

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria de
Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 67 (24,1)

Zaragoza (España), Abril, 2010

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Miño y Dávila Editores

Av. Rivadavia 1977 - 5° B (C1033AAJ) • Buenos Aires • Argentina

E-mail: produccion@minoydavila.com.ar • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2009 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar. Ecuador)

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Torino. Italia)

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department)

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER MC LAREN (University of California, Los Angeles, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKE (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 67 (24,1)

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje <i>por Rosa Valls y Ariadna Munté</i>	11
---	----

Tema monográfico

“Comunidades de aprendizaje”

Coordinado por Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha García

Presentación: Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa <i>Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha García (Coordinadores)</i>	19
Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje <i>Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós y Miguel Ángel Pulido</i>	31
El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje <i>Antonio Aguilera, Marlen Mendoza, Sandra Racionero y Marta Soler</i>	45
Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España) <i>Asunción Cifuentes García y María Fernández Hawrylak</i>	57
Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias <i>Javier Díez-Palomar, Paloma García Wehrle, Silvia Molina Roldán y Lourdes Rué Rosell</i>	75
Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje <i>Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver y Cristina Pulido</i>	89

Contrato de Inclusión Dialógica <i>Adriana Aubert Simon, Carmen Elboj Saso, Rocío García Carrión y Juan García López</i>	101
De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos <i>Aitor Gómez, Roseli Mello, Ignacio Santa Cruz y Teresa Sordé</i>	113
Resúmenes de Proyectos de Investigación	127
Resúmenes de Tesis Doctorales	137
Recensiones bibliográficas	141
Autores	149
Normas de funcionamiento	157

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 67 (24,1)

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: Key aspects of dialogic learning in Learning Communities
by Rosa Valls and Ariadna Munté..... 11

Monographic Theme

“Learning Communities”

Coordinated by Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha García

- Introduction:** Learning Communities: a project of educational and social change
Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha García (Coordinators) 19
- Dialogic reading and transformation into Learning Communities
Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós and Miguel Ángel Pulido31
- The role of the university in Learning Communities
Antonio Aguilera, Marlen Mendoza, Sandra Racionero and Marta Soler 45
- The transformation of a school into a Learning Community:
the “Apóstol San Pablo” School in Burgos (Spain)
Asunción Cifuentes García and María Fernández Hawrylak..... 57
- Dialogic learning in mathematics and sciences
Javier Díez-Palomar, Paloma García Wehrle, Silvia Molina Roldán and Lourdes Rué Rosell..... 75
- Preventive socialization in Learning Communities
Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver and Cristina Pulido 89

Contract for Dialogic Inclusion <i>Adriana Aubert Simon, Carmen Elboj Saso, Rocío García Carrión and Juan García López</i>	101
From Learning Communities' experiences to policies based on their success <i>Aitor Gómez, Roseli Mello, Ignacio Santa Cruz and Teresa Sordé</i>	113
Summaries of Research Projects	127
Summaries of Doctoral Theses	137
Bibliography	141
Authors	149
Notes for Contributors	157

EDITORIAL

Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje¹

Las Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002) son un modelo educativo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (SÁNCHEZ-AROCA, 1999). Este centro, que inició su funcionamiento en 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio, es hoy un referente educativo a nivel internacional y la primera experiencia educativa española que se ha publicado en la *Harvard Educational Review*. El éxito de esta primera comunidad de aprendizaje y el estudio de otros proyectos educativos internacionales de éxito condujo al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universitat de Barcelona, a desarrollar un proyecto de transformación social y educativa de centros educativos con un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

En su vertiente práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje empezó a nivel de educación obligatoria en 1995, en una escuela de educación primaria del País Vasco. Desde entonces, el número de escuelas que han decidido seguir este modelo de educación inclusiva no ha parado de aumentar, y hoy son alrededor de 70 escuelas de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria los que funcionan como comunidades de aprendizaje en ocho comunidades autónomas diferentes. Debido al éxito del proyecto, Comunidades de Aprendizaje se ha extendido a nivel internacional, llevándose a cabo también en centros educativos de Brasil y Chile, y está siendo estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Este impacto es resultado de que el conjunto de actuaciones de éxito que componen el modelo de Comunidades de Aprendizaje ha demostrado ser efectivo en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural.

De la misma forma, el éxito de Comunidades de Aprendizaje es inseparable de su marco teórico: el aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2008).

1. Nota del Consejo de Redacción: la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ha decidido ceder la redacción del editorial del presente número a Rosa Valls (Universitat de Barcelona) y Ariadna Munté (Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona), cuyas palabras asumimos como propias.

Este enfoque es resultado de una larga trayectoria de investigación, del debate con los principales teóricos y teóricas en ciencias sociales, ciencias de la educación y psicología (entre otras disciplinas), así como del diálogo con las y los participantes en la práctica educativa. El aprendizaje dialógico recoge las principales implicaciones que el giro dialógico de las sociedades tiene para el aprendizaje, superando así antiguas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, como las concepciones objetivista y constructivista, que fueron elaboradas en y para la sociedad industrial. El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan.

Una clave del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje es el principio de *transformación*. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico son de orientación profundamente transformadora. Mientras las concepciones del aprendizaje de orientación adaptadora han supuesto que en aquellos casos de estudiantes con bajos niveles de conocimiento se haya adaptado el currículum a esos niveles, el aprendizaje dialógico, en línea con la psicología vygotskiana (VYGOTSKY, 1979) y con la teoría crítica (FREIRE, 2003), transforma el contexto, incluyendo el currículum, para potenciar máximos aprendizajes para todas y todos.

Desde la perspectiva adaptadora se fomenta la queja en relación a los niveles y procesos de aprendizaje de las niñas y niños, queja a la que se responde con un discurso del déficit que a menudo se ha plasmado en prácticas de “atención a la diversidad” que reducen los objetivos de aprendizaje para las y los estudiantes de los grupos sociales más desfavorecidos. Esa adaptación ha supuesto invertir más recursos no sólo para adaptar el currículum en el aula ordinaria sino también para sacar de las aulas a las y los más desaventajados y escolarizarlos en aulas aparte o incluso en centros separados. Esto está ocurriendo a pesar de que la comunidad científica internacional ya mostró hace décadas que la adaptación, concretada en la separación por niveles y otras formas de segregación escolar, reproduce el fracaso escolar y afecta especialmente a los grupos más vulnerables (FLECHA, 1990; BRADDOCK y SLAVIN, 1992).

El enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es precisamente el contrario a la adaptación y la segregación. Las Comunidades de Aprendizaje transforman el contexto, por ejemplo, mediante la creación de grupos heterogéneos dentro del aula en los que participan profesorado y voluntariado. En estos *grupos interactivos* (AUBERT y GARCÍA, 2001) la persona adulta sirve de referente y dinamiza las interacciones en el grupo, promoviendo la solidaridad entre las y los estudiantes con el objetivo de que todas y todos resuelvan con éxito las actividades. Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no

de sus dificultades. Además, en lugar de invertir más recursos, utiliza los existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad en las aulas.

Así mismo, en lugar de centrarse en lo que un estudiante no sabe hacer y en el discurso de la queja (“esa niña viene de un contexto familiar muy difícil, es normal que le cueste escribir bien”, “no saca buenas notas porque no sabe bien nuestra lengua, no se le puede pedir más”), el aprendizaje dialógico parte de la *inteligencia cultural* no sólo de todos los y las estudiantes sino también de todas las personas adultas con las que el alumnado se relaciona. En base a ese reconocimiento, en las Comunidades de Aprendizaje se organizan los espacios de aprendizaje de forma que se aproveche la diversidad de inteligencias presentes en toda la comunidad. Los grupos interactivos son un ejemplo de ese tipo de organización.

Además, el voluntariado que participa en las Comunidades de Aprendizaje contribuye a transformar las experiencias escolares de las y los estudiantes y el sentido de aprender. Por ejemplo, el hecho de que participe voluntariado universitario en barrios segregados en los que las y los estudiantes no han oído nunca antes hablar de la universidad, hace que se creen nuevos horizontes para esas niñas y niños, de forma que más allá de ser albañiles, peluqueras o amas de casa, empiezan a soñar con ser médicos, arquitectas y maestras. Las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en la escuela se convierten en un importante instrumento para hacer realidad esos sueños (ELBOJ *et al.*, 2002).

El reconocimiento de que todas las personas tienen inteligencia cultural también se traduce en las Comunidades de Aprendizaje en implicar a todas las y los estudiantes en actividades de alto nivel, con altos objetivos de aprendizaje. Esto se vincula al principio de *dimensión instrumental* del aprendizaje dialógico. Este principio señala la importancia del aprendizaje de las áreas centrales como la lengua/s y las matemáticas para fomentar la inclusión social a través de la educación. La dimensión instrumental del aprendizaje es siempre una prioridad en todas las actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje. Todo lo que se hace en Comunidades de Aprendizaje tiene que servir para que todas las niñas y niños, chicas y chicos, aprendan más.

La *solidaridad*, otro principio del aprendizaje dialógico, está en el origen mismo del proyecto. En las Comunidades de Aprendizaje no sólo el aprendizaje, sino toda la educación, se plantea como un acto solidario. Las y los estudiantes se ayudan entre ellas y ellos en el proceso de aprender, el rol de profesor se transforma al pasar a un enfoque de comunidad de aprendices (BRUNER, 2000) y, globalmente, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje parte de la superación de dobles discursos, queriendo para las y los demás la misma educación que queremos para nuestras hijas e hijos.

El *diálogo igualitario* entre todos los agentes educativos es otro elemento clave del éxito de las Comunidades de Aprendizaje. Cuando familias, comunidad y escuela trabajan conjuntamente en las Comunidades de Aprendizaje lo hacen con el objetivo de mejorar la educación de todas las niñas y niños, chicas y chicos, y no para imponer opiniones individuales o de un colectivo que no han sido consensuadas por toda la comunidad. Esto conecta con la orientación *bottom-up* del proyecto. En línea con las mejores teorías y prácticas internacionales, las Comunidades de Aprendizaje parten de las necesidades de la comunidad y de la propia implicación de agentes educativos del barrio para dar pasos hacia una sociedad de la información para todas las personas.

La combinación de *eficiencia y equidad* es otro aspecto muy importante de las comunidades de aprendizaje y una clara prioridad educativa en el marco europeo (WÖBMANN y SCHÜTZ, 2006). Las Comunidades de Aprendizaje persiguen los máximos resultados de aprendizaje pero no para unas cuantas y unos cuantos, las y los estudiantes de grupos privilegiados, sino para todas las niñas y niños, chicas y chicos, poniendo especial énfasis en aquellas y aquellos con menos oportunidades y en riesgo de exclusión social. De esta forma, las Comunidades de Aprendizaje no escogen entre eficiencia y equidad, como tampoco lo hacen entre aprendizaje instrumental y solidaridad, sino que combinan ambos principios. El objetivo son máximos aprendizajes pero para todas y todos y a través de actuaciones inclusivas que son de éxito. Esto está íntimamente relacionado con el principio de *igualdad de diferencias*, que defiende el derecho de todas las niñas y niños, chicas y chicos a acceder a una educación de máxima calidad que haga posible conseguir los máximos resultados desde su diferencia.

En su globalidad, este monográfico no sólo afirma que la educación sí puede contribuir a superar las desigualdades sino que principalmente enseña qué hay que hacer y qué es lo que ya se está haciendo para que una educación inclusiva de calidad para todas y todos sea posible. La clave reside en la combinación de las mejores contribuciones de la comunidad científica internacional y la ilusión. Este enfoque, que se concreta en Comunidades de Aprendizaje, rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo de todas y todos.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- CREA (2006-2011). *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, FP6 028603-2. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure ciencia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ-AROCA, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WÖBMAN, L. y SCHÜTZ, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Communication and Staff Working Paper by the European Commission.

