

El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje

Antonio AGUILERA
Marlen MENDOZA
Sandra RACIONERO
Marta SOLER

Correspondencia

Antonio Aguilera Jiménez
Facultad de Psicología US
C/ Camilo José Cela, s/n 41018
Sevilla
Tel.: 954554334. Fax: 954557666
agujiim@us.es

Marlen Mendoza Morteo
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales, Universidad de
Barcelona
Av. Diagonal 690. Edificio Principal,
Torre 2 - 4a planta 08034 Barcelona
Tel.: 934034548
marlenmendoza@ub.edu

Sandra Racionero Plaza
Departamentos de Psicología de la
Educación y Currículum e Instrucción
University of Wisconsin-Madison
225 North Mills Street
Madison, Wisconsin 53706-1795 USA
racioneropl@wisc.edu

Marta Soler Gallart
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales, Universidad de
Barcelona
Av. Diagonal 690. Edificio Principal,
Torre 2 - 4a planta. 08034 Barcelona
Tel.: 934035099
marta.soler@ub.edu

Recibido: 15/05/2009

Aceptado: 21/06/2009

RESUMEN

En este artículo se describen y analizan las existentes y posibles relaciones entre la universidad y las Comunidades de Aprendizaje, así como los beneficios para ambas que se derivan de la colaboración entre ellas. Para ello nos centramos en el papel que la universidad puede desempeñar en los procesos de transformación en Comunidades de Aprendizaje que se están llevando a cabo en diferentes centros educativos. Se exponen las experiencias de las universidades de Barcelona y Sevilla. Se sugiere una segunda vía de colaboración que tiene que ver con la transformación de los propios centros universitarios en Comunidades de Aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje, Formación universitaria, Éxito escolar.

The role of the university in Learning Communities

ABSTRACT

This paper describes and analyses the current and other possible links between the university and Learning Communities, as well as the benefits for both resulting from such collaboration. The focus of analysis is on the role that the university can play to contribute to the transformation processes of schools into learning communities. The particular experiences

of the University of Barcelona and the University of Seville are presented. We also suggest a second way of collaboration: turning universities themselves into learning communities.

KEYWORDS: Learning communities, University education, School success.

Introducción

Cuando pensamos en la universidad y en Comunidades de Aprendizaje al mismo tiempo tratando de analizar y describir las posibles relaciones entre ambas realidades, nos encontramos con, al menos, dos posibles líneas de reflexión diferentes aunque compatibles entre sí. La primera tiene que ver con el papel que la universidad puede desempeñar colaborando en los procesos de transformación en Comunidades de Aprendizaje que se están llevando a cabo en diferentes centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La segunda consiste en la transformación de los propios centros universitarios en Comunidades de Aprendizaje. Si bien es cierto que del primero de estos aspectos es del que existe más experiencia y más tradición de colaboración, no lo es menos que del segundo cada vez se hablará y escribirá más en un futuro inmediato marcado por la reforma universitaria que se está llevando a cabo en el marco del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, una de cuyas pretensiones es procurar un mayor ajuste y una vinculación más estrecha entre los estudios superiores y las diferentes necesidades sociales. Aunque en la parte final de este artículo haremos una breve reflexión sobre el segundo de los aspectos señalados, será al primero de estos enfoques al que dedicaremos la mayor parte del mismo.

1. La apertura de la universidad a otras realidades sociales

Uno de los elementos clave que está presente en los documentos y debates referidos a la reforma universitaria que surge de la Declaración de Bolonia es el de la necesidad de que la educación superior proporcione la formación necesaria para que los egresados universitarios estén en condiciones de responder a las necesidades sociales actuales que se plantean a su profesión. De esta premisa se derivan otras propuestas entre las que destaca el enfoque que se le quiere dar centrado en “competencias”, según el cual el elemento central de la formación no es lo que el estudiante llega a saber en su etapa universitaria sino lo que es capaz de hacer con lo que sabe al final de la misma; es decir, se aboga por formar profesionales capaces de responder a las demandas sociales. Esta reivindicación, por otra parte, no es nueva incluso por parte del mismo estudiantado que frecuentemente se ha quejado de que el conocimiento que se le proporciona en las aulas universitarias es, en muchas ocasiones, un conocimiento inútil y que cuando realmente se aprende es cuando se incorpora a la actividad laboral, bien

en las prácticas, bien al lograr su primer empleo. Una descripción caricaturizada de lo que se critica es la que apareció hace algunos años en la prensa (BLANCO, 2004, 37), donde se decía: “Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero”.

