativa de transformarse en Comunidad de Aprendizaje, los cambios experimentados han rebasado los muros de la escuela, extendiéndose a transformaciones en la comunidad y en su territorio. Comunidades de Aprendizaje es una propuesta de éxito para abordar los retos que plantean la actual sociedad y las políticas europeas. A continuación nos centraremos en el análisis de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje poniendo el énfasis en la apertura del centro educativo a la participación de la comunidad para la transformación del territorio.

Comunidades de Aprendizaje: de la reproducción a la transformación

En 1978 se crea la primera Comunidad de Aprendizaje en la escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí[29]. Una de las características más representativas de esta escuela pasa por su organización dialógica[30], donde educadores y personas participantes trabajan conjuntamente en el seno de la organización, pudiendo formar parte de los procesos de toma de decisiones, expresar sus necesidades, intereses e ideas. Durante años la escuela de personas adultas de La Verneda – Sant Martí ha liderado las constantes transformaciones que se han vivido en ese barrio barcelonés. A través de la organización que nace de la participación en la escuela, el vecindario logró hacer llegar sus reivindicaciones a las administraciones locales pertinentes. Este movimiento social de base ha venido ejerciendo un considerable grupo de presión que ha logrado, entre otras cosas que se llevase el metro de Barcelona al barrio (en la programación original la línea dos del metro de Barcelona, que actualmente atraviesa el barrio de La Verneda – Sant Martí de un extremo al otro, no tenía que pasar por dicho territorio), asfaltar y transformar en zona de paseo la que hoy es la Rambla Guipúzcoa, conservar monumentos históricos del barrio, entre otras muchas mejoras que en los últimos cuarenta años han transformado La Verneda en el barrio que tiene un crecimiento más acelerado (tanto en población como en calidad de vida) de toda la ciudad condal.

El modelo de la escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí se trasladó en los años 90 a centros educativos de otras etapas educativas: jardines de infancia, infantil, primaria y secundaria, a través del proyecto de “Comunidades de Aprendizaje”. Hoy en día hay 97 centros en España que están funcionando como Comunidad de Aprendizaje tal y como muestra la figura 1.



Figura 1. Mapa situación de las Comunidades de Aprendizaje en España.

Fuente: Web Oficial de Comunidades de Aprendizaje- <http://utopiadream.info/ca/>

Comunidades de Aprendizaje se fundamenta en las teorías duales, ya que su principal finalidad es la de conseguir mediante una educación de calidad compensar las desigualdades sociales que inicialmente tiene el territorio, promoviendo que todo el alumnado, especialmente aquél que pertenece a colectivos en situación de vulnerabilidad, pueda desarrollar las competencias que le permitan estar incluido en la sociedad de la información. Para ello, Comunidades de Aprendizaje toma como referentes teóricos autores de diferentes disciplinas como la sociología, la psicología y pedagogía[31], que han contribuido con una orientación transformadora de la educación, que posibilita el cambio hacia una sociedad más justa y equitativa para todas las personas. Por otro lado, recoge las aportaciones de las experiencias más relevantes reconocidas a nivel internacional; y también recoge las actuaciones educativas que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que dan más éxito.

Esta experiencia se extiende a lo largo del territorio en diferentes contextos sociales, habiendo ya experiencias consolidadas en zonas socialmente desfavorecidas. Especialmente en estas zonas, la sobrerrepresentación de colectivos culturales y sociales vulnerables está muy presente junto con situaciones de precariedad laboral, un bajo nivel socioeconómico de la población, bajos niveles en formación y dificultades para acceder a otros espacios y áreas de la sociedad como: el mercado laboral, la salud y la participación en movimientos sociales, entre otras. En algunos casos incluso, el territorio está delimitado físicamente debido al desarrollo de su urbanismo por una tipología de edificaciones que aglutina conjuntos de bloques entorno a una plaza interna, quedando las personas aisladas de lo que sucede fuera de los muros. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje llega a los centros educativos ubicados en estas zonas e invita a toda la comunidad a participar de este espacio educativo. De esta manera se empiezan a tejer transformaciones que incluso llegan a modificar el uso que se hace del espacio de estos territorios y el significado que tiene este espacio para las personas que viven en él.

Cuando un centro educativo decide iniciar el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje los cambios afectan a la estructura interna del centro, a sus relaciones y a su entorno. Este proceso de transformación nace de la base, es decir, de la voluntad de todas las personas que forman parte de la comunidad[32]. La participación de toda la comunidad permite una transformación estructural a diferentes niveles[33]: transformamos las expectativas que tenemos hacia nuestro alumnado y también hacia sus familias y la comunidad, transformamos el contexto de aprendizaje para que sea un contexto que permita aprender a todo el alumnado; transformamos las relaciones entre el centro y la escuela, transformamos el uso de los espacios tanto dentro como fuera del centro a través de las relaciones que en estos se desarrollan. Todo ello sin que se necesiten mayores recursos de los que ya se poseen en el centro y en la propia comunidad educativa en la que nos ubicamos.

El centro educativo va pasando por una serie de fases: sensibilización, toma de decisión, el sueño, selección de prioridades y planificación. Cuando un centro educativo inicia la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje, fruto de la apertura del centro a la participación de toda la comunidad en todos los espacios, desaparecen las barreras que pudieran existir entre la escuela y el entorno[34]. El entorno junto con el centro educativo se transforma radicalmente para dar respuestas conjuntas a las necesidades de su alumnado. Se trata de una transformación que se promueve por la participación de los actores locales que conviven en ese territorio y por un cambio de actitud del profesorado hacia ese territorio. Se trata de que la escuela actúe como instrumento de transformación, permitiendo y dando la oportunidad de crear espacios de comprensión, reflexión y convivencia, en que se promueva el desarrollo de la ciudadanía y que mediante su participación consigan mejorar sus vidas en todos los niveles y también las vidas de todas las personas con las que interactúan. En este proceso, el diálogo igualitario[35] entre todos los agentes sociales es uno de los principios básicos y permite aproximar posturas aparentemente irreconciliables. Cualquier persona, independientemente de su nivel académico, puede aportar su punto de vista y participar de la toma de decisión, dado que las contribuciones se valoran en base a las razones que se aportan en el proceso de argumentación y no por la situación de poder y/o autoridad que ocupa la persona que propone la contribución dentro de la jerarquía del centro escolar. De esta forma, las personas inician un proceso de aprendizaje valioso, ya que esta experiencia les permite actuar como ciudadanas activas, dado que les empodera y les permite creer en sus posibilidades y capacidades para participar en todos los contextos a través de los argumentos. Así, estas personas toman conciencia de la importancia de su participación en el espacio escolar, generando cada vez mayor implicación. A medida que aumenta su participación, a medida que su voz es escuchada y se tiene en cuenta, se incrementa también el sentido que tiene la participación en su vida.