Rosa Valls y Ariadna Munté

MONOGRAFÍA:

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Coordinadores:

Javier Díez-Palomar

Ramón Flecha García

PRESENTACIÓN

Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa

Javier DíEZ-PALOMAR
Ramón FLECHA GARCÍA

Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002), el tema sobre el que trata este monográfico, es un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con lo que las teorías más referenciadas a nivel internacional destacan acerca de cuáles son los factores más importantes en el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la comunidad (AUBERT *et al.*, 2008). Vygotsky (1979) ya afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está *interactuando* con personas de su *entorno* y en cooperación con sus compañeros” (p. 89). Por ello, las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. Esta implicación de toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recupera el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), que no limita la guía adulta que es necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas.

En este artículo se presentan algunos de los principios teóricos y prácticos de las Comunidades de Aprendizaje, ofreciendo un marco para el resto de los trabajos que componen este monográfico y que profundizan en diferentes aspectos del modelo educativo de Comunidades de Aprendizaje.

Comunidades de Aprendizaje en la Sociedad de la Información

La educación es uno de los ámbitos sociales a los que más le cuesta cambiar. Si pensamos en un aula de ahora y la comparamos con las aulas de hace treinta o cuarenta años seguramente no veremos grandes cambios. A pesar de que en las aulas actuales hay más diversidad cultural, religiosa, lingüística, de tipos de familia, etc., seguimos encontrando en ellas una sola persona adulta, un modelo de comunicación muy unidireccional y, en general, una cultura escolar

muy parecida a la de la sociedad industrial. Mientras tanto, fuera de los centros educativos, globalización, redes, transnacionalización, movimiento de personas a nivel internacional, ascenso de los movimientos sociales de actuación local pero de alcance mundial, son parte de la nueva realidad de la sociedad de la información que ha introducido cambios en la manera de organizar el trabajo, en los estados y en las políticas, e incluso en las relaciones personales. Además, las tecnologías han pasado a ser clave en nuestra vida cotidiana e Internet ha revolucionado el acceso, la producción y el procesamiento de la información, permitiendo transmitir y gestionar más información con más personas y más diversas a una mayor velocidad. Todos estos cambios ya han transformado la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, el profesorado ha dejado de ser la fuente central de información y la construcción de conocimiento es hoy, más que nunca, una actividad colectiva.

Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información. A diferencia de las aulas de la sociedad industrial, en las aulas y otros espacios de las Comunidades de Aprendizaje, como las bibliotecas y las aulas digitales tutorizadas, hay varias personas adultas, incluyendo voluntarias y voluntarios comprometidas y comprometidos con la educación de todas las niñas y todos los niños. Entre el voluntariado encontramos desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o la ciudad, pasando por ex-alumnos. Todas estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos, etc.

Como ocurre en los centros educativos de máximo prestigio internacional, como la Universidad de Harvard, en las Comunidades de Aprendizaje esta diversidad de alumnado y de voluntariado se convierte en un factor de excelencia educativa. Los *grupos interactivos* (AUBERT y GARCÍA, 2001) son un ejemplo de ello. En estos grupos pequeños y heterogéneos las y los estudiantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es un elemento clave de esta organización del aula y un factor central no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad, algo que para un grupo tan homogéneo como el profesorado es muy difícil.

En esa diversidad se producen diálogos que hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados y que aumentan los aprendizajes de todos los y las estudiantes y mejoran la convivencia intercultural. Por ejemplo, cuando una madre

musulmana con hijab enseña inglés en un aula de sexto de primaria, no sólo las niñas y los niños aprenden más inglés y le encuentran más sentido a dominar una lengua extranjera, sino que también se producen diálogos que rompen estereotipos culturales y de género, primero en el aula entre las niñas y los niños del grupo y luego en la comunidad como resultado de que las y los estudiantes llevan a la calle y al comedor de sus casas los diálogos del aula. Al mismo tiempo, las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia benefician a las y los estudiantes con más nivel y a las y los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayudarse se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (ROGOFF, 1993).

De esta forma, y a diferencia de los discursos mayoritarios que ven la diversidad como obstáculo para aprender, las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que es a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas como mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008a). Al hacerlo, las Comunidades de Aprendizaje nos informan que el problema para alcanzar altos resultados de aprendizaje no está en el número de estudiantes inmigrantes que hay en la escuela o el instituto sino en las prácticas que se llevan a cabo en contextos de diversidad. De hecho, la investigación en Comunidades de Aprendizaje está mostrando que en algunos de estos centros educativos se están triplicando los resultados de aprendizaje en las áreas instrumentales al mismo tiempo que aumenta significativamente el número de estudiantes inmigrantes (INCLUD-ED, 2008b). Por tanto, el problema no es la inmigración sino el tipo de actuaciones que se llevan a cabo en las aulas y los centros. Es en dejar de aplicar actuaciones de aula que aumentan el fracaso escolar y fomentan los problemas de convivencia donde tenemos que centrar los esfuerzos.

Un proyecto basado en resultados científicos

El ámbito educativo ha sido tradicionalmente un campo donde se han llevado a cabo actuaciones que han carecido de una base científica que demostrase su eficacia, de forma que no ha sido extraño aplicar en los centros educativos actuaciones basadas en la intuición, la experiencia subjetiva, la innovación o la moda, sin saber si esa actuación ya se había aplicado en algún otro lugar del mundo ni si allí donde se había aplicado había funcionado. Esto ha conducido a la dinámica de “probar” ocurrencias que ha llevado a altos niveles de fracaso escolar y problemas de convivencia.

Esta carencia de rigurosidad científica en educación sería impensable en ámbitos como la salud. Nadie quiere que se pruebe con su salud, que se le aplique un tratamiento que no se sabe si ha funcionado en otros lugares y personas o que sabiendo que no es efectivo, se decida aplicárselo. Mientras esto nos alarma en la medicina, no lo hace en la teoría y la práctica educativa. Es urgente un mayor rigor científico y compromiso intelectual en educación, porque “(...) ni la sociedad, ni las familias, ni los niños y niñas pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas” (ELBOJ *et al.*, 2002, 55), y menos aquellos grupos para los que la educación se ha convertido en la única vía para salir de la exclusión social. Es necesario, por tanto, un comportamiento realmente intelectual entre las y los educadores (CHOMSKY, 2001; CUMMINS, 2002; GIROUX, 1990) que también implica acabar con las ocurrencias y la falta de ética en los diferentes ámbitos de la educación.

Comunidades de Aprendizaje supone una reacción contra cualquier tipo de superstición en educación. Es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica. Se trata de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo. Algunas de esas actuaciones de éxito son la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo y educativo, y la apertura del centro más tiempo y con más personas (INCLUD-ED, 2008a). Un ejemplo de esto último son las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas*, donde con ayuda de miembros de la comunidad las y los estudiantes, familiares y otras personas realizan actividades de formación que impactan en el rendimiento escolar de las niñas y niños, chicas y chicos. Una de esas actividades formativas son las *tertulias literarias dialógicas* (SOLER, 2004), donde las y los participantes leen los clásicos de la literatura universal y en el proceso no sólo aumentan su competencia lectora sino que también se transforma el contexto social e incluso sus vidas personales.

Estas teorías y actuaciones de éxito en las que se basan las Comunidades de Aprendizaje hace tiempo que están en nuestras casas y oficinas. Se pueden conocer fácilmente a través de Internet, consultando bases de datos, revistas científicas, las mejores universidades en los rankings internacionales y los Programas Marco de Investigación Europea. Ya no dependemos de las y los “expertos” para conocer qué tenemos que hacer para pasar de la superstición a la ciencia y superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia.

Interacciones, diálogo y comunidad: elementos clave del aprendizaje en la sociedad de la información y en las comunidades de aprendizaje

Si consultásemos las bases de datos, veríamos que las teorías de mayor relevancia internacional y las actuaciones de más éxito muestran que tanto las sociedades como las ciencias han experimentado un giro dialógico (SOLER y AUBERT, 2007). Este giro está caracterizado por una mayor presencia del diálogo en múltiples áreas de la sociedad, tanto en la esfera pública e institucional como en la esfera privada, y ha afectado también a las ciencias del aprendizaje, que se han pasado a centrar en el estudio de las interacciones, el diálogo, la cultura y la identidad para entender cómo las personas aprenden (BRUNER, 2000; MOLL *et al.*, 1992; ROGOFF *et al.*, 2001; WELLS, 2005; WENGER, 1998).

En este marco, el triángulo interactivo tradicional que se utilizaba para explicar el aprendizaje y que estaba compuesto por tres elementos (profesor/a-alumno/a-contenido/s) se muestra como insuficiente para poder explicar cómo las y los estudiantes aprenden en la sociedad de la información. Esa formulación del aprendizaje resultó de enfoques como el de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1962). Desde esa perspectiva, los niños y las niñas, los chicos y las chicas, lo que hacen es interiorizar de forma activa los conocimientos que les presentan los maestros y las maestras, incorporándolos a sus esquemas de conocimiento previo, lo que desde ese enfoque se planteó como la clave de la enseñanza y el aprendizaje.

Superando esas concepciones y siguiendo el giro dialógico de las teorías del aprendizaje, el *aprendizaje dialógico* (FLECHA, 1997), la concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje, señala claramente que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las y los familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula.

Además, teniendo en cuenta la dialogicidad constituyente de la persona (MEAD, 1934), la diversificación de interacciones con adultos amplía las posibilidades de transformación de las expectativas y la identidad de las y los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de niños y niñas que han sido segregados y sobre los que recaen bajas expectativas, cuando en el aula participan personas con una trayectoria parecida a la suya y que tienen expectativas muy altas en esas y esos niños y quieren que demuestren a dónde pueden llegar, esas interacciones

transforman el “me” de esas y esos estudiantes, lo que fomenta un cambio de su autoconcepto y la creación de sentido. Al mismo tiempo, esa nueva imagen de sí mismas y sí mismos conduce a este alumnado a comportarse de forma diferente en la escuela y a rendir más. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado desde la investigación psicológica en torno a las expectativas (ROSENTHAL y JACOBSON, 1968).

Por otra parte, teniendo en cuenta que para promover el aprendizaje y el desarrollo es necesaria la acción transformadora del contexto (VYGOTSKY, 1979), las Comunidades de Aprendizaje buscan todas las posibilidades y recursos existentes en la comunidad para acelerar los aprendizajes de todas las y los estudiantes. Las actuaciones de éxito que hemos mencionado anteriormente, como grupos interactivos, formación y participación de familiares y bibliotecas tutorizadas, son precisamente acciones basadas en la comunidad que transforman el contexto socio-cultural y, consecuentemente, los aprendizajes.

Comunidades de Aprendizaje: transformar en lugar de adaptar

Las prácticas basadas en la filosofía de adaptación a la diversidad, sólo centradas en la idea de diferencia, han acabado suponiendo el desarrollo de currículums diferentes para estudiantes con niveles de competencia diferentes: un *currículum de la competencia y el esfuerzo* para las y los estudiantes más aventajados, y un *currículum de la felicidad y la sociabilidad* para el alumnado con niveles de aprendizaje más bajos. Esta diversidad desigual ha reproducido la desigualdad de partida, no sólo en niveles de conocimiento académico sino también la desigualdad social, ya que aquellas y aquellos a los que se les ha dado un currículum de la felicidad y la sociabilidad coincidían con ser de grupos sociales más desfavorecidos: inmigrantes, gitanos, estudiantes de familias con bajo nivel socio-económico y no académicas, etc. (OAKES, 1985). Esos currículums de mínimos son habituales en los grupos de nivel bajo, también sobrerrepresentados por estudiantes de grupos vulnerables. En relación a esto, la investigación científica ya demostró hace décadas que la adaptación concretada en el *streaming* (separación por niveles dentro del mismo centro educativo) y el *tracking* (segregación por niveles en diferentes centros educativos) genera mayor desigualdad educativa y social (BRADDOCK y SLAVIN, 1992; FLECHA, 1990).