No obstante lo anterior, no es menos cierto que al destacar la necesaria vinculación entre la universidad y la sociedad se está dando una especial relevancia a una realidad social concreta, la empresa, y se habla mucho menos de las aportaciones que desde la educación superior pueden y deben hacerse a otras realidades sociales (AGUILERA, 2003). Teniendo esto en cuenta, la formación universitaria tiene que tener presente el mundo en el que se desarrolla la vida, y los centros en los que se forma a las y los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las diversas realidades educativas de modo que las respuestas que se den al fracaso escolar, la integración de personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, y a otros muchos retos sean las respuestas que proceden de la investigación rigurosa y no de prejuicios. Esto no significa que la universidad deba tener carta blanca para acudir a las escuelas y a los barrios desde la actitud de superioridad de quien se considera conocedor del saber necesario que llega a las comunidades locales para decir lo que tienen que hacer desconociendo su realidad. Todo lo contrario. La actitud debe ser de colaboración, aportando la universidad lo que específicamente puede aportar y siendo, al mismo tiempo, receptiva a las aportaciones que puede recibir de las comunidades. Estos procesos de diálogo entre instituciones como la universidad y espacios comunitarios como las escuelas encuentran un contexto ideal en las actuales sociedades dialógicas, donde el diálogo entre instituciones y agentes sociales es cada día más reclamado y está más presente.

2. Comunidades de Aprendizaje como respuesta a la escuela de hoy

Comunidades de Aprendizaje, desde el año 1978, es precisamente un modelo de integración del *mundo del sistema*, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el *mundo de la vida* de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socio-culturales. A través de la integración dialógica de estos dos mundos, las escuelas que se transforman en

comunidades de aprendizaje responden a las necesidades sociales actuales que se plantean a los sistemas educativos, afrontando el objetivo de la Unión Europea de desarrollar sistemas educativos de alta calidad que sean equitativos y exitosos para el todo el alumnado (EUROPEAN COUNCIL, 2000). Así lo está demostrando el proyecto integrado *INCLUD-ED, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, único proyecto integrado en materia de educación escolar, de mayor magnitud y con mayores recursos, dentro del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. Con la participación de catorce países europeos, INCLUD-ED analiza los sistemas educativos, políticas y prácticas que conducen al éxito escolar y favorecen la inclusión y la cohesión social en Europa, y también aquellas que crean fracaso escolar y conducen a la exclusión. Estas prácticas de éxito servirán posteriormente para el desarrollo de políticas educativas eficientes e inclusivas en el marco europeo.

Los resultados de INCLUD-ED indican que cuando la educación se basa en actuaciones científicas y no se separa de las demandas sociales así como incluye a la comunidad en sus diseños y prácticas, los resultados académicos de todas las y los estudiantes aumentan y la convivencia mejora (INCLUD-ED. FP6 European Commission, 2006-2011, Informe 2 y Proyecto 6). Concretamente, INCLUD-ED, a través del estudio de las prácticas que en toda Europa son de éxito, ya ha apuntado cuáles son esas actuaciones que conducen a la excelencia educativa, entre otras: formas de organización del aula no segregadoras, sino heterogéneas e inclusivas que incorporan más recursos; participación de las familias y la comunidad en los procesos de toma de decisión escolar, y formación de familiares (INCLUD-ED, 2006-2011). Basada en los resultados de la investigación científica, todos estos aspectos están incorporados en la resolución del Parlamento Europeo de abril de 2009 sobre la educación de las y los hijos de las personas inmigrantes (P6_TA(2009)0202).