Transformación del territorio a través de Comunidades de Aprendizaje: análisis de tres casos

Cada proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje se desarrolla de forma particular y de acuerdo al contexto. Aun con todo, las experiencias que actualmente se llevan a cabo en esta línea coinciden en valorar que las transformaciones que se dan sobrepasan el centro educativo y conllevan cambios y transformaciones en el territorio en el que se ubican. A continuación se analizan tres casos de centros educativos consolidados como Comunidad de Aprendizaje en los que su inmersión en esta experiencia ha tenido impacto en su territorio. Dos de las experiencias se sitúan en dos zonas urbanas, la primera en

Sevilla, y la segunda en Terrassa, en el área metropolitana de la ciudad de Barcelona. La tercera experiencia hace referencia a la transformación de una zona rural en la provincia de Granada a raíz de la transformación del instituto de educación secundaria del pueblo de Cúllar en Comunidad de Aprendizaje.

Caso 1: El Polígono Sur en Sevilla

El Polígono Sur, conocido popularmente como *Las Tres Mil Viviendas* es una zona de Sevilla conocida por las altas tasas de marginalización de las personas que viven allí. Esta zona situada en la periferia de Sevilla incluye diferentes barriadas que se encuentran en situación de exclusión social. En el 2003 la población total del Polígono Sur era de 32.480 habitantes[36]. Su situación social es ampliamente conocida por los medios de comunicación y por el resto de los habitantes de Sevilla, que evitan ir por las calles del Polígono Sur. La construcción de estas barriadas forma parte del plan de urbanismo de finales de los 60 y principios de los 70 en los que se aglutinó población principalmente de clase obrera. A lo largo de los años se fue introduciendo población gitana procedente de zonas chabolistas. Actualmente más de un 80% de la población es gitana y está en situación de exclusión social con un alto índice de paro entre jóvenes y adultos, profesiones sin cualificación, proliferación de actividades ilegales como el tráfico de drogas y una agudizada sensación de inseguridad; tan sólo un 2% llega a la Universidad[37]. De acuerdo a los datos de diagnóstico que ofrece el Plan Integral del Polígono Sur[38] existe un elevado nivel de inseguridad ciudadana caracterizada por el deterioro urbano, abandono de las familias hacia otros barrios, deterioro de la convivencia y permisividad a ciertas prácticas de delincuencia como por ejemplo la venta de droga. Las referencias en prensa tanto local como nacional son numerosas destacando la zona del Polígono Sur como ejemplo de chabolismo vertical, refiriéndose también al nivel de delincuencia que se da en la zona y a su peligrosidad[39].

Uno de los centros educativos situado en este territorio empezó a ver reflejado en sus aulas la realidad social que se dibujaba en el exterior: cada vez atendía a más población en situación de riesgo social, mientras los hijos de la clase obrera se trasladaban a otros centros educativos y otras barriadas de la ciudad. La escuela tenía dificultades para conseguir superar el alto índice de absentismo en sus aulas y abordar los problemas de convivencia y el bajo rendimiento de su alumnado. El profesorado tenía poca relación con las familias y había una gran inestabilidad en las plantillas. Por otro lado, el alumnado se mostraba desinteresado con todo aquello que tuviera que ver con la escuela, presentaban altos niveles de agresividad, baja capacidad de autocontrol y muy bajas expectativas hacia su futuro. Para las familias la escuela era algo ajeno y un lugar con poco sentido y se daban situaciones de enfrentamiento hacia el profesorado llegando a agresiones verbales y físicas de las familias hacia los docentes del centro (ver referencia en prensa)[40].

Del rechazo a la escuela a la convivencia y el diálogo con la comunidad

Ante esta situación el grupo de maestros deciden adoptar un cambio, partiendo de la premisa de que la escuela podía ser un espacio de ejercicio de la ciudadanía y donde toda la comunidad educativa podía estar implicada. Para ello, deciden emprender el proceso de transformación de su centro en Comunidad de Aprendizaje, implicando a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familiares y actores locales como las asociaciones de vecinos, las asociaciones gitanas, etc. En este proceso de transformación del centro educativo se pueden destacar dos líneas de actuación: por un lado, se empiezan a implementar aquellas actuaciones educativas que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a superar el fracaso escolar y, por otro lado, se abre la escuela a la participación de toda la comunidad en todos los espacios del centro, incluidos el aula y se tiene en cuenta su voz. En cuanto al segundo elemento, la participación de la comunidad en todos los espacios y desde el diálogo igualitario, se consigue poco a poco que la escuela sea un espacio de ejercicio de la participación, de la democracia y de la ciudadanía. De cerrar las puertas del centro a cualquier persona que no fuera alumnado o profesorado para sentirse más seguros tal y como relata el director del centro en un medio de comunicación internacional[41], las familias pasan a entrar en el centro y en las aulas, utilizando los diferentes espacios para reunirse entre ellas.

Una de las claves de esta transformación de la escuela como un espacio de rechazo a un espacio de inclusión es la participación de la comunidad en la toma de decisiones[42] que implica que las familias, los actores sociales, el profesorado, el personal no docente de los centros, entre otros, pueden decir y opinar acerca de lo que acontece a la escuela y pueden consensuar acerca de diferentes cuestiones, entre otras: qué tiene que aprender el alumnado, qué cosas hay que hacer para que éste aprenda más, qué tipo de actividades extraescolares se pueden ofrecer, hasta qué hora tiene que estar abierto el centro, etc. Todos estos elementos explican en su conjunto que las familias y el resto de las personas del barrio empiecen a ver la escuela como un espacio de su territorio, un lugar donde pueden ir sabiendo que tendrán capacidad de decisión sobre las cosas que suceden allí adentro. La escuela, por tanto, se convierte en un espacio visible para la comunidad (para el vecindario del barrio) y su papel tradicional de “espacio de frontera” se transforma en un espacio social de convivencia en el que todas las personas del barrio encuentran las puertas abiertas.

Este tipo de procesos de toma de decisiones promueven un efecto llamado a la participación: el hecho de dar la oportunidad a personas que hasta ahora nadie les había preguntado qué pensaban, hace que se sientan entusiasmadas e ilusionadas por participar de forma activa, se sientan escuchadas y se perciben como elementos

trascendentales en lo que acontece en el centro. En esta escuela, las puertas dejan de cerrarse a la entrada de las familias por miedo a que haya conflictos y se abren para que las familias entren, participen de las actividades que se llevan a cabo en el centro y opinen acerca de todo lo que acontece en todos los espacios de la escuela. La consecuencia directa de este proceso es que se mejoran día a día las relaciones entre toda la comunidad y, por tanto, el clima en el centro. En el año 2010 el centro es premiado por el Ministerio de Educación por sus buenas prácticas en la mejora de la convivencia a través de la creación de una constitución entre toda la comunidad[43].