La perspectiva de Comunidades de Aprendizaje es la transformación, no la adaptación. Freire (2003) enfatizaba que el sentido de la educación es la transformación de las personas y del mundo, y Vygotsky (1979) indicó que la enseñanza que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado no

conduce a niveles superiores de aprendizaje y desarrollo. Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad.

Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña. Se trata de transformar las dificultades en posibilidades y eso es sólo posible desde el sueño igualitario, como el de Martin Luther King. A partir de ese horizonte se implementan prácticas transformadoras para hacer el sueño realidad. Con esta orientación, las Comunidades de Aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, aumentando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios.

Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje: reflexiones en torno a las múltiples dimensiones del proyecto

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta a muchos agentes, sistemas y procesos sociales. Por este motivo, el presente monográfico aborda diferentes dimensiones del proyecto. Se incluyen desde artículos que presentan prácticas concretas de las Comunidades de Aprendizaje hasta reflexiones en torno a la urgencia de diseñar sistemas educativos basados en la investigación científica, pasando también por la explicación del proceso de transformación de un centro educativo de Burgos en comunidad de aprendizaje.

En primer lugar, Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós y Miguel Ángel Pulido reflexionan sobre la lectura dialógica como forma de intensificar tanto los aprendizajes instrumentales como de transformar las normas y valores compartidos por los miembros de la comunidad. En las actividades de lectura dialógica en las aulas, en las bibliotecas tutorizadas y en las aulas digitales tutorizadas, las y los estudiantes realizan comprensiones compartidas de los textos que enriquecen las interpretaciones individuales y aumentan el sentido por la lectura.

Las aportaciones que se realizan desde el enfoque de la lectura dialógica a la formación del profesorado incluyen una redefinición del papel que juega el propio

maestro o la propia maestra en las actividades de lectura. Maestras y maestros pasan de ser un transmisor de las ideas que aparecen en los libros a formar parte de la actividad como uno o una más, y en ocasiones gestionan la dinámica dialógica de lectura. Por otro lado, la apertura del aula y otros espacios del centro a la comunidad para realizar actividades de lectura dialógica, como las tertulias literarias dialógicas, intensifica las interacciones en torno a actividades de lectura entre los niños y las niñas y miembros de la comunidad, facilitando que las y los estudiantes conozcan otros puntos de vista y así enriquezcan todavía más sus comprensiones.

Antonio Aguilera, Marlen Mendoza, Sandra Racionero y Marta Soler hablan del papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje. Destacan dos líneas básicas de contribución de la universidad en relación al proyecto. Por un lado, analizan el papel que puede realizar la universidad en la colaboración con los centros que funcionan como Comunidades de Aprendizaje. Por otro lado, apuntan la posibilidad de transformación de los propios centros universitarios en Comunidades de Aprendizaje. En relación al primer aspecto, las universidades que participan en los procesos de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje llevan a cabo colaboraciones muy estrechas con las escuelas e institutos, ayudando a los centros de varias formas para cumplir los objetivos de superación del fracaso escolar y mejora de la convivencia. En concreto, las y el autor explican el caso de las Universidades de Barcelona y Sevilla, donde la colaboración va desde la formación por parte de profesorado universitario y personal investigador durante la *fase de sensibilización* (fase inicial de formación de claustros y comunidades en los principios del proyecto), hasta la facilitación de que estudiantes de magisterio y otras carreras puedan realizar las prácticas en las Comunidades de Aprendizaje. En relación al segundo aspecto, a través del caso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla se explica cómo también una facultad puede transformarse en comunidad de aprendizaje y funcionar en el ámbito de la educación superior con la misma lógica y orientación que otros centros de enseñanza en niveles educativos obligatorios. La contribución a la formación del profesorado de la colaboración de la universidad en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se hace evidente en este artículo.

En el artículo “Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio ‘Apóstol San Pablo’ de Burgos (España)”, Asunción Cifuentes García y María Fernández Hawrylak profundizan en el proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje a través de narrar la propia experiencia de su escuela. En su artículo explican los orígenes de las Comunidades de Aprendizaje, sus aspectos clave y cómo los principios del proyecto se han llevado a la práctica en el contexto del Colegio “Apóstol San

Pablo”. Las autoras relatan cuáles fueron las motivaciones para decidir transformar la escuela en comunidad de aprendizaje, qué cosas se tuvieron que cambiar en el centro y cómo se hicieron esos cambios. En su conjunto, este artículo ilustra muy bien las transformaciones vinculadas al modelo de Comunidades de Aprendizaje.

Javier Díez-Palomar, Paloma García Wehrle, Silvia Molina y Lourdes Rué exploran el aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias y explican dos experiencias de cómo se pueden trabajar en esas áreas de forma dialógica en las Comunidades de Aprendizaje. Las autoras y autor hacen especial hincapié en los grupos interactivos como forma de organizar el aula que posibilita el aprendizaje dialógico en esas áreas. A lo largo del artículo se aportan varias evidencias que ilustran cómo el funcionamiento de los grupos interactivos incentiva y extiende el aprendizaje a todo el alumnado, aumentando los momentos de participación activa en el aprendizaje. También se dan datos que muestran cómo el aprendizaje dialógico promueve procesos de aprendizaje que son solidarios y aprovecha la diversidad presente en los grupos interactivos de forma que todas las niñas y todos los niños, chicas y chicos, aprendan más.

Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver y Cristina Pulido aportan una interesante reflexión sobre la superación de los conflictos y la socialización preventiva de la violencia de género en Comunidades de Aprendizaje. En su artículo parten de la realidad de la violencia de género en nuestra sociedad y de cómo este fenómeno también está presente en los centros educativos. En las Comunidades de Aprendizaje se han desarrollado varios mecanismos y estrategias de orientación dialógica para prevenir, gestionar y superar de manera radical las situaciones de acoso y violencia. A partir de las aportaciones del feminismo dialógico a la definición de relaciones igualitarias entre géneros y el debate sobre las nuevas masculinidades, las autoras analizan en detalle las aportaciones que se están realizando desde las Comunidades de Aprendizaje para la superación de la desigualdad de género. En este sentido, resaltan la importancia de la implicación de toda la comunidad y explican las transformaciones que ya se están dando al trabajar con ese enfoque.

Adriana Aubert, Carmen Elboj, Rocío García y Juan García presentan un artículo sobre el “Contrato de Inclusión Dialógica”. El Contrato de Inclusión Dialógica es un proceso que pone en interacción las contribuciones de la comunidad científica internacional con la experiencia de los agentes sociales, especialmente de aquellas personas que pertenecen a los grupos más vulnerables. Las autoras y el autor del artículo presentan datos de la escuela La Paz en Albacete, que ha usado el Contrato de Inclusión Dialógica. Los resultados son espectaculares. Después de la adopción del contrato dialógico, las niñas y los niños alcanzan resultados en

el aprendizaje que son mucho más altos. A lo largo del artículo se profundiza en cómo implementar y hacer el seguimiento de este tipo de contrato, así como se explica los resultados que ofrece.

Finalmente, en el artículo “De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos”, Aitor Gómez, Roseli Mello, Ignacio Santa Cruz y Teresa Sordé explican con ejemplos concretos el impacto que han tenido las Comunidades de Aprendizaje a nivel político. Por un lado, destacan la relevancia del proyecto europeo INCLUD-ED, la investigación sobre educación de mayores recursos y mayor rango científico del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. INCLUD-ED analiza qué sistemas educativos, centros escolares y prácticas educativas están superando el fracaso escolar y aumentando la cohesión social en Europa, y cuáles están aumentando el fracaso escolar y la exclusión. Los autores y las autoras destacan que a pesar de que hace más de dos décadas que la comunidad científica internacional cuenta con suficientes evidencias que muestran que las actuaciones educativas basadas en la segregación aumentan el fracaso escolar y empeoran la convivencia, las políticas educativas más extendidas todavía están en la línea de segregar. En el caso de España, los autores y las autoras del artículo repasan el impacto que ha tenido la LOGSE y explican los cambios que las Comunidades de Aprendizaje están induciendo en ese sentido. Se destaca también la actuación del Cluster de la UE sobre Acceso a la Inclusión Social y Educativa, el Plan del Departamento de Innovación Educativa del Gobierno Vasco para la “Ampliación del proyecto Comunidades de Aprendizaje” y el Congreso sobre Comunidades de Aprendizaje Iikas.kom celebrado en febrero de 2008 en Bilbao y que estaba vinculado a esa propuesta del Gobierno Vasco de extender el proyecto de Comunidades de Aprendizaje a todo el País Vasco.

En conjunto, los siete artículos ofrecen una amplia visión del modelo de Comunidades de Aprendizaje, de su teoría y práctica y de sus diferentes dimensiones e implicaciones científicas, políticas, sociales y personales.

Referencias bibliográficas

- 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. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- AUSUBEL, D.P. (1962). “A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention”. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.

- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- INCLUD-ED Project (2008a). Report 3: *Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission. Disponible en: http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf
- INCLUD-ED Project (2008b). Working papers: *Case studies of local projects in Europe (2nd round)*. Brussels: European Commission. Disponible en: http://www.ub.es/included/docs/3._D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf
- MEAD, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- MOLL, L.C., AMANTI, C., NEFF, D. y GONZALEZ, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Birmingham, N.Y.: Vail-Ballou Press.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B., GOODMAN TURKANIS, C. y BARTLETT, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- SOLER, M. (2004). "Reading to share: Accounting for others in dialogic literacy gatherings". En Marie C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogic self* (pp. 157-183). Berlín: Lehmanns.
- SOLER, M. y AUBERT, A. (2007). "Dialogicism: The dialogic turn in the social sciences". En J. Kincheloe y R. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, Vol. 3 (pp. 521-529). Westport, Connecticut: Praeger.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (2005). "Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky". En C. D. Lee y P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 51-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje

Consol AGUILAR
 María José ALONSO
 María PADRÓS
 Miguel Ángel PULIDO

Correspondencia

Consol Aguilar Ródenas
 Departamento de Educación. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Campus del Riu Sec, 12071 Castelló de La Plana. Fax: 964729264 aguilar@edu.uji.es

María José Alonso Olea
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco /Euskal Heeriko Unibertsitatea. c/ Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao, Tel.: 946014569.
 Fax: 946017500
 josebe.alonso@ehu.es

María Padrós Cuxart
 Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Pg. Vall d'Hebrón, 171. Edifici Mundet, 2ª planta. 08035 Barcelona. Tel.: 93 403 50 99
 mariapadros@ub.edu.es

Miguel Ángel Pulido
 Unidad de Educación Social. Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social de la Fundación Pere Tarrés - Universitat Ramón Llull. C/Santaló, 37. 08021 Barcelona. Tel.: 93 415 25 51
 ext. 2138. Fax: 93 218 65 90
 mapulido@peretarres.org

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

RESUMEN

En la lectura dialógica, el significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifican a través de las interacciones que establecen personas diferentes en relación con un texto. Este artículo se centra en el desarrollo de la lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje, especialmente a través de las tertulias literarias dialógicas con familiares, con profesorado y con alumnado, y de las bibliotecas tutorizadas y otras prácticas de lectura compartida con familiares, con otros y otras agentes de la comunidad. Además, se analizan las transformaciones que se producen tanto personalmente como de manera colectiva y comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Diálogo, Aprendizaje, Comunidad, Transformación social.

Dialogic reading and transformation into Learning Communities

ABSTRACT

Meaning, understanding and learning are reinforced in dialogic reading through the interaction among different participants –students, teachers, families and other members of the community– with a text. The present paper focuses on the development of dialogic

reading in learning communities, especially through dialogic literary gatherings with families, with teachers and with students, and through guided libraries and other practices of shared reading with families and other community agents. Furthermore, the transformations that these practices bring about both at a personal level and in the group and the community are also analysed.