Comunidades de Aprendizaje lleva a la práctica esas actuaciones de éxito. Desde sus inicios, estos centros educativos han desarrollado prácticas de inclusión utilizando los propios recursos del centro y la comunidad para no sacar a ningún estudiante del aula y multiplicar las interacciones de aprendizaje, como sucede en los *grupos interactivos* (AUBERT y GARCÍA, 2001). La participación de la comunidad en espacios de decisión es un aspecto definitorio de las comunidades de aprendizaje que se lleva a la práctica desde el inicio de la transformación en comunidad de aprendizaje, cuando toda la comunidad sueña la escuela que quiere. Posteriormente, la comunidad forma parte de nuevos órganos en los que decide y hace seguimiento del proceso del centro educativo en relación al sueño inicial y a las progresivas demandas. Así mismo, en consonancia con la literatura científica en educación que apunta a la importancia del refuerzo escolar, las actividades extraescolares, y la formación de familiares como estrategias inclusivas

de éxito, las comunidades de aprendizaje multiplican los espacios y momentos de aprendizaje, por ejemplo, abriendo las bibliotecas en horario extraescolar, donde las y los estudiantes trabajan sobre aspectos académicos con apoyo de personas adultas. Estas escuelas también ofrecen variedad de cursos de formación de familiares, como alfabetización en la lengua de la comunidad de acogida, informática o tertulias literarias dialógicas (SOLER, 2004), todos basados en las propias demandas de la comunidad.

Comunidades de Aprendizaje no se basa en supersticiones u ocurrencias, sino en prácticas educativas basadas en la concepción de aprendizaje dialógico (AUBERT *et al.*, 2009) que están fundamentadas científicamente. Es por eso que las escuelas e institutos que se han acogido al modelo de comunidades de aprendizaje pueden y están dando respuesta a las necesidades educativas y sociales de la sociedad de la información.

3. Colaboración de las universidades de Barcelona y Sevilla en las Comunidades de Aprendizaje

En los años ochenta, el Centro de Investigación CREA de la Universidad de Barcelona investigó las prácticas internacionales de éxito tanto en relación a la superación del fracaso escolar como a la mejora de la convivencia en las escuelas. Esta investigación incluyó el conocimiento directo de los programas internacionales que estaban alcanzando esos resultados, como la *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* (SÁNCHEZ, 1999), el *Programa de Desarrollo Escolar* diseñado desde la Universidad de Yale, el movimiento de *Escuelas Aceleradas* desarrollado en la Universidad de Stanford y el proyecto *Éxito para Todos* de John Hopkins University. El análisis de estas y otras prácticas de éxito indicaron que factores como la unidad entre escuela y comunidad, la coordinación de interacciones, las altas expectativas, un currículum de máximos para todas y todos, y la democratización de la organización escolar son clave para aumentar los niveles de aprendizaje y mejorar la convivencia.

Sobre las bases de estas prácticas y teorías de referencia internacional, algunas de ellas debatidas con sus mismas autoras y autores, y con el aprendizaje dialógico como marco teórico de referencia, se desarrolló el modelo de Comunidades de Aprendizaje, que tomó forma por primera vez a nivel de educación obligatoria en el año 1995 en la escuela Ruperto Medina, en el País Vasco. Desde entonces, CREA se ha encargado de realizar las sesiones de formación al profesorado y miembros de la comunidad cuando las escuelas e institutos han decidido iniciar el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje o simplemente han querido saber más sobre el proyecto. Esta fase de sensibilización se realiza durante

treinta horas y se focaliza en los factores vinculados a la excelencia educativa en la sociedad de la información, como la lectura dialógica, el multiculturalismo en la educación, la formación de familiares, los grupos interactivos, el voluntariado, la dimensión de género, etc. Posteriormente, cuando los centros educativos han decidido iniciar el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, desde la universidad se ha asesorado el proceso a diferentes niveles.

Debido al éxito del proyecto, hoy son alrededor de ochenta centros educativos en ocho comunidades autónomas los que funcionan como comunidades de aprendizaje, y algunos gobiernos autonómicos, como fue inicialmente el caso del País Vasco, y posteriormente de Aragón, Cataluña y Castilla la Mancha, han incluido las Comunidades de Aprendizaje de diferentes formas en sus consejerías de educación. En Cataluña, por ejemplo, se ha establecido un convenio entre la administración educativa y las universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona para la formación al profesorado y de asesores en este proyecto.