La participación de la comunidad en la proyección de una mejor calidad de vida

La participación de la comunidad se constituye en el centro como eje no únicamente de mejora de la convivencia, sino también en la mejora del rendimiento del alumnado. Referentes adultos del alumnado entran en las aulas, no para preparar un festival de flamenco, sino para participar en las actividades escolares de los estudiantes. Así pues, las aulas se organizan en grupos interactivos[44]. Esto consiste en organizar el aula en grupos heterogéneos y en cada uno de los grupos hay una persona adulta que dinamiza y potencia el diálogo para que el alumnado resuelva conjuntamente la tarea. Cada quince o veinte minutos la persona adulta cambia de grupo, de forma que en una hora y media de clase los estudiantes han interactuado con cuatro personas adultas diferentes al profesor y han realizado 4 tareas. El voluntariado puede conformarse por todas aquellas personas de la comunidad educativa que tienen ganas de participar e implicarse en la educación de los niños y niñas. Pueden ser familiares, ex alumnos, vecinos, estudiantes universitarios, personas jubiladas, etc. No es una actividad únicamente delimitada a personas con titulación académica, si no que se parte de que todas las personas somos sujetos capaces de acción y reflexión[45] y todas tenemos habilidades que enriquecen las interacciones en las que participamos. Un ejemplo de lo que este tipo de participación consigue lo ejemplifica una de las maestras del centro relatando como un niño absentista regresa de nuevo a la escuela cuando la maestra invita a participar en su clase en grupos interactivos a su madre, una mujer analfabeta. Inicialmente, la madre se siente incapaz de participar, pero el clima de la escuela favorece la participación de todas las personas independientemente de si tienen estudios o no. En breve, su presencia en el aula consigue “reenganchar” al niño que cambia su actitud, verbalizando día a día un interés creciente, pues percibe que si su madre está allí es porque “esto de la escuela debe ser importante”:

Su hijo que no sabía leer ni escribir porque había sido absentista anteriormente. Se incorpora a la escuela con ella, porque el niño no quería venir al colegio. Se incorpora a la escuela con ella, y el niño ahora viene solo, y además a su madre, le ha exigido que le compre un despertador para venir, porque no se quiere perder el colegio[46].

La mejora de los resultados de estos niños se entiende como una oportunidad de acceso a una mejor calidad de vida. Así lo describe la maestra:

Los padres incluso, estamos deseando de, maestra, los padres, que nos toque la lotería para irnos del barrio; y ellos dicen, y nosotros de estudiar para irnos del barrio[47].

Tal y como refleja la cita, la proyección de futuro se transforma en la medida en que las expectativas hacia los niños y jóvenes del barrio aumentan y se proyecta en el día a día en prácticas educativas de máximos. Así, poco a poco, el alumnado verbaliza querer ejercer profesiones (veterinaria, abogado) que antes no imaginaba que pudiera ejercer por su condición de habitante de esa zona. Con este tipo de participación de la comunidad también se potencia la creencia de que es a través de la formación, que los jóvenes podrán tener oportunidad de mejorar su situación social, económica y personal.

Optimización de los recursos del territorio

Como hemos ido viendo, la transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje supone un proceso de cambio en el espacio escolar relevante en muchas dimensiones. Para esta transformación no es necesario contar con más recursos públicos y/o privados adicionales a los que ya tiene la propia institución educativa o comunidad en la que se encuentra ubicada. Por el contrario, de lo que se trata es de optimizar aquellos recursos con los que ya cuentan los centros y tener en cuenta también los propios recursos existentes en la comunidad. Si separamos al alumnado por niveles en diferentes aulas se genera la necesidad de más aulas y más personal educativo que en muchos casos no se puede asumir. Si todo el alumnado está en la misma aula se consigue incluir a todos en la misma clase y se incorporan los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el éxito académico de todos. En el caso de Comunidades de Aprendizaje esta inclusión de todo el alumnado en una misma aula sin separar por niveles de aprendizaje es posible gracias a los recursos de la comunidad, ya que entran a participar en el aula más personas adultas como por ejemplo, familiares. Este tipo de organización es el que hemos explicado anteriormente y recibe el nombre de “grupos interactivos”.

La Comunidad de Aprendizaje del Polígono Sur movilizó en su proceso de transformación a todas las asociaciones, instituciones, servicios del barrio con el objetivo de, a través de una acción coordinada y comunitaria, mejorar la vida del alumnado del centro educativo y la de sus familias y vecinos. Lo que promueve la escuela

de esta forma es una mayor inclusión de los servicios públicos e iniciativas privadas, servicios que antes trabajaban de forma aislada y descoordinada. En lugar de generar más recursos desde el centro educativo se utilizan los propios recursos que el mismo territorio tiene. Así, por ejemplo, la residencia de estudiantes ofrecía un coste de estancia muy bajo a cambio de que los estudiantes universitarios realizaran voluntariado en el barrio; a través de la coordinación y del trabajo en red se consigue que este voluntariado llegue también al centro educativo y a sus aulas. Los trabajadores sociales, los educadores sociales, los miembros de las asociaciones gitanas del barrio se incorporan en el centro, tomando como núcleo el centro educativo para abordar las problemáticas sociales de las familias y el vecindario.

El abanico de oportunidades que ofrece hacer uso de los recursos del propio territorio y optimizarlos a través de un trabajo conjunto y coordinado permite, entre otras cosas, que el centro esté abierto desde las siete de la mañana hasta las ocho de la noche. La participación de toda la comunidad en el centro educativo permite la apertura de otros espacios a las actividades de la escuela. Así, por ejemplo, la escuela puede utilizar los espacios de la asociación de vecinos para preparar actividades lúdicas, siendo ahora un espacio que toma una nueva funcionalidad y en la que participan más personas. La escuela abre sus puertas en horarios extraescolares también en vacaciones, fines de semana, para realizar actividades del barrio o para hacer formación a personas de la comunidad que no son sólo familiares del alumnado del centro. Esto es posible porque la comunidad trabaja en red consiguiendo así optimizar los recursos con los que cuenta el barrio y aumentar la participación. Espacios como la asociación de vecinos o la escuela se vuelven espacios de aprendizaje conocidos y con sentido para todas las personas. El espacio deja de estar parcelado y segregado únicamente a aquellas personas vinculadas a él y pasa a ser un espacio que todos comparten, respetan y trabajan en él.

Una de las claves del proceso de transformación de los centros es que se inicia de abajo a arriba, cosa que implica inherentemente la incorporación de la comunidad local en todo el proceso[48]. De esta forma es posible responder a las necesidades reales que se les plantean a los colectivos, en este caso a los centros y a todas las personas que están vinculadas a ellos. Como consecuencia, las personas participantes encuentran más sentido en el proyecto y se implican más. Además, las asociaciones y servicios que comparten el territorio en el que está situado el centro educativo buscan dar voz a la población, a los movimientos sociales en ese territorio, constituyéndose éste como un marco con el que las personas se identifican, se sienten soberanas[49]. Así día a día, mediante su acción ciudadana construyen y transforman los contextos en los que viven y trabajan, tejiendo de esta forma una red hacia la cohesión social.

