

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos

Lidia Puigvert

Profesora de Sociología de la U. de Barcelona

Iñaki Santacruz

Profesor de Economía de la empresa de la U. Autónoma de Barcelona

Resumen:

Las comunidades de aprendizaje¹ pretenden democratizar tanto el proceso como los resultados educativos (Elboj, 2002, 2005; Jausi, 2002). Los grupos interactivos democratizan el día a día del aula contribuyendo a superar la segregación. La formación de familiares abre la práctica cotidiana del centro y sus procesos de aprendizaje a quienes conviven en los domicilios con las chicas y los chicos. Las comisiones mixtas de trabajo colaboran en la gestión democrática de las escuelas e institutos. La formación intelectual y científica del profesorado logra que la democracia genere mejores resultados favoreciendo así su apoyo activo por crecientes sectores de las familias y de la sociedad. Las comunidades de aprendizaje colaboran y aprenden otras formas de hacer escuelas democráticas como, por ejemplo, el Proyecto Atlántida.

Palabras clave: inclusión, grupos interactivos, implicación de las familias, formación del profesorado, educación dialógica.

Abstract: *The Transformation of Educational Establishments into Learning Communities. The Provision of Quality for All*

Learning communities are trying to democratize both educational processes and outcomes. Interactive groups deal with this democratic practice by means of avoiding segregation in classrooms. Relatives' training makes possible the access of families to schools, so that they can contribute to improve their children's way of learning. Joint committees take part in the democratic management of primary and secondary schools. Teachers' intellectual and scientific background succeeds in having democracy to provide better results, which favours their implication in this process by means of the implementation of an active support to students' families and society in general. Learning communities take part and learn from other ways of turning schools into democratic places such as, for example, the Atlantis Project.

Key words: inclusion, interactive groups, school-home involvement, teacher training, dialogical education.

⁽¹⁾ Nos referimos en este artículo a las comunidades de aprendizaje que resultan de la transformación de centros educativos, no a otras muchas como, por ejemplo, las que unen en un proceso conjunto de aprendizaje a técnicos de una misma empresa.

GRUPOS INTERACTIVOS. INCLUSIÓN SUPERADORA DE LA SEGREGACIÓN

Mientras Finlandia suprimía por ley en 1985 la agrupación del alumnado por ritmos de aprendizaje, nuestros institutos y escuelas se llenaban de adaptaciones curriculares fuera del aula y de unidades escolares fuera del instituto. Se ha demostrado una y otra vez que estas prácticas segregadoras aumentan el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Sin embargo, su extensión se ha seguido legitimando con propuestas que se presentaban como teorías, pero que ni siquiera eran conocidas por la comunidad científica internacional y con la tendencia de parte del profesorado a sacar de su aula el alumnado «difícil». Las niñas y niños de algunos países han pagado y siguen pagando cara esa autarquía intelectual y la consiguiente falta de base intelectual y científica de quienes dominaban sus orientaciones educativas. Por eso, las comunidades de aprendizaje no realizan ninguna propuesta que no esté sólidamente asentada en las teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional. También por esa razón, esta alternativa insiste en que esas teorías e investigaciones tienen que constituir la base de la formación de su profesorado.

El profesor o profesora que no puede con sus 24 alumnas y alumnos pide con frecuencia que le saquen los cinco más «difíciles» para ponerlos al cargo de un profesor o profesora más novel o con menos estatus, mientras quien es más experto o experta se queda con los 19 que van mejor. Los grupos interactivos ofrecen otra solución basada en las investigaciones científicas y en las prácticas de más éxito. La profesora que adopta esta alternativa, en lugar de decir «como no puedo con los 24, que me saquen a esos cinco», dice «como no puedo con los 24, que vengan a ayudarme». Se organizan cuatro grupos de seis miembros. La profesora se convierte en gestora democrática e igualitaria de la formación en el aula. El interino coordina uno de los grupos; los otros tres grupos son coordinados por otras personas que pueden ser profesionales del trabajo o la educación social, voluntariado universitario, familiares, profesorado jubilado del propio centro, exalumnas o exalumnos, etc.