En su trabajo con las escuelas y las comunidades, nuestro centro de investigación aporta los últimos desarrollos teóricos y prácticos en educación, aprendizaje y superación de desigualdades que resultan de su intensa actividad científica a nivel internacional. Las comunidades de aprendizaje se benefician de este trabajo en varios sentidos. Por una parte, la formación que se ofrece a las comunidades de aprendizaje está basada en los resultados de investigaciones internacionales de máximo nivel científico. Por otra parte, todas las actuaciones que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje no se basan en ocurrencias sino en resultados científicos que corroboran sus posibilidades de éxito. Finalmente, esta vinculación de las prácticas con la investigación también facilita que los propios centros educativos puedan hacer una evaluación continua de su progresión en relación a la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia.

Finalmente, el profesorado de la Universidad de Barcelona vinculado a nuestro centro de investigación ha desarrollado un curso gratuito sobre formación de voluntariado en Comunidades de Aprendizaje con reconocimiento de créditos de libre elección, donde estudiantes de Educación, Formación de Profesorado, Psicología, etc., han participado de sesiones teóricas, realizado lecturas y horas de voluntariado en centros educativos que son comunidades de aprendizaje. La experiencia se ha valorado muy positivamente y como mutuamente beneficiosa (para estudiantado y centros).

En lo que respecta a la Universidad de Sevilla, ésta colabora recientemente en el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje que están llevando a cabo tres centros educativos de la ciudad, dos de Educación Infantil y Primaria (el CEIP “Adriano del Valle” y el CEIP “Andalucía”) y un Instituto de Educación

Secundaria Obligatoria (IES “Diamantino García Acosta”). Los tres centros se encuentran en zonas de atención educativa preferente. El CEIP “Andalucía” está en el llamado Polígono Sur (en una zona más conocida como “las tres mil viviendas”) y se caracteriza por atender a una población mayoritariamente romaní. El CEIP “Adriano del Valle” y el IES “Diamantino García Acosta” se encuentran muy próximos entre sí, uno en el barrio llamado de “La Plata” y otro en Rochelambert; en ambos hay una amplia población escolar de origen inmigrante, llegando a contabilizarse hasta catorce nacionalidades distintas en el centro de infantil y primaria.

El primer contacto se estableció en junio de 2006, cuando un grupo de profesores y profesoras del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación asistimos al curso de sensibilización organizado por el Centro de Profesorado de Sevilla e impartido por CREA a los claustros de los CEIP citados y familiares, curso que se desarrolló en el Centro Cívico “El Esqueleto”, en el Polígono Sur. Algunos de nosotros conocíamos Comunidades de Aprendizaje a partir de libros y artículos y de algún curso realizado en la Universidad Internacional de Andalucía, pero no habíamos tenido oportunidad de colaborar con ninguna comunidad de aprendizaje con anterioridad. Así, en cuanto nos enteramos del curso de sensibilización citado, solicitamos ser incluidos en el mismo. En septiembre, una vez que los CEIP “Adriano del Valle” y “Andalucía” acordaron iniciar el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje, comenzamos a organizar la colaboración con las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación de la US.

La primera necesidad que aparecía en el horizonte era la de contar con recursos personales que se pudieran incorporar a las aulas, especialmente para la puesta en marcha de los grupos interactivos. Además de las acciones implementadas por los centros para la captación de dicho voluntariado, una de las primeras colaboraciones de la Universidad de Sevilla fue difundir el proyecto de Comunidades de Aprendizaje entre los estudiantes universitarios y solicitar voluntarios y voluntarias para los centros escolares implicados. Más adelante, el voluntariado universitario (estudiantes y algunos profesores que asistimos al curso de sensibilización) se incorporó a las tertulias dialógicas que se pusieron en marcha. Por último, uno de los profesores de la Facultad de Psicología de la US se incorporó al equipo coordinador del proyecto junto con directores/as o jefes de estudios de los centros y personal del Centro de Profesores.