Caso 2: Grup Montserrat, Terrassa

Terrassa es una ciudad ubicada en la zona metropolitana de Barcelona. Históricamente el crecimiento de la ciudad ha ido vinculado al desarrollo de la industria textil, construyendo un paisaje urbanístico, económico y social entorno al desarrollo de la industria. Tras la Guerra Civil la ciudad fue uno de los destinos de las migraciones del sur de España debido a la amplia oferta de trabajo en sus industrias. Ello supuso un incremento demográfico acelerado que comportó que ciertos espacios urbanos recogieran bolsas de población desatendidas y que vivían en malas condiciones. Durante los años 70 se experimentaron niveles de paro muy elevados que se lograron remontar durante la década siguiente. Pero en los años 90 varias zonas de Terrassa volvieron a experimentar un marcado proceso de deterioro por el paso de una economía industrial a otra de servicios para la que la población en edad de trabajar de dichas zonas no estaba preparada[50].

El barrio en el que se sitúa el centro comprende una de las zonas más desfavorecidas de la ciudad, el distrito 2. El barrio empezó a crecer en la zona periférica de Terrassa (figura 2), siendo utilizado inicialmente como barrio dormitorio. Se construyeron a un ritmo acelerado edificaciones en forma de polígono que comprendía 534 viviendas de no más de 45 metros cuadrados. Los bloques de pisos se separan entre ellos a través de pequeñas zonas ajardinadas o de plazas de cemento. La urgencia en su construcción era debido al descontrol en la autoconstrucción de barracas inhabitables. Los servicios básicos (escuelas, centro sanitario, comercios, etc) no se empezaron a incorporar hasta los años 80 y actualmente se reivindican algunos de ellos[51].



Figura 2. Grup Montserrat, Terrassa.

Fuente: Google Earth.

La población del barrio ha ido cambiando mucho en su composición socio-geográfica. Inicialmente, se habían instalado personas procedentes del sur de España. Tras la oleada migratoria de los últimos años, la población que encontramos desde el 2000 en el barrio es mayoritariamente extranjera procedente de Marruecos y Ecuador. El barrio tiene una superficie de 0,12 kilómetros cuadrados, en la que se aglutinan 2064 habitantes[52]. El alto índice de paro que existe en el barrio en relación al resto de la ciudad es una de las características principales de éste. Mayoritariamente, las personas que habitan en el barrio se dedican a actividades poco cualificadas, como trabajos de limpieza del hogar y cuidado de personas mayores. El sector más importante continúa siendo el de la industria y el de la construcción, dos ramas ocupacionales muy vulnerables por una situación de crisis como la actual. Gran parte de la población que reside actualmente en el barrio tiene estudios básicos, lo que tampoco permite una gran versatilidad para poder acceder a otros sectores del mercado de trabajo más cualificados[53].

El centro educativo (figura 3) acoge alumnado de cuatro zonas diferentes que se encuentran en la periferia de la ciudad. En los años 60 acogía alumnado del sur, mientras que hoy el origen de su alumnado es principalmente magrebí, sudamericano y en un menor porcentaje población gitana. Las transformaciones que ha vivido el territorio se han ido reflejando en los cambios que ha experimentado el centro. Las nuevas necesidades sociales y educativas emergentes de diversos fenómenos como la inmigración en la última década llevó al centro en 2001 a plantearse un cambio a través de la elaboración de un Plan Estratégico que se basaba en transformar el centro en una Comunidad de Aprendizaje[54]. El objetivo principal era la mejora de la escuela a partir de la colaboración y la participación de toda la comunidad en el centro.



Figura 3. CEIP Mare de Déu de Montserrat, Terrassa.

Fuente: Web CEIP Mare de Déu de Montserrat-
<http://www.xtec.es/ceipmontserrat/>

Participación en la toma de decisiones y promoción de la ciudadanía activa en el barrio

El centro inicia el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, a través de la apertura de la escuela a toda la comunidad. Se constituyeron diferentes comisiones de trabajo con la intención de abordar las actuaciones prioritarias. En estas comisiones se abrió las puertas a las familias, al personal no docente del centro, al profesorado y también a los actores sociales como la asociación de vecinos, los servicios sociales, el centro de tiempo libre del barrio, etc. La participación de los actores sociales reactivó su implicación en el territorio, mostrándose más implicados, tomando nuevas iniciativas y actuaciones de intervención para mejorar la convivencia en el barrio, entre otros cambios.

Las diferentes formas en que participa toda la comunidad en el centro han comportado transformaciones en las relaciones que se dan en este espacio. En esta línea, INCLUD-ED ha recogido en el trabajo de campo aportaciones de miembros de la comunidad, como el caso de Aleix, conserje de la escuela, donde se refleja el impacto de la participación de las familias en las actividades educativas:

Pero para los niños el hecho de saber que muchas decisiones se han tomado con la participación de los padres también es una forma de entender la escuela y entender que no es una cosa externa con ellos, que participan todos, que hay una involucración muy fuerte de sus familias, y que quieras o no le dan más importancia al hecho educativo que de otra manera no lo tendría.

La participación de personas con procedencias diversas contribuye a acercar la realidad que los niños y jóvenes tienen en sus casas y en su barrio, con lo que pasa en el centro[55]. Ejemplo de ello es una de las demandas del pueblo gitano, que pide que en las escuelas haya referentes de su cultura, siendo ésta una de las estrategias que permite la continuidad en el sistema educativo de este colectivo[56]. Estos también pasa en el caso del alumnado inmigrante. Así lo refleja Laura, la jefa de estudios del centro, destacando cómo influye la participación de una persona referente de la comunidad:

Estuvimos un tiempo colaborando a Fátima, que es una mujer marroquí estudiante de la universidad, que había estudiado en EEUU, y claro cuando estuvo viniendo por aquí pues era un referente de alto nivel sobre todo para la niñas marroquinas pero también para las otras niñas y otros niños al tener un referente académico marroquí, de procedencia marroquí y entonces bueno esto da mucho juego, tratar muchos temas sin tener que tratarlos de una manera explícita sino que se viven y a la vez se introduce que la persona tenga al menos un punto de reflexión. Si hablaba mal de los marroquíes y dicen si todos están pidiendo, pueden decir, la Fátima está estudiando y va a la Universidad.

El hecho de que las personas participen en todos los espacios del centro y en los procesos de toma de decisión lleva inherente la concepción de los miembros de la comunidad como pensadores críticos y creativos con derecho a participar[57] sobre aquello que les concierne. Este tipo de organización más democrática empodera a la comunidad para participar democráticamente[58] en la educación de sus hijos, pero también contribuye al desarrollo de una serie de habilidades que generan participación en otros contextos, promoviendo de esta manera una ciudadanía más activa y comprometida en un proyecto común.