Los grupos son heterogéneos, de diferentes niveles de aprendizaje, géneros, culturas... La persona que coordina un grupo tiene como principal tarea dinamizar y optimizar las interacciones entre las seis alumnas y alumnos, que son una fuente clave de aprendizaje (Wells, 2001). El objetivo es el éxito educativo de todos. Cada niña o niño quiere que todas sus compañeras y compañeros aprendan el máximo. El mismo objetivo se va extendiendo a los y las familiares que no se alegran cuando su hijo va mejor que la hija del vecino, sino cuando van bien todas las hijas e hijos.

La alternativa de grupos interactivos va en contra de los dobles discursos, del lenguaje «de serpiente»: basar la cotidianidad del centro en prácticas segregadoras y organizar una vez al año una campaña de solidaridad. Los grupos interactivos mejoran al mismo tiempo el aprendizaje instrumental y la solidaridad, como partes de un mismo proceso. La igualdad hacia la que se avanza no es una igualdad por abajo, que retrasa a unos para poder adelantar más a otros. Esta igualdad supone la aceleración del aprendizaje de todas y todos.

Un profesor de inglés se sorprendió con la organización del aula en grupos interactivos y al ver cómo esa alternativa superaba los prejuicios racistas que achacan a las personas inmigrantes el descenso de nivel del aprendizaje instrumental y el retroceso en los valores de la igualdad de género. Comenzó a colaborar con él una madre con velo que hablaba un inglés aprendido en uno de los países en que fue inmigrante. También lo hizo una madre colombiana que había vivido en Miami. Familias «autóctonas» comenzaron a ver que la diversidad trabajada desde el objetivo de la transformación para la igualdad (y no desde la adaptación a la diversidad) mejoraba el rendimiento.

Conociéndose más, también comenzaron a ver que la igualdad de género no se ha logrado en ningún lugar y que las mujeres de todas las culturas debemos unirnos para luchar contra las desigualdades de género existentes en todas ellas. También comenzaron a comprender y analizar que el retraso no era culpa de las personas inmigrantes sino de un sistema educativo que no se ha transformado para hacer frente a los cambios de la sociedad y de sus alumnas y alumnos.

Al mejorar la práctica con la participación de diferentes agentes aumenta el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más profesorado para las aulas. Su voluntariado no sustituye profesorado, sino que lo complementa y crea condiciones sociales para su aumento.

FORMACIÓN DE FAMILIARES

Mientras algunos países que obtienen buenos resultados en las evaluaciones internacionales ponían el énfasis en la coordinación con las familias, en España formábamos al profesorado para centrarse en el desarrollo de proyectos curriculares en los que no tenían participación las familias. Una mala comprensión de Vygotsky (Elboj, 2002) llevó a creer que la intervención externa para que la niña o niño recorriera la «zona de desarrollo próximo» era la de profesionales de la educación y sus desarrollos curriculares. La intervención externa es de todas las personas que se relacionan con las niñas y niños, entre quienes no se puede prescindir del énfasis en los familiares. Ese error en la comprensión de Vygotsky llevó también a sustituir su propuesta de transformación del entorno para la igualdad, por el objetivo de adaptar el currículo al entorno.

Hablamos de familiares y no de padres y madres, porque entre las personas que conviven con las niñas y niños hay mucha diversidad; abuelas, tíos, hermanos, el nuevo compañero de mamá o papá, etc. El paso de las APA a las AMPA fue positivo porque no sólo hay padres, sino también madres. Sin embargo, ahora hemos de pasar de las AMPA a las APA, a las asociaciones de familiares.

La formación de familiares consiste en abrir las posibilidades formativas del centro a las personas que conviven en los domicilios con las chicas y los chicos. Por ejemplo, los equipos de Internet pueden utilizarse unas horas y días por las alumnas

y alumnos, otras horas y días por las y los familiares y también por la familia junta: la abuela usando Internet conjuntamente con su nieto. De esa forma, no sólo se está transformando el entorno cultural del aula, sino también el del propio domicilio.