Durante el primer año (curso 2006-07) la propuesta de colaboración a estudiantes universitarios para que participasen como voluntarios se hizo en el marco de dos asignaturas del currículo de la Licenciatura en Psicología impartidas por uno de los profesores colaboradores: “Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje” y “Trastornos del Lenguaje y el Cálculo”. En ambas está

previsto dedicar parte de la docencia a actividades prácticas, y la propuesta fue que los estudiantes que quisieran pudieran desarrollarlas como voluntarios de Comunidades de Aprendizaje. Veinticinco estudiantes optaron por ello.

La dificultad más importante con la que nos encontramos en este primer año se deriva de la naturaleza semestral de las materias en el marco de las cuales se planteó la posibilidad del voluntariado. Así, aunque algunas y algunos estudiantes continuaron colaborando con los centros de infantil y primaria durante todo el año, algunos de los que comenzaron en el primer semestre, abandonaron al terminar el periodo de docencia de la asignatura, y los que comenzaban a cursarla en el segundo semestre no se incorporaron a las comunidades de aprendizaje hasta febrero. Esta fue la razón por la que durante el curso siguiente (2007-08) decidimos hacer la convocatoria de captación de voluntariado universitario al comienzo de curso mediante cartelería en las aulas y desvinculándola de las prácticas de las asignaturas, aunque la participación en Comunidades de Aprendizaje sería tenida en cuenta en la calificación de ambas materias como trabajo voluntario. Los resultados obtenidos no pueden calificarse de exitosos ya que el número de personas que participaron durante este segundo año fue notablemente menor que el anterior debido, en gran medida, a que el canal usado en la convocatoria no fue el más adecuado ya que muchos estudiantes con los que comentamos estos hechos afirmaban no haber leído el cartel con la convocatoria o no la habían tenido en cuenta. El boca a boca parecía ser la mejor manera de hacer llegar la propuesta a sus destinatarios.

Vista la experiencia anterior, durante el curso 2008-09 quisimos dar más formalidad a la colaboración como voluntarios en las Comunidades de Aprendizaje, y tres profesoras y un profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la US propusimos una actividad de libre configuración denominada “Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje”, de seis créditos y duración anual, que se desarrollaría en el CEIP “Andalucía”, en el CEIP “Adriano del Valle” y en el IES “Diamantino García Acosta”. Los descriptores que propusimos para esta actividad eran los siguientes: “Escuelas inclusivas, comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, contextos educativo-interculturales, compensación de desigualdades en educación, exclusión social, intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje y en situaciones de riesgo de fracaso escolar”. Los estudiantes se comprometían a una permanencia en el centro que se le asignase de al menos una hora y media semanal, en una sesión o en dos de 45 minutos, y a asistir a un seminario quincenal de 1,5 horas (una tertulia dialógica) a realizar en la Facultad de Psicología. La propuesta se dirigía a estudiantes de cualquier titulación interesados por la educación, con prioridad para aquellos que procedan de titulaciones relacionadas. La difusión

se hizo a través del catálogo de actividades de libre configuración editado por la universidad; mediante cartelería más cuidada que en ocasiones anteriores; en una presentación oral en algunas aulas donde impartíamos clase las y los profesores universitarios que también colaboramos como voluntarios y en las que impartían clase otras compañeras y compañeros; y mediante correo electrónico a quienes habían sido voluntarios y voluntarias en los años anteriores.

Además, a finales de septiembre tuvimos una sesión informativa sobre qué son Comunidades de Aprendizaje y la presentación del trabajo durante el curso en la que intervinieron profesores y profesoras de los centros escolares en los que se desarrollaría el trabajo y a la que se convocó a “las personas matriculadas en la actividad, las que no se hayan matriculado pero piensen hacerlo, las que deseen participar aunque no piensen matricularse y a todas las personas interesadas en general”. Fueron veinte estudiantes los que se matricularon en esta actividad de libre configuración, pero lo que resulta llamativo es que fuesen otros veintisiete más los que solicitaron participar como voluntarios y voluntarias sin necesidad de matricularse. En total, son cuarenta y siete estudiantes voluntarios, a los que hay que sumar cuatro docentes y antiguos alumnos ya titulados que estuvieron colaborando en años anteriores y que continúan haciéndolo tras licenciarse. La mayoría de ellos participaron en un seminario de sensibilización en Comunidades de Aprendizaje realizado el 30 de septiembre y el 1 y 2 de octubre.