La formación de la comunidad como vía de acceso a la participación en el territorio

En Comunidades de Aprendizaje la comunidad también participa en formarse. Si recogemos lo que nos indican las teorías del aprendizaje actual[59], todo apunta a que las interacciones con las personas que rodean al alumnado son claves para su aprendizaje. De lo que se trata pues, es de posibilitar que todas estas personas adultas puedan formarse para ofrecer un entorno más rico y con un mayor sentido respecto a lo que significa el aprendizaje. En el proyecto analizado la comunidad es quien, dentro del centro educativo, tiene un espacio donde decide en qué quiere formarse, cómo y cuándo. Así pues, en este centro se llevan impulsando durante hace años por demanda de las familias, clases de alfabetización en la lengua de acogida. Actualmente, también están llevando a cabo tertulias literarias dialógicas[60]. Esta actividad consiste en la lectura de una obra clásica de la literatura universal en un espacio compartido donde se genera aprendizaje a través del diálogo igualitario. En este centro se llevan a cabo tertulias literarias dialógicas con las madres de origen magrebí. Gran parte de ellas tienen un nivel de conocimiento de la lengua de acogida bajo y otras, son neolectoras en su lengua materna, pero juntas comparten y disfrutan la lectura de *La Casa de Bernarda Alba* de Lorca. En este espacio opinan acerca del mundo femenino que plantea Lorca y lo vinculan a sus experiencias personales. Este tipo de participación de las familias posibilita la mejora de los resultados académicos de sus hijos e hijas, pero a su vez la comunidad aprende, creando a través de su participación en procesos formativos, espacios donde se potencia más aprendizaje[61].

El hecho de participar en esta formación hace que las familias se sientan capacitadas para promover espacios de aprendizaje para sus hijos e hijas en el hogar[62]. Mientras el hogar anteriormente era un espacio deshabitado de estímulos de aprendizaje y a menudo ausente de relaciones intergeneracionales, ahora se convierte en un espacio en el que madre e hija se sientan juntas por las tardes para resolver las tareas de lengua catalana. El cambio en las interacciones hacia el aprendizaje tiene repercusiones en el uso que se hace del espacio del hogar mejorando la calidad de estos espacios. Promueven de esta forma la creación de un espacio en el hogar dedicado a las tareas escolares, se introduce a través del niño el ordenador y el acceso a Internet, acercando la red a familias que de otra forma quedarían excluidas del acceso a la información.

La oportunidad de formación que ofrece la escuela permite que personas inmigrantes tengan acceso al imaginario colectivo de la sociedad que les acoge a través del aprendizaje de la lengua vehicular del país. Su participación en la formación de la lengua le permite superar la barrera inicial de comunicación, acercándola a participar en otros espacios[63]. Uno de los resultados recogidos por INCLUD-ED[64] indica que la participación de las mujeres magrebíes apunta a que la formación de éstas en la lengua de acogida es una oportunidad de socialización. En otros contextos (el sanitario, el laboral, entre otros), las mujeres se han mantenido al margen de la socialización en el país de acogida, siendo el único vínculo los niños y jóvenes que les acompañan a hacer cualquier recado o visita médica en la que requieran del uso de la lengua del país de acogida. La formación en la lengua de acogida que les ofrece la escuela, les permite poco a poco, moverse con independencia no únicamente en lo referente a la escuela, sino también en lo referente a la vida social del barrio o ciudad. Esto favorece que pasen a tener una participación más activa en la comunidad y así sentirse incluidas en la sociedad de acogida. De esta forma lo relata Elena, una madre participante en la escuela:

A la vez que están aprendiendo el idioma que para ir a comprar el pan lo necesitan, te relacionas con más personas y ya empiezas a participar en clase donde tus niños tienen que participar. (...) si tú te implicas en una cosa porque la quieres aprender, luego eso te va a valer para una relación en el barrio en las tiendas, con los niños y con todo.

Eliminación de la segregación en el uso que se hace del espacio por parte de diferentes culturas, religiones, etc.

Los centros educativos son espacios en los que el alumnado construye su identidad junto con las personas que conviven en él. De esta forma, si las prácticas desarrolladas en el centro se basan en postulados de dominación de la cultura hegemónica donde se reproduce el poder y la desigualdad entre culturas y etnias, ello promueve la construcción de identidades subordinadas[65]. Sin embargo, en un espacio educativo en el que las relaciones son horizontales, todos participan desde el diálogo igualitario, todas las personas tienen capacidad para opinar y el clima es de respeto a las diferencias constituyéndose éstas como clave del enriquecimiento. En este contexto se construyen identidades capaces de participar en la sociedad de forma activa y comprometida. Es en el espacio, en el uso que se hace de éste, pero sobre todo en la dialéctica que se da entre las personas, lo que permite a las personas definirse y proyectar sus acciones hacia el bien de la comunidad[66]. De esta manera los jóvenes pertenecientes a minorías culturales o a diferentes religiones que no forman parte de la cultura hegemónica sienten que también forman parte de ese espacio educativo y que pueden participar en él en igualdad de condiciones gracias al diálogo igualitario que se establece en toda la organización.

De esta manera el centro de Terrassa se ha ido constituyendo como un espacio multicultural, en el que se da cabida a todas las personas independientemente de su procedencia, creencia religiosa o cultura. Todas las personas se sienten identificadas con lo que pasa en el centro, pues en cada uno de los espacios que lo conforman se refleja la diversidad de identidades que en él conviven. El hecho de que las familias y los miembros de la comunidad participen en las aulas permite que se rompan estereotipos vinculados a las diferencias de género, de cultura, de religiones, etc. Alicia, madre de uno de los alumnos, que participa en el aula y está contribuyendo al aprendizaje del alumnado del centro, nos explica cómo ha cambiado la visión de los niños y de las niñas sobre sus madres desde que éstas entran en el aula debido a que las ven ejerciendo otros roles más allá de los de madre y esposa:

Sí, sí. Ellos te ven como la mamá y ya está. La mujer y la madre, y la esposa y la madre y claro si te ven saliendo de eso, ellos te valoran más. Cuando su amiguito o lo que sea dicen "mira tu mamá que bien que me enseña o que bien que me lee o que bien que... no se" sobre todo valoran mucho más cuando los amigos hablan bien de ti que no suele pasar con todos.

Por otro lado, las transformaciones también llegan a la esfera privada, pues se sumergen en las familias transformando las relaciones que en éstas se dan. En el caso de la mujer, su participación en la toma de decisiones en la escuela, su participación en las aulas en el aprendizaje del alumnado y su participación en procesos formativos, rompe muchas barreras que inicialmente tiene por el hecho de ser mujer y de encontrarse en un territorio desfavorecido. Principalmente, lo que pasa en la escuela se traslada de forma coherente y continua a lo que pasa en el hogar. De esta forma, el hogar se transforma cada tarde en un espacio de aprendizaje compartido.