KEYWORDS: Reading, Dialogue, Community, Social transformation.

Introducción

En la sociedad de la información, la comunicación escrita tiene una especial relevancia, y por lo tanto, la lectura es una clave imprescindible para el acceso a la información y para el éxito en la educación. Sin embargo, los datos del informe PISA (MEC, 2007) indican que en el estado español están descendiendo de forma significativa los índices de lectura, no solo en relación al conjunto de la OECD, sino en relación a índices anteriores del mismo estado. También aumenta el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de lectura (de un 15% en el año 2000 a 25% en 2006), y del mismo modo se observa cómo este descenso en los niveles de lectura es mayor en el estudiantado que tiene niveles más bajos. Si tenemos en cuenta esta realidad, no podemos dejar de preguntarnos qué es lo que se está haciendo mal en las escuelas, y comprenderemos que exista una fuerte preocupación por mejorar las competencias lectoras del estudiantado en los y las profesionales de la educación.

Las Comunidades de Aprendizaje ya están desarrollando prácticas de lectura dialógica a través de actividades como tertulias literarias, bibliotecas tutorizadas o grupos interactivos, que están acelerando el aprendizaje de la lectura, dotándolo de sentido y produciendo importantes transformaciones que superan desigualdades. El proyecto de investigación I+D *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula* (CREA, 2005) profundizó tanto en las bases teóricas de la lectura dialógica como en las prácticas y su impacto.

En este artículo desarrollaremos, en primer lugar, el significado y fundamentación de la lectura dialógica para abordar, a continuación, las principales prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje, incidiendo especialmente en las tertulias literarias dialógicas. Finalmente, analizamos diferentes tipos de transformaciones que se están observando en estos centros educativos.

1. Fundamentos de la lectura dialógica

La lectura dialógica (SOLER, 2001, 2003) es una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino

que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno. El papel central que el aprendizaje dialógico (RACIONERO y VALLS, 2007; AUBERT *et al.*, 2008) otorga a las interacciones nos lleva, en el caso de la lectura, a ir más allá de las concepciones centradas en el proceso que se establece entre una persona lectora y un texto escrito.

El foco en la relación individual persona-texto de la mayoría de las concepciones sobre el aprendizaje lector ha ido desde el proceso cognitivo de decodificación, a la experiencia subjetiva del lector o lectora, o al apoyo por parte del profesorado. Pero las investigaciones internacionales demuestran que el aprendizaje, y concretamente el aprendizaje de la lectura, depende de muchos elementos que van más allá de los planteamientos metodológicos desarrollados en las aulas. Los niños y niñas aprenden el código escrito y adquieren un dominio amplio de las competencias lectoras a partir de la interacción con todas las personas de su entorno (otros niños/as, educadores/as, familiares, comunidad...) cuando éstas participan en actividades tanto académicas como cotidianas en las que hay que leer y escribir, dentro y fuera del aula o del centro educativo. La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones de lectura, más diversas (dentro y fuera del horario escolar) e invitando a participar a más personas, y más diversas (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008).

La lectura, desde esta perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario.

Comprensión compartida

Paulo Freire entendía que aprender a leer no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo (FREIRE, 1984; FREIRE y MACEDO, 1989). También Mihail Bakhtin, desde el campo de la crítica literaria (BAKHTIN, 1999, 2000), defendía la lectura como diálogo con el mundo. Según este autor, cada palabra y cada frase contienen diálogos anteriores; cada contexto de un vocablo o de un escrito es un contexto dialogado, y la comprensión de los significados, tanto en la lectura de la literatura como en cualquier otra comunicación humana, depende de las interacciones con las demás personas. La dialogicidad entre géneros literarios, entre voces y culturas, genera así más profundidad en los significados de cada uno de los géneros y puntos de vista implicados.

En la lectura dialógica los niños o las niñas no tratan de comprender individualmente un texto, ni el profesor o profesora es quien tiene la mejor interpretación del mismo. Los textos se interpretan entre todas las personas que conforman el grupo y otras del entorno, sean lectoras o no lectoras del texto, sean lectoras habituales o no lo sean. Las primeras experiencias, emociones o significados que supone la lectura para las personas participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta. No se pretende llegar a conclusiones idénticas ni eliminar la apropiación personal y única de cada lectura. Pero la experiencia individual pasa a ser una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las diferentes voces, experiencias y culturas genera una comprensión que va más allá de la que se puede lograr individualmente y también más allá de una suma de diferentes interpretaciones.

Mayor aprendizaje individual desde la interacción

En las concepciones no dialógicas del aprendizaje de la lectura subyace una idea instrumental de la racionalidad, propia de una persona orientada solitariamente a sus propios objetivos. En la lectura dialógica la idea de racionalidad subyacente es una racionalidad comunicativa (HABERMAS, 2001), que presupone varios sujetos en interacción que actúan estableciendo acuerdos en un contexto determinado. La racionalidad y la acción comunicativa incluyen los objetivos instrumentales como el mayor logro individual de aprendizaje, en un contexto de diálogo igualitario. Esta idea comunicativa del aprendizaje individual coincide con las aportaciones originales de Vygotsky (las interacciones, más que las habilidades y conceptos previos, generan un mayor aprendizaje instrumental).

En efecto, Vygotsky defiende que el desarrollo cognitivo está ligado al entorno sociocultural (VYGOTSKY, 1989). Por tanto, para mejorar el aprendizaje hay que transformar y enriquecer ese entorno; para mejorar el aprendizaje de la lectura hay que transformar el entorno lector. Las aportaciones de Vygotsky siguen siendo fuente de desarrollo teórico hoy en día, en que se está produciendo un creciente acuerdo sobre el poderoso papel del diálogo y las interacciones en el aula (WELLS, 2006) y en situaciones de comunicación oral y lectura compartida en la vida cotidiana del contexto familiar.

En el contexto del aula, muchas de las situaciones de “indagación dialógica” en las que Gordon Wells identifica las interacciones con otras niñas y niños y con personas adultas como el mayor motor del aprendizaje, se dan en el marco de actividades relacionadas con el lenguaje y la lectura de textos, sean científicos o literarios (WELLS, 2001). En el contexto de la vida familiar y cotidiana, existe ya un bagaje relevante de investigaciones sobre la alfabetización familiar y su incidencia en el éxito lector de los niños y las niñas (SNOW *et al.*, 1998).

En la actualidad, el interés se centra en la coordinación de los diferentes espacios, agentes y situaciones escolares y no escolares para la adquisición del lenguaje escrito y para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas, independientemente de su clase, cultura y circunstancias familiares (PURCELL-GATES, 1995, 2001). La lectura dialógica se sitúa en este ámbito de interacción de espacios y agentes.

Motivación y creación de sentido

Jim Cummins plantea que, en el marco del aprendizaje de la segunda lengua, no deben pretender hallarse los elementos centrales de las prácticas exitosas en cuestiones técnicas como el número de horas dedicadas a la lectura o la opción por métodos globalizados o de otro tipo (CUMMINS, 2002). Según el autor, las “guerras metodológicas” sustraen importancia a aspectos más fundamentales, como el carácter colaborativo y transformador de las interacciones en el proceso de aprendizaje, la participación de las familias y la afirmación cultural de las minorías.

La lectura dialógica aumenta la motivación y la creación de sentido por la lecto-escritura, porque cuando los textos pasan a ser tratados dialógicamente con personas de la propia cultura y de otras, con abuelas, jóvenes y maestros o maestras a la vez, se rompe con la lectura monocultural y monológica con la que muchos niños y niñas no pueden crear sentido ni por lo tanto motivarse. Además, en las prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje se atiende no solamente al significado del texto sino también al uso, la utilidad del texto, para participar en la comunidad y para mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales.

2. Prácticas de lectura dialógica. Comunidades de aprendizaje

En las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan diversas prácticas de lectura dialógica, en las que participan no solamente las alumnas y alumnos sino también profesorado, familias y personas del entorno. Aquí destacaremos especialmente las tertulias literarias dialógicas y la biblioteca tutorizada.

Tertulias literarias dialógicas

“La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada sino colectivamente compartida” (FLECHA, 1997, 50).

La tertulia literaria dialógica nació en 1978, como una actividad cultural y educativa no formal, en La Verneda Sant-Martí de Barcelona, creada por un grupo de educadores y educadoras de personas adultas. Se inspira en las iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX. Actualmente se han formalizado y constituyen una práctica educativa contrastada por la animación a la lectura y el conocimiento de la literatura que se ha desarrollado en asociaciones culturales, barrios, educación de personas adultas, prisiones, institutos y universidades. De hecho, hoy en día se está desarrollando un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas: hay más de 60 en toda España, existen proyectos europeos, también se están desarrollando en Brasil, y están siendo reconocidas por los resultados que generan tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de prestigio como por ejemplo, Eduardo Galeano, Donald Macedo, José Saramago o Miguel Siguán. Cada dos años, se celebra un Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas, en el que participan grupos y entidades muy diversos.

Las tertulias literarias dialógicas se basan en dos criterios. El primero consiste en que los libros que se eligen son obras de la literatura clásica universal, y el segundo, en que las personas participantes en la misma son, principalmente, personas sin titulaciones académicas, y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias. Flecha denuncia que “las autoridades académicas construyen muros entre las personas con menos formación académica y determinados tipos de literatura, al considerar que las personas excluidas de esta ‘minoría selecta’ dan interpretaciones deficientes a los textos, olvidando que también las élites relacionan las lecturas con sus contextos particulares” (FLECHA, 1997, 62). Desde la tertulia literaria dialógica se construyen críticas colectivas a esta crítica literaria académica y etnocentrista que hegemoniza las interpretaciones dominantes de la literatura (FLECHA y GARCÍA, 1998). Giroux también denuncia los ataques neoliberales a la política cultural que incluye la lucha sobre la memoria pública o el imperativo democrático de la autocrítica y la crítica social, y vindica la lectura como una forma de auto-transformación que conecta al lector con una conversación más amplia y lo involucra en la sociedad (GIROUX, 2001, 2005). En la tertulia literaria dialógica la cultura se concibe como un espacio de producción del conocimiento, tanto en el momento de la creación como el de la recepción lectora.

Las tertulianas y tertulianos dan sentido colectivo a los textos puesto que “las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades” (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008, 80). Así, leyendo *La Metamorfosis* de Kafka o *Las aventuras de Oliver Twist* de Charles Dickens, alumnos y alumnas de la ESO

han discutido sobre las relaciones con sus familias, sobre la pobreza, la infancia, la justicia, la incompreensión. Obras como *La casa de Bernarda Alba* o *Madame Bovary* aportan nuevas perspectivas e ideas a las familias y personas adultas trabajadoras y no académicas, mientras que sus experiencias, opiniones, sueños, necesidades, enraizados en problemas sociales básicos y en experiencias culturales populares, enriquecen enormemente los coloquios y las interpretaciones de las obras. Así, se defiende un igual acceso a la cultura popular y a los clásicos, así como sus respectivas dignidades, promoviendo la comunicación cultural entre conocimiento popular y académico.

¿Cómo se organiza una tertulia literaria dialógica?

El número de personas del grupo, la duración y periodicidad de las sesiones varía en función de cada tertulia. Entre todas y todos se decide el libro y se acuerda el número de páginas que se leerá para el siguiente encuentro. Todo el mundo lee en casa las páginas acordadas y en la tertulia se dialoga sobre el contenido del texto o de temas que se deriven de la lectura. El diálogo se efectúa así: cada participante lleva como mínimo un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante o especialmente significativo. Una persona, no necesariamente educadora, ejerce de moderadora del debate, teniendo como principal función garantizar el respeto del turno de palabras y de todas las opiniones.