Este curso 2008-09 es el primero en el que los estudiantes se han incorporado a las tertulias dialógicas, y ello ha supuesto una modificación sobre el programa inicial previsto. Como hemos dicho anteriormente, uno de los compromisos que los estudiantes adquirirían como voluntarios era participar en una tertulia dialógica quincenal en la facultad de Psicología. Sin embargo, el equipo coordinador de Comunidades de Aprendizaje consideró que sería más conveniente que cada estudiante se incorporase a la tertulia que se desarrolla en el centro en el que lleva a cabo su voluntariado, y así se está haciendo.

El camino recorrido en estos tres cursos nos ha llevado desde unos inicios donde la propuesta era un tanto informal e improvisada, a una situación de mayor formalidad en cuanto a las previsiones, planificación y articulación de las necesidades del voluntariado de los centros y las actividades formativas universitarias. Nuestros planes para el futuro consisten en extender esta colaboración a estudiantes de otras facultades y avanzar en un plan de acompañamiento que facilite que estos escolares que difícilmente cursan estudios, vayan más allá de los obligatorios y puedan acceder a estudios superiores. Pensamos que los créditos de actividades de representación, voluntariado y actividades de servicio a la comunidad que están previstas que los universitarios puedan realizar en los futuros estudios de grado sea un marco idóneo para ello.

4. Aportaciones mutuas entre Comunidades de Aprendizaje y la universidad

Son muchos los beneficios de la colaboración entre las comunidades de aprendizaje y la universidad. Por una parte, el profesorado e investigadoras e investigadores universitarios presentan al profesorado, a las familias y a las comunidades los resultados de las investigaciones internacionales que indican qué prácticas educativas conducen al éxito y cuáles al fracaso escolar, así como las teorías en las que se basan esas prácticas, siempre desde un conocimiento directo de esas teorías y experiencias y haciendo referencias a las fuentes originales y a los lugares donde esos datos se pueden contrastar. En este sentido, la formación del profesorado en comunidades de aprendizaje se produce siempre desde pretensiones de validez (HABERMAS, 2001) y a través de un diálogo igualitario con todos los miembros de la comunidad educativa, que incluye tanto a profesorado como familiares y otros miembros de la comunidad, y donde el objetivo es siempre la mejora de la educación de las y los estudiantes y no otros como el estatus de las y los académicos. Este asesoramiento dialógico favorece que no se creen relaciones de dependencia entre la universidad y los centros educativos asesorados. Además, es precisamente gracias a ese diálogo igualitario entre universidad y miembros de la comunidad de aprendizaje que en esas interacciones aprenden ambas partes; tanto lo hacen los maestros y las abuelas gitanas como las catedráticas universitarias. Las y los académicos aportan el conocimiento científico acumulado, y las y los participantes en la comunidad de aprendizaje, su conocimiento del mundo de la vida, su experiencia cotidiana en la escuela y en la comunidad. Es en ese diálogo entre la ciencia y el mundo de la vida como los desarrollos científicos adquieren mayor calidad y posibilidades de transformar la realidad social, incluida la educación, como así lo está demostrando la metodología comunicativa crítica de investigación (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Además, al aportar el conocimiento de las teorías y prácticas de éxito internacional, la universidad también aporta criterios externos a los claustros, lo que a menudo ayuda en el proceso de cuestionar la práctica basada en el limitado criterio de la experiencia. Igualmente, como se ha ilustrado con el caso de la US, la universidad también contribuye a los procesos de transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje proveyendo voluntariado universitario. Asimismo, en algunos casos, como en la US y la UB, se han establecido convenios entre las facultades de formación del profesorado, pedagogía y psicología y las comunidades de aprendizaje, de forma que las y los estudiantes universitarios puedan realizar sus prácticas en estos centros educativos.