Superación de la estigmatización del espacio

Todas estas transformaciones se dan a nivel local en el territorio cercano, pero existe también una proyección hacia el exterior que es difícil desvincular. Cuando los guetos a los que hacemos referencia existen, lo hacen por una estigmatización de toda la sociedad hacia ese territorio que lleva consigo la pérdida del sentido de ese

espacio; atribuyéndoles imágenes negativas como espacios peligrosos donde habitan personas diferentes[67]. Con la transformación en Comunidades de Aprendizaje, los centros educativos situados en guetos pasan de ser un centro conflictivo, deshabitado por el elevado absentismo, donde nadie quiere llevar a sus hijos e hijas, a un centro donde los resultados de las evaluaciones externas muestran un nivel de competencias por encima de la media, donde el alumnado que continúa a la secundaria lo hace con un alto nivel de aprendizaje, donde las familias participan de forma activa, etc. Se pone así en duda, todas las imágenes y estereotipos que se tienen sobre el gueto. Para poder transformar estos estereotipos que tienen la sociedad hacia el centro y el entorno, se necesita trabajar la proyección de esa zona hacia el resto de la ciudad. Este centro situado en el área metropolitana de Barcelona es una escuela reconocida a nivel internacional de la cual han hablado periodistas de toda Europa[68], por ser un centro en el que teniendo una gran diversidad en sus aulas, los resultados académicos del alumnado son envidiables por cualquier otro centro en otro barrio de su ciudad. Los buenos resultados obtenidos en las evaluaciones externas de este centro educativo han contribuido a superar el estigma que tenía la ciudad en relación al centro por estar éste ubicado en una zona socialmente excluida y con un gran porcentaje de inmigración.

Caso 3: Transformación de una zona rural, Cúllar

La realidad que a continuación se presenta difiere sustancialmente de las dos anteriores. En este caso la experiencia presentada es un centro de educación secundaria de una zona rural. El instituto está situado en el municipio de Cúllar (figura 4), en el altiplano de la provincia de Granada. Cúllar tiene 4970 habitantes, de los cuales un 19% son personas menores de 20 años y un 27% personas mayores de 65 años. El pueblo también acoge un total de 327 personas de origen extranjero[69].



Figura 4. Cúllar, provincia de Granada.

Fuente: Google Earth.

El tipo de actividad económica está influenciada por las características de su territorio. Una gran parte de la población se dedica a la agricultura de regadío, siendo especialmente importante la producción de tabaco. También hay un importante sector de la población dedicado a la construcción y al sector servicios. Su cercanía con Granada, a sólo cuatro kilómetros de distancia, ha hecho que en los últimos años haya habido movimientos migratorios internos de la ciudad al pueblo, transformándose éste en un pueblo dormitorio.

En este contexto se ubica el único centro de educación secundaria (figura 5) del pueblo, que en el año 2007 decide iniciar el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje.



Figura 5. IES Gregorio Salvador, Cúllar.

Fuente: Web del IES Gregorio Salvador de Cúllar- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18700529/helvia/sito/index.cgi>

El compromiso del pueblo en la mejora de la educación de sus jóvenes

Tras la decisión de toda la comunidad de avanzar en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se inicia la fase del sueño. Ésta consiste en que todas las personas de la comunidad puedan expresar cuál sería su instituto ideal bajo el lema “que aquella educación que queremos para nuestros hijos, la queramos también para nuestros vecinos, alumnos”. Para realizar este proceso, en el que se trataba de dar la voz a todas las personas de la comunidad, el instituto toma la iniciativa de crear una comisión mixta de trabajo formada por profesorado, familiares y alumnado que tenía como objetivo elaborar un plan de difusión para que todo el pueblo de Cúllar soñara sobre qué cosas querían que mejorara el instituto. Así explica el director del instituto el plan de actuación que siguió la comisión para movilizar a todo el municipio:

Hicimos carteles de gran tamaño, confeccionados en una imprenta, que colocamos de forma estratégica por aquellos sitios que nos recomendaron nuestras madres. Hablamos con los establecimientos más concurridos y en ellos dejamos umas para los sueños. Se colocaron carteles en la fachada el Ayuntamiento, con los permisos pertinentes, así como umas en la Casa de la Cultura del pueblo. Se llegó a utilizar un vehículo propio al que se colocaron unos altavoces y desde donde una profesora difundió la fase del sueño por el pueblo...

La población se volcó en este proceso y se recogieron una gran cantidad de propuestas de mejora que enriquecieron las relaciones con el entorno. De esta manera en una zona rural, la escuela se nutre de su entorno y el entorno sitúa a la escuela como uno de los pilares de su desarrollo. La movilización masiva de la población promueve que exista un compromiso con la educación de la juventud del pueblo. Se trata de una responsabilidad compartida que refuerza la comunidad y potencia una mejora en la convivencia en todos los espacios del municipio.

Transformando los roles: de madres y amas de casa a referentes académicos

En el caso de esta población, una parte de las madres del alumnado del centro trabajan como amas de casa y muchas de ellas tan sólo tienen los estudios básicos. La iniciativa del instituto de invitar a la comunidad a participar dentro de las aulas ayudando a sus hijos en los aprendizajes promovió una respuesta muy positiva por parte de este colectivo de mujeres. Éstas, durante las mañanas, en lugar de quedarse en casa realizando las tareas del hogar, se acercan al instituto para entrar en el aula como voluntarias. Inicialmente, aun con temor de no poder ayudar debido a su falta de formación académica, se animan a colaborar de forma desinteresada en actividades académicas de secundaria. El enriquecimiento que supone esta experiencia lo describe el director del instituto:

Esta madre apenas tenía estudios, salía emocionada para permitir con su granito de arena en que el ambiente y la dinámica y los aspectos sean mucho más positivos

Los matices que se van creando, van siendo vitales para permitir con su grado de apertura que el ambiente y la comunidad y los aspectos sean mucho más positivos.

El proceso de transformación del instituto en una comunidad de aprendizaje hace posible que estas mujeres, tradicionalmente al margen de los espacios de participación, sean las protagonistas de un tipo de participación ciudadana que mejora la convivencia y la calidad de vida. Por un lado, las sesiones en las que participan potencian que ellas también aprendan y consiguen que se vinculen a otras actividades formativas como es el caso de las tertulias literarias dialógicas en las que el profesorado y las familias comparten la lectura de libros de la literatura clásica universal. Por otro lado, entrar en las aulas sin recelos también contribuye a superar barreras existentes entre el profesorado y las familias. Las madres en este caso, comprenden la tarea del docente y se unen a él para trabajar con un objetivo común, que sus hijos e hijas consigan promocionar a la educación pos obligatoria y así poder tener más oportunidades en sus vidas.