En algunas comunidades de aprendizaje se realizan tertulias literarias dialógicas. A través del diálogo igualitario (primer principio del aprendizaje dialógico), personas que nunca han leído un libro, terminan disfrutando de obras de Joyce o Kafka. Como escribió Miguel Siguán (2001, p. 15):

Y así se produce una sorprendente paradoja, que las tertulias de antiguos analfabetos, surgidas en medios populares con el propósito de promover el ascenso cultural de los no universitarios a través de la lectura de los clásicos, se constituyen en el mejor ejemplo de lo que los universitarios de nuestros días podrían hacer y no hacen.

La concepción de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), elaborada en la sociedad de la información, se basa en que el aprendizaje de la niña o niño depende de todas sus interacciones. Si las interacciones que recibe en el domicilio y en la calle están coordinadas con las que recibe en la escuela, el aprendizaje funciona; si cada una va por un lado, el aprendizaje no funciona por muchos desarrollos curriculares que se hagan. El aprendizaje también depende de otros componentes que habían señalado las concepciones de aprendizaje elaboradas en la sociedad industrial, por ejemplo, de los conocimientos previos. Pero esas concepciones anteriores no habían puesto su principal énfasis en las interacciones, por lo cual habían relegado la participación de familiares y del entorno social en el aprendizaje escolar.

COMISIONES MIXTAS DE TRABAJO

Sabemos que en la sociedad de la información ya no son válidas las formas de organización heredadas de la sociedad industrial. No es ningún secreto que los consejos escolares no han servido para avanzar hacia la participación familiar que deseamos. Dadas las dificultades del sistema educativo para el cambio, en las comunidades de aprendizaje conservamos toda la organización anterior (Equipo Directivo, Claustro, Consejo Escolar) y con todo su poder de decisión. Sin embargo, se le añade otra con las características adecuadas para la sociedad de la información: diversidad, flexibilidad, horizontalidad. Esta organización, que puede denominarse de comisiones mixtas de trabajo, guarda algunas semejanzas con los círculos de calidad.

Las comunidades de aprendizaje seleccionan unas prioridades que pretenden conseguir en los próximos años. Entre ellas, suelen estar los grupos interactivos y la formación de familiares. Para llevar a cabo esas prioridades y otras tareas, se crean comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones facilitan la participación cotidiana en el centro, incluyendo todo lo relacionado con el aprendizaje. Por ejemplo, una comisión mixta de formación de familiares o de biblioteca tutorizada no se limita a

una reunión mensual o semanal. Sus diversos integrantes pueden estar realizando actividades durante todo el día y toda la semana.

Una de las transformaciones que realizan es la ampliación de horario y calendario, al sumar al profesorado otros muchos agentes educativos. Si un niño llega en enero, frecuentemente se piensa que lo mejor es que participe en clase de castellano en un aula separada de donde el resto está haciendo la asignatura que toca. Hay mejores soluciones. Con la ampliación de horario, el niño puede seguir la clase de castellano de 17:00 a 19:00, en lugar de hacerlo de 15:00 a 17:00. ¿Pero qué hará de 15:00 a 17:00 en su clase regular si no entiende la lengua vehicular? Esa pregunta tiene como base el anclaje en la escuela heredada de la sociedad industrial. En la alternativa de las comunidades de aprendizaje esa pregunta tiene una respuesta inclusora en lugar de exclusora. En esa aula puede disponer de la ayuda de una persona, profesional o voluntaria, que le vaya traduciendo al árabe.

El diálogo igualitario está en la base del funcionamiento de estas comisiones. No importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno...) sino la validez y utilidad de su aportación. La democracia deliberativa se vincula al funcionamiento cotidiano del centro superando la democracia orgánica y gremial que hemos heredado del pasado.