La consolidación del dominio de la lectoescritura y la adquisición de más vocabulario generan, como señala Soler (2003, 2008), el aumento constante de los conocimientos instrumentales vinculados a la cultura escrita y a los clásicos universales de la literatura como Cervantes, Kafka, Lorca, Wolf, Cortázar, Carroll o Joyce.

Las tertulias literarias dialógicas no son tan sólo, como hemos argumentado, una posibilidad real de transformación de la vida lectora y de la vida cotidiana. Ya son, además, un motor de cambio e innovación didáctica en todos los niveles educativos: en la escuela, en el instituto y en la integración de personas discapacitadas desde la igualdad en la diversidad (SAEZ-BENITO, TRAVER y MARTÍ, 2007), en la formación de personas adultas y en las prisiones (BOSCOLO LIPS, 2005; LOZA, MONERO y ORIVE, 2005), y en la renovación didáctica en la universidad tanto en la literatura infantil y juvenil (AGUILAR, 2008) como en las tertulias dialógicas de autores y autoras clásicos en la literatura educativa como Freinet o Freire, que han posibilitado la coordinación docente y la lectura compartida por estudiantado de titulaciones distintas (AGUILAR *et al.*, 2006; ALONSO, ARANDIA y LOZA, 2008). También se ha producido la extensión de las tertulias dialógicas a la música

a través de las tertulias musicales dialógicas (MARTINS, 2006; VIVANCOS, 2003). Su efecto multiplicador está asegurado.

Bibliotecas tutorizadas y otras prácticas

En muchas de las Comunidades de Aprendizaje, la biblioteca ha dejado de ser un espacio de horarios y de interacciones limitadas, para abrir las puertas a los niños y las niñas, a sus familias, a vecinos y vecinas, y fomentar el aprendizaje, especialmente vinculado a la lectura. Son uno de los espacios rápidamente transformados: en muchos casos se arreglan o pintan, o se amplía el fondo de libros, o se decora de nuevo. Se convierten en un espacio de uso colectivo, al que el alumnado puede ir y encontrar a personas adultas –maestros o maestras, familiares, voluntariado– con las que hacer los deberes, escuchar cuentos, leerlos, etc. Niños y niñas de primaria que antes pasaban aburridas tardes sin nada que hacer, eligen la alternativa de la biblioteca, con personas voluntarias que les ayudan y con quienes avanzan y aceleran sus aprendizajes. En este contexto, niños y niñas de 11 años, ante la lectura de un texto que planteaba dudas, no esperan a que la profesora responda, sino que acuden a diversas fuentes de información –diccionarios, Wikipedia, etc.– las contrastan con lo que saben, las debaten, reflexionan y construyen interpretaciones conjuntas.

Prácticas como las tertulias literarias dialógicas o la biblioteca tutorizada se acompañan, en comunidades de aprendizaje, de otras actividades como los grupos interactivos; la lectura con familiares (toda la escuela lee media hora al día); el patrocinaje de alumnas y alumnos por parte de otros alumnos y alumnas más mayores –a quienes los primeros pueden pedir que les ayuden a leer, o que les lean cuentos–, la alfabetización de familiares o el aula informática tutorizada con actividades de lectura.

3. Transformaciones desde la lectura dialógica

Para Freire (1997b) las personas somos seres de transformación. Cuando ampliamos los espacios de lectura dialógica, se fomentan las interacciones, participan otros agentes educativos de diferentes culturas, procedencias, formaciones... Cambia el contexto de aprendizaje, y esto conlleva diversos tipos de transformaciones en las personas lectoras, en sus relaciones con el texto y con los demás, en los grupos y en el propio entorno. El ambiente que se crea en un proceso de lectura dialógica, donde el diálogo es igualitario, donde las personas mantienen relaciones horizontales, de solidaridad y apoyo, de aprendizaje es ya un contexto de cambio que está pensado para potenciar las posibilidades que

todas las personas tenemos para transformar nuestras vidas y nuestro entorno (FERRADA y FLECHA, 2008).

La lectura dialógica y la transformación de las personas

“Nunca hubiera creído que iba a estar hablando para tanta gente”, manifiesta una neolectora en un Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas, ante más de 400 asistentes.

Personas que antes no se hubieran atrevido a hablar, encuentran un espacio solidario y abierto que hace que puedan expresarse con tranquilidad y libertad. En el diálogo igualitario que se establece en la lectura dialógica, las personas sienten que son las protagonistas del proceso lector, que las lecturas que hacen les resultan motivadoras y atractivas porque tienen sentido para ellas, que pueden desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos. Leer a los clásicos universales modifica la percepción que tienen no sólo de la literatura, sino de ellos y ellas mismas como lectores/as. Su autoconcepto cambia y su autoestima mejora, así como la seguridad que tienen en ellos y ellas mismas, haciendo que también mantengan relaciones diferentes con su entorno. En el Congreso de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación (1994) en Barcelona, después de la conferencia que impartió Freire ante más de 700 personas, sólo una voz se oyó: la de una participante en las tertulias literarias de la Escuela de Adultos de la Verneda, una mujer que había aprendido a leer en las tertulias, y que compartió con el pedagogo y los asistentes su experiencia vital.

Como vemos, este aprendizaje ayuda a superar las barreras que tradicionalmente han excluido a personas no académicas, manteniéndolas al margen de la educación y de la participación social, de tal modo que a partir de su implicación en experiencias de lectura dialógica muchas personas se van incorporando de forma activa a sus centros, a sus barrios y a sus comunidades (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008).

Por las referencias hechas hasta el momento, pudiera parecer que este tipo de prácticas se dirigen especialmente a colectivos en situación de exclusión social. Sin embargo, las experiencias de lectura dialógica realizadas en las Comunidades de Aprendizaje de Educación Primaria y Secundaria han constatado igualmente este aumento de seguridad, de autoestima en los y las menores, tal y como afirma una voluntaria en uno de estos centros educativos (CREA, 2005): “pero tampoco se creen todo lo que les dices. Cuestionan lo que les decimos. Se les nota que hablan con seguridad y que no tienen miedo a meter la pata, si se equivocan”.

En la lectura dialógica la comprensión de los textos se hace de forma compartida, los textos se interpretan conjuntamente a través del diálogo igualitario. El objetivo principal es entenderse unos/as a otros/as y en este contexto las contribuciones de cada uno y cada una son importantes y valiosas, y van a estar fundamentadas en los argumentos que sean capaces de dar, y no en la posición de poder de las personas que las formulan. Con la experiencia de lectura dialógica, el alumnado encuentra sentido y significación a lo que aprende, conecta los textos con su experiencia personal –mundo de la vida–, de modo que la lectura le ayuda no sólo a comprender el texto, a decodificarlo, sino también a realizar una lectura más compleja del contexto en el que viven –realidad social y cultural–, como expresa una joven adolescente en una carta que escribe a los/las miembros de otra tertulia: “sobre todo te das cuenta de cosas que nunca habías imaginado” (LOZA *et al.*, 2005, 3). Así se inicia un proceso de reflexión sobre lo que vive en su entorno, que ayuda a cambios en las relaciones con los demás –iguales, profesorado, voluntariado, otros y otras agentes–, tanto en los centros educativos como en otros espacios de relación.

Lectura Dialógica y Transformación de Estereotipos y prejuicios en razón del género, cultura o situación socioeconómica

Vivimos en sociedades multiculturales, pero sin embargo existen prejuicios y estereotipos de los otros diferentes –en razón de su cultura, género o clase– que limitan y dificultan las relaciones sociales igualitarias, el conocimiento y reconocimiento de los otros y otras y, en definitiva, la cohesión social. Para acabar con estos estereotipos, el diálogo se convierte en un elemento clave, y la escuela es un espacio idóneo para que se desarrolle y articule.

La participación de personas de diferentes culturas en las aulas, y más concretamente, en las actividades de lectura dialógica, provoca la ruptura de muchos de estos estereotipos y prejuicios. Cuando una mujer musulmana participa como voluntaria en una tertulia o en la biblioteca tutorizada, los niños y las niñas pueden preguntar directamente por su cultura y sus costumbres. También lo harán a las personas mayores sobre la historia y las costumbres de un pasado no tan lejano y no escrito. El diálogo entre ellos y ellas mejora la visión que se tiene sobre estas personas y colectivos, las ven activas y con capacidad de decisión, de argumentar y de explicar su cultura.

De esta manera, además, se aporta un nuevo conocimiento que incorpora la historia, la literatura, el arte, la lengua etc., de culturas subordinadas, desde la voz de los márgenes (KINCHELOE y STEINBERG, 2000), que enriquece los conocimientos de la cultura hegemónica tradicional en la escuela.

Ahora bien, las investigaciones destacan que la participación de personas de otras culturas no es suficiente para llegar a romper estos estereotipos. En los centros estudiados se mantiene, como criterio, actuar de forma inmediata ante cualquier situación de discriminación. No se deja pasar, y se afronta inmediatamente y de forma coordinada y consensuada por familiares, voluntariados, profesorado y alumnado. Para ello, es necesario que exista un diálogo entre todos estos actores y actrices, y “gracias a este diálogo no solo se transforman las interacciones y valores que se dan entre niños, niñas y familiares, sino las que se dan entre padres, madres y profesorado” (CREA, 2005, 15).

Transformaciones en el proceso de enseñar y aprender

La creación de espacios de diálogo para consensuar criterios, la entrada de más personas en las aulas, el diálogo igualitario que implica la lectura dialógica, conduce a transformaciones importantes no solo en las aulas, donde se dan nuevas formas de organización y agrupamiento (grupos interactivos), sino en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del profesorado cambia, pues se tiene que encargar de gestionar la clase, de organizar y planificar las tareas y actividades, de coordinarse con el voluntariado y con los/las responsables de otras áreas, etc. Las relaciones en el aula cambian, desde el momento en que el diálogo que se establece en las diversas actividades lectoras es igualitario y, en él, todas las personas tienen “voz”. Por lo tanto, se fomentan las interacciones igualitarias y se posibilita el desarrollo de las capacidades lectoras de todos los actores y actrices implicados. Con el objetivo de conseguir el mejor aprendizaje del alumnado, todas las personas implicadas en ello, enseñan y aprenden (FREIRE, 1997a). Los contenidos curriculares a través de la lectura dialógica, se amplían y enriquecen con el conocimiento de otras culturas, costumbres, valores, que ofrecen no sólo las personas de otras culturas que participan, sino con la demanda de nuevos conocimientos –muchas veces no previstos– que la lectura crítica de la realidad social provoca en el alumnado, y a la que se da respuesta de forma colectiva.

Transformaciones colectivas, del contexto

Cuando la escuela se abre a la comunidad y participa de la vida social y cultural –por ejemplo, organizando sesiones de lectura pública, tertulias, teatro u otro tipo de actividades, y participando en las que desarrolla la comunidad–, y la comunidad entra en la escuela, se produce un efecto transformador en las propias relaciones. La experiencia reciente (noviembre de 2008) del V Congreso de Tertulias Literarias

y Musicales Dialógicas, realizado en el barrio de las 3.000 viviendas de Sevilla, ha puesto de manifiesto cómo se pueden producir transformaciones colectivas a partir de este tipo de experiencias.

Las tertulias realizadas con familiares, con el alumnado, en las que participan otros agentes de la comunidad, y en las que se ha involucrado también la universidad, han roto barreras en la visión que se tiene de este barrio y en las actitudes hacia la convivencia dentro del él. Durante un día, las 3.000 viviendas acogieron a grupos de lectores y lectoras de Andalucía, Madrid, el País Vasco, Cataluña, Valencia, Castilla, etc., que intercambiaron sus experiencias, se propusieron nuevos objetivos, y conectaron virtualmente con otras tertulias en Brasil. El cocido gitano preparado en el barrio se combinó con las reflexiones sobre *La casa de las muñecas* de Ibsen, y las emociones con el bien y el mal en *La flauta mágica* de Mozart. Las estudiantes y los estudiantes de formación del profesorado que pudieron asistir a este encuentro se llevaron consigo no un modelo técnico, sino una forma de entender la lectura que la desplaza, como decíamos al inicio de este artículo, del proceso individual a un proceso colectivo.