Conclusiones

Comunidades de Aprendizaje es una experiencia de transformación de un centro educativo, ya esté ubicado en una zona rural o urbana, que no necesita de recursos públicos o privados adicionales para conseguir éxito. Gracias a la reorganización de los recursos (humanos y materiales) con los que ya cuenta el propio territorio mejoran no sólo los resultados académicos del alumnado, sino también el contexto y la calidad de vida de las personas que viven en la zona. Los cambios impulsados por esta experiencia a partir de la participación de toda la comunidad en los diferentes espacios educativos y en la toma de decisiones transforman espacios comunitarios cotidianos. Lo que empieza en la escuela se traspa a las calles, al tejido asociativo, a las casas, al ámbito participativo y político, de salud, etc. Estos ámbitos se convierten en verdaderos contextos de convivencia entre personas de diferentes culturas, religiones e ideologías.

Estos procesos de participación comunitaria fortalecen la comunidad y contribuyen al desarrollo de una ciudadanía activa, con capacidad de autogestionarse y de trabajar conjuntamente para mejorar su territorio y su calidad de vida. La experiencia del éxito en todos estos ámbitos, incluida la educación de sus hijas e hijos, aumenta el sentido por seguir participando. Todos estos procesos, en su conjunto, contribuyen a la superación de la exclusión social de los grupos más desfavorecidos.

No obstante, la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje plantea algunas dificultades. Los cambios no se suceden de forma inmediata, sino que se construyen diariamente con la incorporación de las diferentes actuaciones educativas de éxito identificadas en el proyecto INCLUD-ED y con la implicación progresiva de toda la comunidad. En el camino, pueden surgir resistencias. Por ejemplo, tradicionalmente, los profesionales de la educación se han acostumbrado a trabajar separados de la comunidad, desarrollando currículos a espaldas de la ciudadanía. Esto ha sucedido especialmente en el caso de zonas habitadas por grupos de minorías culturales y otros grupos desfavorecidos. Abrir las puertas de los centros educativos y entablar un diálogo igualitario con esos grupos requiere un cambio de esa antigua dinámica. Cuando ese cambio se produce, la comunidad recupera una gran confianza en la escuela que aumenta su implicación en la misma. De esta forma, las dificultades iniciales se transforman en posibilidades.

En su conjunto, la transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje actúa como puente para otras transformaciones en el ámbito público, incluido el propio territorio, así como en el ámbito privado de las personas que participan. Los mecanismos por medio de los cuáles llevar a cabo tales transformaciones se han recogido en el proyecto INCLUD-ED y ya están sirviendo de guía para superar la exclusión social a través de la educación en más de 100 centros educativos a nivel internacional.

Notas

[1] European Commission, 2000.

[2] Comisión Europea, 2010.

[3] European Commission, 2010.

[4] European Commission, 2010.

[5] Elboj et al, 2002.

[6] Flecha, Gómez y Puigvert, 2003.

[7] European Commission, 2010.

[8] Rodríguez y Flecha, 2011.

[9] Baudelot y Establet, 1976. Bourdieu y Passeron, 1977.

[10] Althusser y Balibar, 1976.

[11] Giroux, 1990.

[12] Giroux y Flecha, 1992.

[13] Aubert et al. 2004.

[14] OCDE, 2002.

[15] Castells, 1998.

[16] Flecha, 1994.

[17] Castells, 1998.

[18] Weber, 2002.

[19] European Commission. Directorate- General for Education and Culture, 2000.

[20] CREA, 2010.

[21] Agrupaciones flexibles, hacen referencia a las agrupaciones que se realizan en las aulas y los centros educativos en función del nivel de aprendizaje del alumnado, en un grupo encontramos al alumnado más aventajado, en un segundo grupo a aquellos que tienen mayores dificultades

[22] Schofield, 2006.

[23] OCDE, 2002.

[24] Consortium INCLUD-ED, 2007.

[25] Sordé, 2006.

[26] Sordé, 2006.

[27] Flecha, 2009.

[28] Apple y Beane, 2005.

[29] Para más información: <http://www.edavemeda.org>

[30] Sánchez Aroca, 1999.

[31] Habermas, 198; Freire, 1997; Vygostky, 1933.

[32] Elboj et al. 2002.

[33] Díaz, Dalmau y Flecha, 2010

[33] *Lucha- Raonaa y Flecha, 2010.*

[34] Padrós et al. 2003.

[35] Flecha, 1997.

[36] Datos extraídos del documento del Plan Integral del Polígono Sur de Sevilla. http://www.alicante-ayto.es/documentos/coordinacion/jornadas/sur_sevilla.pdf

[37] Plan Integral del Polígono Sur de Sevilla. http://www.alicante-ayto.es/documentos/coordinacion/jornadas/sur_sevilla.pdf

[38] Ver diagnóstico elaborado por el Plan Integral del Polígono Sur de Sevilla. http://www.alicante-ayto.es/documentos/coordinacion/jornadas/sur_sevilla.pdf

[39] En el siguiente enlace se puede encontrar algunos de los artículos en prensa que recogen la realidad de la barriada: http://es.wikipedia.org/wiki/Las_3000_viviendas

[40] En el siguiente enlace se relata en prensa digital la insostenible relación que mantenía el profesorado y las familias del centro antes de ser Comunidades de Aprendizaje: <http://www.abcdesevilla.es/20090411/sevilla-actualidad/lucha-contra-exclusion-desde-200904102100.html>

[41] Ver reportaje en Euronews: <http://es.euronews.net/2010/12/03/familias-y-educacion/>

[42] Consortium INCLUD-ED, Octubre 2009.

[43] Ver noticia en prensa: <http://comunidadescolar.educacion.es/802/info5.html>

[44] Elboj et al. 2002.

[45] Habermas, 2001.

[46] Trabajo de campo extraído de la investigación “De los mercadillos a la escuela, y del instituto al futuro” realizado por CREA.

[47] Trabajo de campo extraído de la investigación “De los mercadillos a la escuela, y del instituto al futuro” realizado por CREA

[48] Quiroga y Videla, 2010.

[49] Quiroga y Videla, 2010.

[50] Información extraída del documento *Proyecto educativo de centro.*

[51] Información extraída del documento *Proyecto educativo de centro.*

[52] Dato extraído de: http://ca.wikipedia.org/wiki/Barri_de_Montserrat.

[53] Información extraída del documento *Proyecto educativo de centro.*

[54] Información extraída del documento *Proyecto educativo de centro.*

[55] Gatt et al. 2011.

[56] CREA, 2010.

[57] Borg y Mayo, 2006.

[58] Gatt et al. 2011.

[59] Bruner, 1996. Wells, 2001. Vygostky, 1962. Rogoff, 1993.

[60] Aguilar et al. 2010.

[61] Consortium INCLUD-ED, Octubre 2009.

[62] Gatt y Brown, 2007.

[63] Consortium INCLUD-ED, 2009.

[64] Consortium INCLUD-ED, 2008.

[65] Asbenyega, 2008.

[66] Asbenyega, 2008.

[67] Rodríguez Fernández, 2008.