A todas las madres y padres nos preocupa mucho el nivel de aprendizaje de nuestras hijas e hijos. Las familias académicas damos por supuesto que como mínimo tienen que acabar el bachillerato. Sin embargo, no pretendemos lo mismo para todas las chicas y chicos, especialmente si son de familias inmigrantes o pobres. Y luego, nos extraña que o participen en actividades que no están directamente vinculadas a la superación de ese fracaso. La participación fomentada por las comisiones mixtas sí que incluye como objetivo clave de la transformación la superación de esa segregación y de ese fracaso fomentando actividades estrechamente vinculadas a su superación.

Las comisiones no sustituyen la participación del conjunto de la comunidad, sino que la potencia. Por ejemplo, una de las comisiones mixtas organiza el modelo comunitario de prevención de conflictos. Desde que se crea, integra como mínimo profesorado, familiares y alumnado; a veces también incluye otros miembros de la comunidad. Representantes de la comisión mixta van pasando clase por clase debatiendo con las alumnas, alumnos y profesor o profesora la norma con la que se va a comenzar el modelo comunitario. En esos debates, cada aula escoge a su delegado/a. A partir de ese momento es el consejo de delegados/as el que lleva la iniciativa, quedándose la comisión mixta en segundo plano como apoyo. Por ejemplo, en el CEP «Antonio de Etxebarri» el alumnado intervino muy activamente y amplió la norma propuesta. Se había comenzado con «que ninguna niña o niño sea agredido por su forma de ir vestido» como forma de prevenir el racismo y el sexismo. Las niñas y niños la cambiaron y ampliaron, quedando formulada de la siguiente forma: «que ninguna niña o niño sea agredido por ser más débil».

FORMACIÓN CIENTÍFICA E INTELECTUAL DEL PROFESORADO

Los modelos hegemónicos de formación del profesorado han dejado como poso una combinación contradictora que genera malas prácticas educativas: convicción de la falta de base del alumnado y de las familias, sustitución de las lecturas clave de nuestra profesión por el hablar «de oídas», rechazo de las teorías de la comunidad científica internacional que cuestionan nuestras prácticas, defensa contra ellas afirmando que nosotros conocemos la realidad día a día, defensa frente a las familias diciendo que nosotros tenemos el conocimiento profesional, veneración de las pseudoteorías que no suponen un peligro para nuestras prácticas segregadoras.

En las comunidades de aprendizaje se potencian tertulias educativas dialógicas. Profesorado y otros agentes educativos se reúnen periódicamente, con el libro clave que se haya decidido en la mano para que no se hable «de oídas», sino a partir de lo que se ha leído. Así se trabajan obras clave de nuestra profesión y se comentan cada persona desde su propia realidad. También se analizan las principales investigaciones internacionales de carácter empírico. No hay oposición entre formación intelectual y científica, ambas son componentes de una formación de calidad. Tampoco hay oposición entre teoría y práctica, sólo entre buenas y malas prácticas, entre buenas teorías de la comunidad científica internacional y pseudoteorías legitimadas por poderes heredados del pasado.

No habría comunidades de aprendizaje ni grupos interactivos, si no hubiese habido teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje comienza con una fase de sensibilización que incluye una introducción a esas teorías e investigaciones, en las que se continúa profundizando a lo largo de todo el proceso de la transformación.

El análisis de cómo se superan las desigualdades en la sociedad de la información abre perspectivas de transformación que fueron negadas por las concepciones estructuralistas y postmodernas. El concepto de aprendizaje dialógico (Flecha, 2006) proporciona orientaciones de vinculación teoría-práctica que incluyen aportaciones de diferentes concepciones anteriores del aprendizaje, reorientándolas de forma que resulten válidas en las dinámicas de la actual sociedad de la información.

La principal investigación educativa de la Unión Europea está orientada a la aclaración de sus componentes excluyentes y transformadores. A esa tarea está dedicado un *Proyecto Integrado del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea*. La metodología comunicativa de investigación con que se realiza el estudio (Gómez, 2006) aporta pautas para la creación de conocimiento desde cada centro educativo.