En definitiva, las prácticas de lectura dialógica en diferentes centros y en las comunidades de aprendizaje, así como las teorías y las investigaciones recientes, apuntan a la necesidad de actualizar la formación de profesorado en el aprendizaje de la lectura, incluyendo como clave el factor de la participación de la comunidad en todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2008). "La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras". *Revista de Literatura*, 236, 27-35.
- AGUILAR, C., PALLARÉS, V. y TRAVER, J. (2006). "La tertulia literaria dialógica del barrio 'Sant-Agustí-Sant Marc' de Castelló". *Aula de Innovación Educativa*, 152, 72-74.
- ALONSO, M.J., ARANDIA, M. y LOZA, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-7. Consultado el día 12 de diciembre de 2008, en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GRACÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BAKHTIN, M.M. (1999). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).

- BAKHTIN, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1981).
- BOSCOLO LIPS, S. (2005). "Tertulias: A shot of optimism in Adult Education and Lifelong Learning". *Adult Education and Development*. IIZ-DVV, 64, 83-92.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA) (2005). "Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula. Informe final". Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata (p.o. 2000).
- FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008). "El Modelo de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje". *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1*, 41-61.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y GARCÍA, V. dels A. (1998). "Espejos, pinturas y romances". En J.E. Canaan y D. Epstein (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 175-202). Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores (p.o. 1968-1981).
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós (p.o. en 1987).
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus (p.o. 1981).
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro (p.o. 1999).
- LOZA, M., MONERO, M. y ORIVE, R. (2005). "La presó com a agent formatiu de la no-presó. Les Tertúlies literàries dialògiques de clàssics universals". *Quaderns d'Educació Contínua, 13*, 99-122. València: Diputació de València.

- MARTINS, D. (2006). "El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical". *Ide@ Sostenible. Espacio de reflexión y comunicación en desarrollo sostenible*, 3, 1-3.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos para la OCDE. Informe Español*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- PURCELL-GATES, V. (1995). *Other People's words*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- PURCELL-GATES, V. (2001). "Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 7-22.
- RACIONERO, S. y VALLS, R. (2007). "Dialogic Learning: A communicative approach to teaching an learning". En J. Kincheloe y R. Horn (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology*. Wesport, Connecticut: Praeger.
- SAEZ-BENITO, J.A., TRAVER, J.A. y MARTÍ, J.E. (2007). "Tertulias contra la exclusión". *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 18-23.
- SNOW, C., BARNS, M. y GRIFFIN, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- SOLER, M. (2001). *Dialogic Reading: A new understanding of the reading event*. Harvard University. Tesis doctoral leída en junio de 2001 en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- SOLER, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.
- SOLER, M. (2008). "Estratègies de postalfabetització". *Quaderns d'Educació Continua*, 19, 64-76.
- VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- VIVANCOS, J. (2003). "Les tertulies musicals dialògiques". *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 42, 15-17.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo (p.o. 1930).
- WELLS, G. (2006). "Dialogue in the classroom". *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3).
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós (p.o. 1999).

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 cartelera 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.

Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos (España)

Asunción CIFUENTES GARCÍA
María FERNÁNDEZ HAWRYLAK

Correspondencia

Asunción Cifuentes García
Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación, Dpto. Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar
C/ Villadiego, s/n 09001 - Burgos
Tel.: 947460246
E-mail: acifu@ubu.es

María Fernández Hawrylak
Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación, Dpto. Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar
C/ Villadiego, s/n 09001 - Burgos
Tel.: 637468910
E-mail: mfernandez@ubu.es

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

RESUMEN

En el artículo se realiza un recorrido a través del concepto, antecedentes y evolución de las Comunidades de Aprendizaje, implantadas en algunos centros educativos españoles. Posteriormente, se presenta el proceso de transformación de un centro educativo de la ciudad de Burgos, que cuenta con gran diversidad cultural en su alumnado, en Comunidad de Aprendizaje, siguiendo los planteamientos filosóficos expuestos en la primera parte del texto. En dicho proceso se concede gran importancia a la formación del profesorado del centro en educación intercultural e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje, Educación intercultural, Escuela inclusiva.

The transformation of a school into a Learning Community: the “Apóstol San Pablo” School in Burgos (Spain)

ABSTRACT

The article analyses the concept, antecedents and evolution of the Learning Communities introduced in some schools in Spain. We also present the process of turning a school with great cultural diversity among its student body into a Learning Community in the city of Burgos (Spain). This description will be presented following the philosophical approaches outlined in the first part of the article. Throughout the process great importance is given to the training of the school's teachers in intercultural and inclusive education.

KEYWORDS: Learning Communities, Intercultural education, Inclusive school.

Introducción

El artículo no se inicia, como puede sugerir su título, describiendo el proceso de transformación del colegio al que nos referimos en Comunidad de Aprendizaje, sino que en primer lugar presenta los antecedentes teórico-prácticos de esta nueva forma de entender la escuela, que ha demostrado su capacidad de responder a los retos del medio en que se encuentra. Es la segunda parte, eminentemente práctica, la dedicada a la descripción de dicho proceso de cambio y las conclusiones que de él se desprenden.

1. Acerca de las comunidades de aprendizaje

Podemos iniciar este apartado con la definición de Comunidad de Aprendizaje, que condensa la filosofía de las mismas. “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concentra en todos sus espacios incluida el aula” (ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2005, 74).

Por otra parte es importante apuntar que esta experiencia se apoya en unos antecedentes sólidos que han demostrado que la escuela inclusiva es posible. Dichos antecedentes son (*op. cit.*, 2005):

a) El Programa de Desarrollo Escolar:

Es uno de los mejores y más antiguos programas educativos de Estados Unidos dirigidos a minorías en situación de riesgo y fracaso escolar. Muchos de los programas posteriores se han inspirado en él.

El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) data de 1968, y su precursor es el profesor James de la Universidad de Yale (RACIONERO y SERRADELL, 2005).

Una característica fundamental es que este Programa implica a todos los componentes de la escuela (profesorado, personal no docente, familias y alumnado) y se dirige a toda la comunidad (entorno social, empresas, autoridades educativas, etc.). Su objetivo está encaminado no sólo al éxito académico, sino también al desarrollo global de los estudiantes, puesto que desarrollo y éxito están íntimamente relacionados.

Para Comer, en la escuela, en general, se produce una relación entre el alumnado y el profesorado que apoya el desarrollo global, pero cuando los alumnos proceden de familias marginadas no tienen la preparación adecuada y no se produce esta relación.

Hay tres principios básicos en estos Programas de Desarrollo Escolar: *colaboración, consenso y resolución de los problemas sin culpabilizar.*

La meta final es movilizar a toda la comunidad para apoyar el desarrollo global del alumnado y conseguir que no abandone la escuela, llegando al éxito académico y social. Se pretende que la escuela recupere la fuerza que tuvo en otro tiempo en la comunidad para ayudar a los jóvenes, a su alumnado; las familias participan intensamente y esto les da confianza y capacidad de decisión.

b) Las Escuelas Aceleradas:

Destacamos especialmente esta experiencia por ser la que ha tenido mayor implantación en nuestro país.

El proyecto de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools for Students at Risk*) nació en 1986 en California de la mano del profesor Henry M. Levin de la Universidad de Stanford. Surgió con el objetivo de reducir las diferencias de rendimiento entre alumnos desaventajados y no desaventajados al final de la Enseñanza Primaria en los Estados Unidos, donde el fenómeno de la diversidad social y cultural es importante. La tasa de alumnos con riesgo de fracaso escolar es aproximadamente un tercio de la población estudiantil y concierne en mayor medida a las minorías étnicas más pobres y autóctonos de nivel económico bastante bajo. Este fracaso es observado principalmente en la Enseñanza Secundaria (BONAL, 1992).

Este proyecto fue pensado como contraposición al modelo de intervención dominante de educación compensatoria en los Estados Unidos que asume una enseñanza más lenta y más “adaptada” a las posibilidades, pero que en realidad tiende a etiquetar a estos alumnos como “lentos de aprendizaje” y que, además, conlleva una falta de motivación por parte de estos y una disminución del nivel de exigencia por parte de los profesores al rendimiento de los alumnos.

Las Escuelas Aceleradas constituyen proyectos para alumnos en situación de riesgo, formando parte del amplio caudal de experimentaciones acerca del debate sobre cómo se puede contribuir a reducir las actuales desigualdades sociales. Es un proyecto bien organizado en el que empiezan a observarse algunos resultados.

El proceso no trata de transmitir la educación más deprisa, sino que conlleva un cambio completo de las escuelas con elevada proporción de este tipo de alumnado. Para que el cambio sea radical hacen falta profundas transformaciones tanto en el currículum, la organización de la escuela y en las prácticas pedagógicas y didácticas. El proyecto supone, por tanto, un cambio importante en la cultura de la escuela.

Levin opina que los programas de educación compensatoria no son efectivos, y considera que para que un proyecto sea efectivo en la escuela debe realizarse sobre la base de una fijación de objetivos explícitos, ambiciosos y bien delimitados temporalmente; se trata de que la escuela en su conjunto se plantee las mismas expectativas de aprendizaje para todos los alumnos.

Lo innovador del Programa de Escuelas Aceleradas es que el cambio debe darse no sólo a base de reformas parciales, sino integrando todo lo que la propia escuela considere válido de las renovaciones pedagógicas que han aparecido en el pasado y todo lo que el propio centro considere oportuno.

El proyecto de Levin parte de la idea de que es la escuela y no el niño el causante el fracaso escolar de estos grupos sociales, y se fija un objetivo muy claro: reducir las diferencias de rendimiento entre alumnos desaventajados y no desaventajados al final de la enseñanza primaria, de tal modo que los primeros puedan optar a las oportunidades de enseñanza secundaria y post-secundaria.

Hay tres principios básicos y un conjunto de valores subyacentes a dichos principios:

- *La existencia de un objetivo común es básica para conseguir el acuerdo entre todas las partes indicadas en la cuestión educativa.*
- *Dotación de poder y consecuentemente la asunción de responsabilidad de los principales actores de la comunidad escolar con respecto a las decisiones que afectan a la escuela.*
- *Aprovechamiento de todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar.*

c) Programa de Éxito Escolar para Todos:

El Programa Éxito para Todos (*Success for All*) tuvo sus comienzos en 1987 en Baltimore, en cooperación entre la Universidad John Hopkins y el Departamento

de Educación de la ciudad para trabajar con escuelas de bajo rendimiento, que presentan muchos problemas de asistencia, de conflictividad, etc.

Su director, el profesor Robert Slavin, fue quien impulsó la experiencia posteriormente muy extendida (según sus organizadores, llega a medio millón de alumnos) y numerosas escuelas de Estados Unidos lo utilizan como base para su transformación.

Los objetivos fundamentales de este programa son ambiciosos: conseguir que todo el alumnado, incluso los menos aventajados y en situaciones de riesgo, tengan intención y confianza de aprender, aprobar cada año, acabar la formación básica sin tener que acudir a educación especial ni compensatoria.

Este programa, dirigido a niños desde la guardería hasta los 11 años, está destinado especialmente a prevenir el fracaso escolar en escuelas y barrios donde hay situaciones problemáticas, partiendo de la base de que la responsabilidad del éxito social y escolar del alumnado depende sobre todo de la propia escuela y de la preparación previa para la misma. Por ello se insiste en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible y en atender individualmente al alumnado que empieza a leer.