La universidad también se beneficia de este proceso dialógico. Entre otros beneficios está la formación rigurosa para sus miembros, tanto teórica como

práctica, como ocurre en el caso de las y los estudiantes que realizan las prácticas en las comunidades de aprendizaje. También el profesorado universitario que colabora con estos centros educativos se forma, conociendo en profundidad los procesos y resultados de una práctica educativa de éxito, lo que revierte muy positivamente no sólo en la docencia universitaria, en el sentido de que este profesorado puede formar a las y los estudiantes en experiencias de éxito al conocerlas de primera mano, sino también en la investigación. Al conocer y colaborar directamente en estas prácticas educativas, las propuestas de investigación se dirigen a profundizar en aspectos relevantes de la práctica y a responder a las necesidades reales de las escuelas y las comunidades. Al mismo tiempo, cuando miembros de las comunidades de aprendizaje participan en esos proyectos de investigación coordinados desde la universidad, aumenta la calidad científica de la investigación y de la universidad, y su impacto socio-político.

5. Los centros universitarios como Comunidades de Aprendizaje

La universidad de la sociedad del conocimiento no puede ser la misma que la que hemos conocido en épocas pasadas. Es necesario que la universidad se abra a otras realidades sociales, lo que implica no sólo salir de sus muros para dirigirse a ellas, sino también abrir sus puertas para que dichas realidades sociales pasen a ser también agentes formativos de las y los estudiantes universitarios. Algo de eso se está ya consiguiendo con experiencias como las anteriormente descritas de colaboración de las universidades de Barcelona y Sevilla con Comunidades de Aprendizaje. Sin embargo, para transformar una facultad en una Comunidad Universitaria de Aprendizaje hay que plantearse otras actuaciones. Para esa transformación, la universidad debe mirar hacia la experiencia de conversión en Comunidades de Aprendizaje de centros que imparten otras etapas educativas, así como hacia las más recientes aportaciones teóricas de las ciencias sociales (especialmente los nuevos modelos de aprendizaje dialógico) en que se fundamentan.

En esta línea de reflexión y de práctica, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla queremos aprovechar el impulso de la actual reforma universitaria para construir el centro que, como decimos entre nosotros, queremos para nuestras hijas e hijos, nietas y nietos. Con este fin hemos desarrollado algunas actuaciones como el Curso-Encuentro sobre Docencia impartido por CREA en junio de 2008, con el que hemos querido sensibilizarnos ante las nuevas exigencias educativas de la sociedad de la información, y las respuestas que a ellas se están dando desde las universidades más prestigiosas. O la puesta en marcha de la elaboración del Plan Estratégico para nuestro centro, que viene a ser el equivalente de la Fase de Sueño que se realiza en las comunidades de aprendizaje de etapas

educativas obligatorias. No obstante, las dificultades no son pocas y queda mucho camino por recorrer, pero también son muchas las ilusiones y las disponibilidades para meter el hombro. De lo que ahora soñemos y por lo que ahora trabajemos dependerá lo que lleguemos a conseguir en el futuro.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, A. (2003). *Reflexiones acerca de la reforma de la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Sevilla: inédito.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BLANCO NIETO, L. J. (2004). "El camino para ser profesor en secundaria y bachillerato". *Aula libre. El País*, 25 de octubre, 37.
- CREA (2003-2005). *Lectura Dialógica e Igualdad de Género en las Interacciones en el Aula*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- CREA (2006-2011). *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*. Integrated Project. Sixth Framework Programme. Priority 7. European Commission.
- CREA (2009-2011). *Mixtrin. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture", "Streaming" e "Inclusión"*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*. Lisbon: EC.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2009). *Resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants*, P6_TA-PROV(2009)0202. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+XML+V0//EN>
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus.
- SÁNCHEZ, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- SOLER, M. (2004). "Reading to Share: Accounting for others in dialogic literary gatherings". En Marie-Cécile Bertau (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self. International Cultural-Historical Human Sciences* (pp. 157-183). Berlín: Lehmanns.