Esa base científica y su vinculación dialogada con la práctica ha sido siempre una clave de un proyecto que ha conjugado dos tradiciones de las que

Cummins² (2002) ha dicho que habitualmente caminan separadas. Por un lado, la búsqueda de la eficacia en el aprendizaje de todas las niñas y niños por parte de movimientos como el «Programa de desarrollo escolar» de Comer, las «Escuelas aceleradas» de Levin y el «Programa de éxito para todos» de Slavin. Por otro lado, la tradición de la «pedagogía crítica» de autores como Freire (1997), Giroux y Macedo.

Algunos de los programas para mejorar la eficacia en el aprendizaje que cita Cummins han realizado una tarea importante elevando el aprendizaje instrumental de poblaciones con alto índice de fracaso escolar. Sin embargo, la mejora lograda se limita innecesariamente por no haber incorporado las aportaciones de las teorías e investigaciones actuales de la comunidad científica internacional. No sólo prescinden de contribuciones como la teoría de la acción comunicativa de Habermas, sino también de las reflexiones que la pedagogía crítica actual (Aubert, 2004) realiza para la necesaria transformación del contexto sociocultural. Las sesiones de formación del profesorado con frecuencia se limitan al entrenamiento en la utilización de unos materiales estándar. La característica diferencial de las comunidades de aprendizaje es que diversos miembros de la red que las impulsa están participando directamente tanto en el desarrollo de esas prácticas eficaces, como en la elaboración de las teorías e investigaciones que lleva a cabo la comunidad científica internacional.

La persona que elaboró el proyecto de comunidades de aprendizaje ha participado directamente en ambas tradiciones, y las ha conjugado entre ellas y con una tercera: la teoría crítica de autores y autoras como Beck (1998), Butler (Beck-Gernsheim, 2003), Habermas (1998) o Touraine (1997). Primero las conjugó en la fundación y desarrollo de la primera comunidad de aprendizaje, el centro de EA. «La Verneda» (Sánchez, 1999), y luego en la concreción del proyecto en forma generalizable en escuelas e institutos.

En un proceso dialógico como el de comunidades de aprendizaje, la interacción entre las prácticas de éxito y las teorías educativas y sociales son construidas día a día por la diversidad de sectores participantes. Se construye tanto en el aula y el domicilio como en las tertulias donde se debate «con el libro en la mano». La unión de las tres tradiciones es una de las bases más sólidas de esta alternativa y exige una constante relación teoría-práctica que se aleja por igual del refugio en teorías que no aportan ninguna mejora en la práctica y del rechazo a la teoría desde una práctica que no avanza en la superación del fracaso escolar que sufren niñas y niños, ciudadanos y ciudadanas.

⁽²⁾ Los debates educativos sobre la eficiencia escolar en los estudiantes de culturas y lenguas diferentes han sido activados por discursos paralelos que, por regla general, no se relacionan. Por una parte, está el discurso de la corriente dominante, impulsado por la investigación, que se centra en las «escuelas eficaces...» Por otra parte, hay un corpus creciente de análisis teóricos e investigaciones etnográficas, que se derivan de las perspectivas de la educación multicultural y de la pedagogía crítica... Con algunas notables excepciones, estos discursos se han ignorado mutuamente (Cummins, 2002, p. 279).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Madrid, Graó.
- BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Women and Social Transformation*. New York, Peter Lang Publishing (p. o. en 2001).
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure (p. o. en 1990).
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (p. o. en 2000).
- ELBOJ, C. (2005): *Comunidades de aprendizaje: educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza, Gobierno de Aragón, departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2006): *El aprendizaje dialógico*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p. o. en 1995).
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta (p. o. en 1992).
- JAUSI, M. L. (2002): *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno vasco.
- SÁNCHEZ, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream», en *Harvard Educational Review*, 69 (3), pp. 320-335. Cambridge, Harvard University.
- SIGUÁN, M. (2001): «Redescubrimiento de la lectura», en *La Vanguardia*, 2 de agosto de 2001, p. 15.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid, PPC (p. o. en 1997).
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós Ibérica (p. o. en 1999).