En un principio, el objetivo era que todos los niños supieran leer y escribir bien, pero posteriormente, sus actividades se ampliaron a las demás materias escolares.

Para conseguir estos objetivos es necesario que la escuela crea que todos los niños pueden leer y debe actuar en consecuencia en programas adecuados que permitan la igualdad de oportunidades para llegar a ser personas competentes y con alta autoestima. El fomento de la autoestima se considera un medio importante para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno.

En cuanto a la organización educativa, se tiene como meta que la escuela forme un grupo con la familia y la comunidad para analizar las necesidades, salvaguardar los derechos y proteger el bienestar de todos.

La metodología de las aulas se basa en el aprendizaje cooperativo; los estudiantes se agrupan de dos en dos o de tres en tres, y estos grupos, en un grupo mayor. Los grupos no son homogéneos, pueden tener diferentes niveles de habilidades.

Tanto los Programas de Desarrollo Escolar, como las Escuelas Aceleradas y el Programa de Éxito Escolar para Todos, están enfocados a superar la dualización

social y educativa y las Comunidades de Aprendizaje se apoyan en estas experiencias porque pretenden el mismo gran objetivo.

Las Comunidades de Aprendizaje parten de la base de que todos los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no terminar la secundaria y no acceder a un puesto de trabajo. Para conseguir esto, hay que transformar las escuelas, hijas de la sociedad industrial, en comunidades de aprendizaje que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación, sino la transformación del contexto a través del aprendizaje dialógico e instrumental, de la competencia y la solidaridad (AA. VV., 1998).

En la implementación de un proyecto de Comunidades de Aprendizaje existen dos pre-fases previas al desarrollo de las fases:

- Sensibilización: contempla sesiones de formación con todos los actores sociales implicados, donde se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirán los niños que en los próximos años trabajarán en ella, para superar situaciones de desigualdad social en el contexto informacional para desenvolverse en las distintas esferas de su vida personal y laboral.
- Toma de decisión: la comunidad ha de tomar la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje, con el compromiso del claustro y el apoyo de la propia comunidad.

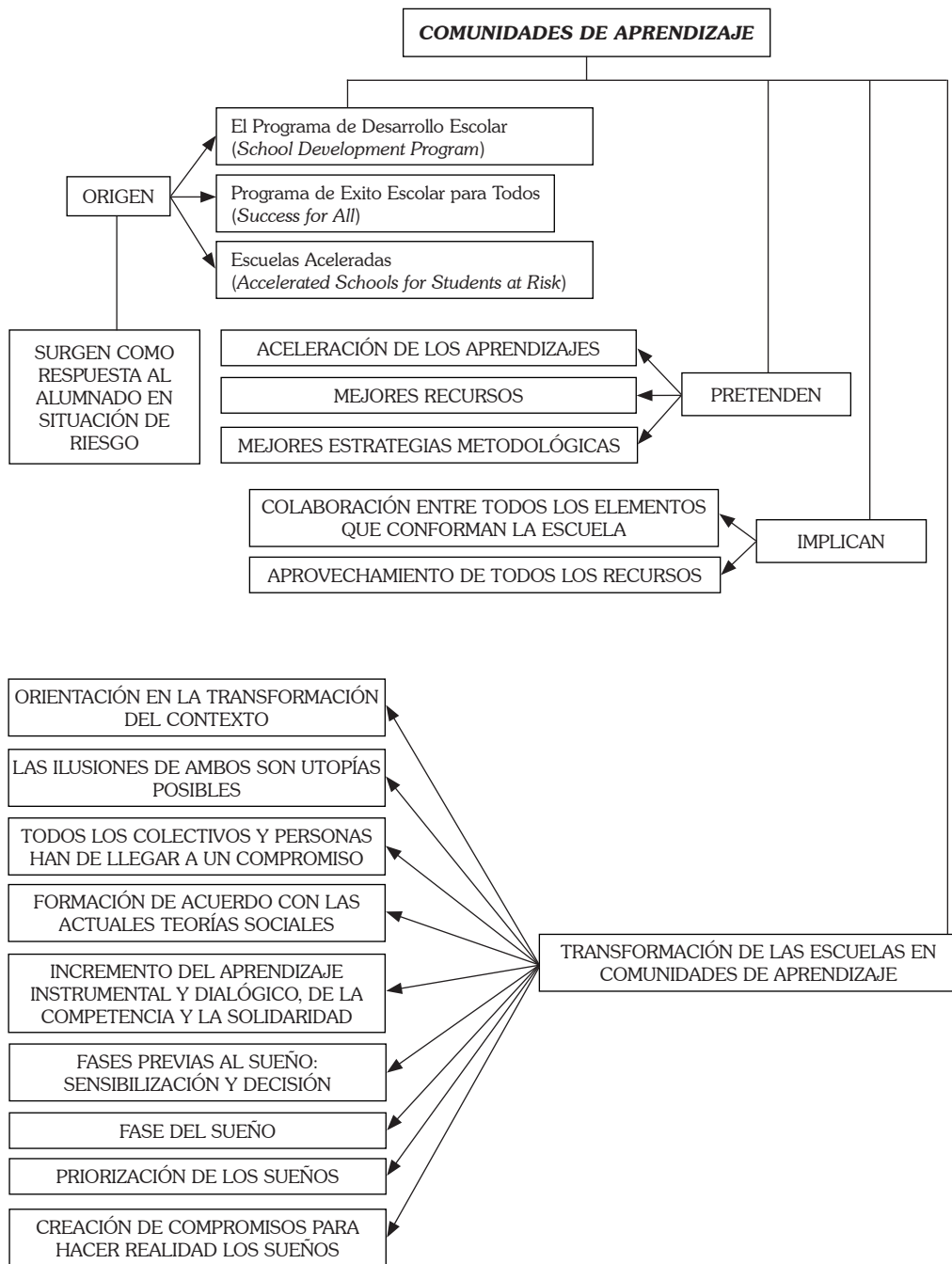
A partir de ahora, se van sucediendo el resto de las fases:

- El Sueño: es una fase fundamental, pues se sueña la escuela y el entorno deseado y se enfatizan las altas expectativas, la ilusión y la sensación de poder transformar la realidad.
- La selección de prioridades: se seleccionan las prioridades para los próximos años. Es la parte de la utopía que se consigue a corto y a medio plazo. El consenso se rige por el principio señalado en la fase del sueño: una escuela para todas las personas.

Todos los colectivos han de llegar a un compromiso que se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje, para lo cual se llega a acuerdos a través del diálogo y no en discusiones sobre la redacción de los objetivos de los currícula.

En la Tabla 1 se esquematiza lo expuesto anteriormente:

TABLA 1. Esquema-Resumen Comunidades de Aprendizaje.



En España, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se inicia en 1996 desarrollándose en cuatro centros de Euskadi a través de un convenio entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona. Posteriormente se ha ido extendiendo a otros centros educativos, tales como el que presentamos en el siguiente epígrafe.

A continuación vamos a exponer la concreción de estas fases en la experiencia de un colegio de Burgos, justificando su transformación en Comunidad de Aprendizaje.

2. El centro y su contexto

El colegio privado concertado “Apóstol San Pablo” comenzó a funcionar en el curso 1975-1976. En este primer año, por razones administrativas, las unidades existentes funcionaron como unidades habilitadas en un centro público.

Es un centro perteneciente al Arzobispado de Burgos, que es, por tanto, su titular.

El colegio cuenta con los niveles de educación infantil (dos unidades) y educación primaria (cuatro unidades). En el curso 2007/2008 espera poder tener concertadas una línea completa de educación infantil (tres unidades) y una línea completa de educación primaria (seis unidades).

El profesorado pertenece al nivel concertado, cobrando su nómina en pago delegado por parte de la Junta de Castilla y León. En la actualidad hay nueve profesores/as. El personal de servicios con el que cuenta el centro está compuesto por un portero y una cuidadora.

Este centro educativo se halla enclavado en un populoso barrio de la ciudad de Burgos, llamado Gamonal, en el cual se crearon los primeros polos de desarrollo industrial que atraieron a la ciudad a muchas personas del mundo rural. Gamonal se convirtió por ello en un barrio muy poblado y con una idiosincrasia distinta a las demás zonas de la ciudad.

Durante estos últimos años el barrio ha experimentado un descenso demográfico muy acusado, que ha provocado una disminución en la matrícula de los centros educativos del entorno. Sin embargo, en la actualidad, se puede destacar como dato importante la presencia de numerosas familias inmigrantes que se establecen en la zona. Esto ha supuesto un incremento en la matrícula del centro y ha

motivado a la comunidad educativa y especialmente al profesorado a emprender un proyecto educativo basado en una educación intercultural. Con ello se pretende dar respuesta a la coexistencia de culturas como rasgo fundamental de la sociedad en que vivimos, poniendo el acento en la valoración de riqueza que ofrece la variedad de las mismas. De igual forma, es un centro recientemente incorporado a Comunidades de Aprendizaje, filosofía educativa que potencia la solidaridad, la convivencia y la relación estrecha con el entorno, desde la convicción de que son elementos clave para superar las desigualdades educativas, el fracaso escolar en definitiva.

2.1. Servicios, instituciones y equipamientos de la zona en que se encuentra el centro

En el barrio de Gamonal existen tres centros de salud que atienden a una población de más de 80.000 habitantes.

Se cuenta así mismo con unos Centros de Acción Social (CEAS), dependientes del ayuntamiento de la ciudad, que ofrecen servicios de orientación e información, apoyo a la familia, a la convivencia y un servicio de animación y desarrollo comunitario. En estos centros colaboran: educadores sociales, trabajadores sociales y animadores socio-culturales que atienden diferentes áreas socio-educativas. Dentro del Proyecto de Interculturalidad asumido, y especialmente desde la transformación del colegio en Comunidad de Aprendizaje, se concede gran importancia al establecimiento de estrechas relaciones con estos servicios municipales.

En lo que se refiere a actividades deportivas, la zona donde se encuentra ubicado el centro cuenta con un complejo deportivo dotado de piscinas climatizadas y pabellón deportivo, y anexo al mismo, existe una cancha de baloncesto y de fútbol que no pertenece al mismo pero que puede utilizarse libremente por parte de su alumnado. También en sus proximidades se encuentra una biblioteca municipal muy bien abastecida, una casa de cultura para todo el barrio y un centro cívico de reciente inauguración con múltiples servicios.

El barrio de Gamonal en su conjunto, a pesar de estar alejado del centro de la ciudad, cuenta con muy buenos medios de transporte, así como de un amplísimo comercio.

Así mismo, está bien provisto de centros educativos, existiendo oferta de enseñanza pública y privada-concertada. El colegio Apóstol San Pablo tiene en sus

zonas de influencia dos grandes centros de educación primaria, uno público y otro privado concertado que atraen a un elevado número de alumnos.

2.2. Nivel socio-económico de las familias del centro

La mayor parte de las familias del centro tienen un nivel socio-económico medio-bajo que se mantiene y de alguna forma se consolida en estos últimos años con la afluencia de inmigrantes de diferentes países que vienen a trabajar, buscando mejorar sus condiciones de vida. La mayoría de los padres son obreros sin cualificación que trabajan en la construcción y las fábricas del polígono industrial de Burgos. En las familias inmigrantes, por lo general, están empleados el padre y la madre, si bien en el caso de éstas lo que predomina es el trabajo como empleadas de hogar y en hostelería. En este último año se ha hecho notar la crisis en el incremento del paro en muchas de las familias, lo que ha motivado que algunas (especialmente de Bulgaria y Rumanía) hayan vuelto a sus países de origen.