[68] Para más información *Press Invitation: Social Inclusion in Europe: an Educational Challenge*: <http://ec.europa.eu/research/index.cfm?pg=newsalert&lg=en&year=2010&na=na-160410>

[69] Datos extraídos de la web del Ayuntamiento de Cúllar: <http://www.cullar.es/portada.asp>

Bibliografía

AGUILAR, Consol., et al. Lectura Dialógica y Transformación En Las Comunidades De Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 2010, vol. 67, no. 24, 1. p. 31-44.

ALTHUSSER, Louis y BALIBAR, Étienne. *Para Leer El Capital*. 10a ed. México D.F.: Siglo XXI, 1974. 335 p.

APPLE, Michael. W. y BEANE, James A. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata, 2005. 167 p.

ASBENYEGA, Joseph. Developing the Understanding of the Influence of School Place on Students' Identity, Pedagogy and Learning, Visually. *International Journal of Whole Schooling*, 2008, vol. 4, no. 2. p. 52-66.

AUBERT, Adriana., et al. *Dialogar y Transformar. Pedagogía Crítica Del Siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2004. 142 p.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La Escuela Capitalista En Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976. 302 p.

BORG, Carmel; and MAYO, Peter. *Learning and Social Difference*. London: Paradigm publishers, 2006. 205 p.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción: Elementos Para Una Teoría Del Sistema De Enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977. 251 p.

BRUNER, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 224 p.

CASTELLS, Manuel. *La Era De La Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1998. 590-495-446 p.

Comisión Europea. *Europa 2020. Estrategia Para Un Crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. Bruselas: Comisión Europea, 3-3-2010. 42 p.

Consortium INCLUD-ED. *Actions for Success in Schools in Europe*. Brussels: European Comission; Citizens and governance in a knowledge-based society, Octubre, 2009. 81 p.

Consortium INCLUD-ED. *Theories, Reforms and Outcomes in European Educational Systems*. Brussels: European Comission, 2007. 85 p.

Consortium INCLUD-ED. *Working Papers: Case Studies of Local Projects in Europe (3rd Round). Citizens and governance in a Knowledge based society 2009*

CONSORTIUM INCLUD-ED. *Working papers. Case studies of local projects in Europe (3rd round). Citizens and governance in a knowledge-based society, 2007.* 154 p.

CREA. *Gitanos: De Los Mercadillos a La Escuela y Del Instituto Al Futuro*. Madrid: Colección Estudios CREADE (IFIIE), 2010. 107 p.

DÍEZ-PALOMAR, Javier y FLECHA, Ramón. Comunidades De Aprendizaje: Un Proyecto De Transformación Social y Educativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 2010, vol. 67, nº 24, p. 19-30.

ELBOJ, Carmen, et al. *Comunidades De Aprendizaje. Transformar La Educación*. 1a ed. Barcelona: Graó, 2002. 136 p.

EUROPEAN COMMISSION. *Notices from European Union Institutions, Bodies, Offices and Agencies. 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education and Training 2010 Work Programme"*. Brussels: Official Journal of the European Union, 6/5/2010. 7 p.

EUROPEAN COMMISSION. El Consejo Europeo Extraordinario De Lisboa (Marzo De 2000): *Hacia La Europa De La Innovación y El Conocimiento*, 2005. Available from <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm>.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture. *European Report of the Quality of Education. Sixteen Quality Indicators. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Brussels: European Commission, May, 2000, 2000. 86 p.

FLECHA, Ramón. Nuevas perspectivas críticas en educación. In CASTELLS, Manel et al. (eds.). *Las Nuevas Desigualdades Educativas*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 55-82.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: El Aprendizaje De Las Personas Adultas a Través Del Diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús y PUIGVERT, Lidia. *Contemporary Sociological Theory*. New York: Peter Lang, 2003. 158 p.

FLECHA, Ramón. Cambio, Inclusión y Calidad En Las Comunidades De Aprendizaje. *Cultura & Educación*, 2009, vol. 21, no. 2. p. 157-169.

GATT, Susanne; OJALA, Mikko y SOLER, Marta. Promoting Social Inclusion Counting with Everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 2011, 21, nº1, p. 36-47.

GIROUX, Henry. *Los Profesores Como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica Del Aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990. 290 p.

GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón. *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure, 1992. 196 p.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría De La Acción Comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus, 2001. 517 p.; 618 p.

INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603*. Directorate-General for Research, European Commission.

OCDE. *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Aula XXI: Santillana, 2002. 352 p.

PADRÓS, Maria; PUIGDELLÍVOL, Ignasi y FLECHA, Ramón. Comunidades De Aprendizaje: Transformar La Organización Escolar Al Servicio De La Comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 2003, vol. 5. p. 4-15.

QUIROGA, Silvia; y VIDELA, Maria Alejandrina. Metodología De Comunicación e Interacción Socio-Municipal Para Proyectos Integrados De Desarrollo Territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En Línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2010, vol. XIV, nº 331. <<http://www.raco.cat/index.php/scriptanova/article/view/200019/267467>>. [21 de noviembre de 2010].

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Gabriela. El Miedo Al Otro y El Uso Del Espacio: El Discurso Sobre El Delito y El Conflicto En La Ciudad De Lérida. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En Línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, nº 270. <<http://www.raco.cat/index.php/scriptanova/article/view/114787/143642>>. [21 de noviembre de 2010].

RODRÍGUEZ, Henar y FLECHA, Ramón. La Revolución científica y democrática en educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. [En Línea] Barcelona: Hipatia Press, 15 de octubre de 2011, vol. 1 (1). <<http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/remie/article/view/75/65>>. [20 de octubre de 2011].

ROGOFF, Barbara. *Aprendices Del Pensamiento: El Desarrollo Cognitivo En El Contexto Social*. Barcelona: Paidós, 1993. 301 p.

SÁNCHEZ AROCA, Montse. La Verneda Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 1999, vol. 69, no. 3. p. 320-335.

SCHOFIELD, Janet W. *Migration Background, Minority Group Membership and American Achievement Research Evidence from Social, Educational and Developmental*. Berlin: Psychology Social Science Research Center, 2006.

SORDÉ, Tere. *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada, 2006. 240 p.

VYGOTSKY, Lev Stanislav. *Pensament i llenguatge*. Eumo, Barcelona. 1994. 239 p.

WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. Publicación Original: 1922 ed. Madrid: Fondo de Cultura Económico de España, 2002. 1245 p.

WELLS, Gordon. *Indagación Dialógica. Hacia Una Teoría y Una Práctica Socioculturales De La Educación*. Barcelona: Paidós, 2001. 364 p.

© Copyright Carme García Yeste, Anna Leena Lastikka y Cristina Petreñas Caballero, 2013.

© Copyright Scripta Nova, 2013.

Ficha bibliográfica:

GARCÍA YESTE, Carme; ANNA LEENA LASTIKKA; y CRISTINA PETREÑAS CABALLERO. Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 20 de enero de 2013, vol. XVII, nº 427 (7). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

[Índice del nº 427](#)



[Índice de Scripta Nova](#)

[Menú principal](#)