El interés de los padres y madres por la educación de sus hijos es aceptable en líneas generales, aunque quizá debiera ser de mayor implicación y colaboración con el centro y los profesores. Algunas veces declinan en los profesores responsabilidades que les son propias y exclusivas, como primeros responsables en la educación de sus hijos. El centro intenta siempre dialogar con las familias acerca de la necesidad de una adecuada e importante colaboración entre ellas y el profesorado, ya que, si esto no es así, la formación de los alumnos no puede ser integral ni desarrollar en ellos valores y actitudes que les convertirán en personas autónomas, responsables y comprometidas con el mundo en que viven. Por ello, la Comunidad de Aprendizaje que se ha puesto en marcha contempla esta interacción educativa como elemento esencial.

El tipo de vivienda predominante en el entorno es de edificios de muchos pisos, edificados en su mayoría muy próximos unos de otros, con escasos parques y zonas ajardinadas. Ha predominado en el barrio una urbanización muy especulativa que ha dado origen a grandes problemas de tráfico y aparcamiento. Sin embargo, debemos resaltar que este interés especulativo ha dado paso en la actualidad a construcciones más racionales, con grandes zonas ajardinadas y espacios para el paseo y el recreo.

En lo que a fiestas se refiere, hay que destacar la fiesta de Las Candelas (2 de febrero) y la de San Antón (17 de enero). Son estas fiestas características y propias de la tradición de este barrio de Gamonal. A ellas habría que añadir la fiesta de la Virgen del Quinche, patrona de Quito, Ecuador (19 de noviembre), que se celebra

en la parroquia de San Pablo, situada junto al colegio y en sus inmediaciones. Esta celebración es reflejo de la aportación cultural de los “nuevos habitantes” del barrio.

3. Motivaciones que impulsan al Colegio San Pablo a convertirse en Comunidad de Aprendizaje

Entre los factores anteriormente descritos destacamos la importancia de la llegada de inmigrantes de segunda generación que han supuesto un considerable aumento en la población escolar de Burgos. En el curso 2007-08 se han matriculado 4.737 en educación primaria y secundaria en la provincia, procedentes de muy diversas nacionalidades, entre las cuales destacan Ecuador, Bulgaria, Colombia, Rumanía, Marruecos, Portugal, Argentina, República Dominicana, Brasil y Venezuela. Hay que señalar que esta cifra casi triplica la del curso 2000-01, lo que demuestra que la tendencia creciente constatada en todo el país, se aprecia claramente en esta provincia, al menos hasta 2008.

Este hecho se ha reflejado de forma evidente en el colegio al que nos estamos refiriendo, que ha pasado en seis años de tener un 20% de alumnos inmigrantes a un 58%, con gran variedad en cuanto a los países de procedencia, que en el momento actual son entre otros: Ecuador, Colombia, Marruecos, Rumanía, Bulgaria, Brasil, Cabo Verde, Bolivia, Puerto Rico, República Dominicana... Esta proporción de alumnos procedentes de otros países representa una significativa excepción al tratarse de un centro concertado, respecto a la tendencia generalizada en España y en Castilla León de una mayor concentración en este último caso (76,88% en el curso 2007-08) de este alumnado en los centros públicos (*La Crónica de León*, 04/05/2009).

La comunidad educativa y especialmente el profesorado, lejos de mostrar malestar o indiferencia ante esta realidad, manifestó desde el principio una gran preocupación e interés por ofrecerles una respuesta educativa adecuada, y ello les condujo a iniciar un proceso de reflexión que a partir del descubrimiento y análisis de sus propias percepciones frente a la diversidad étnica y cultural de los alumnos, ha ido fraguándose en una serie de actuaciones:

- 1) Comienzo de un proceso de formación del propio claustro en Educación Intercultural, ateniéndose a la modalidad que ofrece el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de formación en centros. Durante este proceso se puede destacar una primera fase de formación a base de cursos y conferencias impartidas por expertos en educación intercultural, entre ellos

algunos de los participantes en el proyecto europeo Inter. En una segunda fase de formación, siempre con la colaboración del CFIE, se ha dado el paso hacia una implicación mucho más activa del profesorado y más dirigida a la elaboración de propuestas concretas para el centro con este enfoque intercultural.

- 2) Reelaboración de los documentos fundamentales del centro: proyecto educativo y los proyectos curriculares de las diferentes etapas, infantil y primaria, para dotarles de un carácter intercultural. En esta reformulación de las propuestas curriculares se introdujo la educación intercultural como un eje transversal, intentando presentar los contenidos desde las distintas miradas culturales y explicitando los valores y actitudes que se pretenden desarrollar en el alumnado.
- 3) Elaboración de nuevos documentos, como un folleto informativo que se ha traducido a varios idiomas (rumano, búlgaro, árabe, portugués, inglés) y que pretende ser una “carta de presentación” del centro para los nuevos alumnos y sus familias, y sobre todo un plan de acogida muy completo, que recoge las actuaciones fundamentales que se establecen en el colegio para que realmente éste sea un centro donde todos quepan, al margen de sus peculiaridades culturales o de otro tipo. Es importante destacar que la elaboración de estos documentos ha tenido lugar durante el curso escolar, dedicando el profesorado bastante tiempo adicional a las reuniones, tras la jornada con los alumnos, y se ha basado en una metodología de reflexión surgida de la propia práctica. Es decir, se ha trabajado desde la perspectiva de la investigación-acción colaborativa, según la secuencia reflexión-acción-reflexión.
- 4) Un momento clave de este proceso formativo-reflexivo ha sido el de la toma de decisiones conducentes a modificar la estructura del centro para hacerlo más adecuado a la diversidad del alumnado; esta decisión se ha plasmado en la transformación del colegio en Comunidad de Aprendizaje, teniendo en cuenta las características que Sales (2006) y otros autores destacan en la escuela que opta por una educación intercultural, en su mayoría vinculadas a un cambio profundo de su estructura. Esta escuela pretende la inclusión frente a la segregación, el diálogo y los valores compartidos, frente a la asimilación cultural, la flexibilidad en espacios, coordinación, normas y agrupamientos frente a la organización escolar rígida, el aprendizaje cooperativo frente a la metodología tradicional, la formación del profesorado en centros frente a otros modelos formativos y, sobre todo, pretende crear Comunidades de Aprendizaje frente al distanciamiento o la indiferencia mutua entre el centro

y las familias de culturas minoritarias por la distancia que pueden suponer los códigos culturales diferentes.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje, tal como se expone en la primera parte de este trabajo, se lleva a cabo desde la convicción de sus impulsores, los miembros del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, de que las mejores prácticas educativas del mundo y la teorías sociales actuales demuestran que sólo en la interacción comunicativa las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil. Sus creadores han condensado la filosofía de las mismas en la definición presentada anteriormente.

El profesorado del Colegio “Apóstol San Pablo”, desde su pretensión de poner en práctica un proyecto de educación intercultural realmente inclusivo, tras conocer con bastante profundidad las Comunidades, en un momento de reflexión colectiva posterior, decidió integrarse en este proyecto de transformación al que se sumaron después los padres de forma entusiasta. En la presentación que ellos mismos hacen de su proceso de incorporación en la página web de las Comunidades de Aprendizaje, que recogemos a continuación textualmente, se puede comprobar cómo han decidido y vivido este cambio:

“El proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje se inició en el curso 2005-2006. El Colegio ‘Apóstol San Pablo’ es un centro concertado de educación infantil y primaria dependiente del Arzobispado de Burgos. Fue fundado en el año 1975 como respuesta a la gran demanda de puestos escolares en esa época. Es un centro educativo pequeño y acogedor en el que deseamos que las familias participen activamente en la educación de sus hijos/as. El claustro está formado por unos profesores dinámicos y con muchas ganas de adaptarse a los nuevos tiempos y a formas diferentes de educar. Por ello nos hemos constituido en una Comunidad de Aprendizaje al principio de este curso 2005/2006. Actualmente estamos en la fase de priorización de los sueños... de padres, alumnos y profesores. Estamos trabajando en ello, una comisión formada por los 9 profesores del centro, un grupo de 8 padres, una profesora de la Universidad de Burgos y un representante de los CEAS del Ayuntamiento de Burgos. Posteriormente constituiremos subcomisiones que se encargarán de intentar hacer realidad los sueños. Nos resulta un proyecto muy ilusionante, innovador y de una gran riqueza educativa. Estamos en contacto con la asesoría del País Vasco. Hemos asistido a una reunión de información y coordinación y pensamos asistir a otras de las reuniones que ellos mantienen para intercambiar experiencias. También pensamos visitar otros centros en los que se trabaja como Comunidad de Aprendizaje”.

4. Proceso seguido para la transformación y momento actual

Si tuviéramos que señalar una característica importante de este proceso podríamos decir que ha sido muy dinámico y se ha realizado con una gran implicación del profesorado e incluso de los padres y madres.

Los pasos que podemos señalar en el mismo son los siguientes:

- a) Primera aproximación a las Comunidades a través de la participación en un curso de verano de la Universidad de Burgos sobre inmigración e interculturalidad.
- b) Conferencia informativa de un miembro de CREA. Dicha conferencia tuvo lugar en el centro en el mes de junio de 2005 y supuso un mayor acercamiento a esta experiencia educativa y un inicio de la reflexión acerca de las posibilidades de transformación del centro para cumplir mejor sus objetivos de educación intercultural.
- c) Jornadas de sensibilización, organizadas e impartidas por parte de miembros de CREA a petición del centro en el mes de septiembre de 2005; en ellas se abordaron de forma participativa los temas nucleares de las Comunidades de Aprendizaje, como:
 - Sociedad de la información.
 - Aprendizaje dialógico.
 - Prevención de conflictos.
 - Proyecto de transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje.
 - Organización de la Comunidad de Aprendizaje.
 - Aportaciones de “las otras mujeres” a las Comunidades de Aprendizaje.
 - Presentación de una Comunidad de Aprendizaje del País Vasco y de las experiencias de coordinación entre las comunidades existentes allí.
- d) Momento de la toma de decisiones del claustro de profesores que decide por unanimidad la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, en el mismo mes de septiembre.
- e) Información a los padres y madres, reunidos en asamblea, de la decisión tomada por el claustro. Pronunciamiento de los padres de apoyar la decisión de transformación del centro y participar en ella de forma plena.

- f) Fase del sueño. Durante los meses de enero, febrero y marzo, tanto los alumnos como los profesores, padres, madres y colaboradores van escribiendo sus “sueños” para el colegio. Se exponen dichos sueños con una presentación atractiva en las paredes del vestíbulo del mismo para que todas las personas que entren en él los puedan leer y de este modo se puedan compartir.
- g) Priorización de los sueños en reuniones conjuntas de padres, profesores y colaboradores, con una metodología participativa. Mediante una presentación en power-point se van mostrando los sueños y posteriormente han ido dialogando y debatiendo acerca de cada uno de ellos en sucesivas reuniones. Se han seleccionado como prioritarios los relativos a tres aspectos:
- 1) Mejora de las infraestructuras del colegio (que presenta bastantes deficiencias especialmente en cuanto a limitación de espacio y condiciones de pavimentación del patio de recreo).
 - 2) Dotación de material para las TICs, incrementando su integración en el currículum y en la vida del centro, proyectando su utilización en un elemento clave para el establecimiento de comunicación con otras Comunidades de Aprendizaje.
 - 3) Educación Intercultural, profundizando en la formación del profesorado para continuar trabajando en la línea de la intensificación del clima intercultural del centro (JORDÁN, 1996), en el cual es un elemento clave la metodología de las aulas, expresada en el aprendizaje cooperativo, la tutoría ente iguales, el apoyo de profesorado y voluntarios al alumnado con necesidad de compensación educativa, sin separarlos del grupo. Y sobre todo, favorecer el protagonismo de los alumnos y familias de culturas minoritarias y hacer que todos vivan la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor.
- h) Creación de comisiones para hacer realidad los sueños priorizados, fase en la que se encuentra actualmente el proyecto y consecuentemente en la que se continuará trabajando en los cursos posteriores, con especial énfasis en la implantación en las aulas de una nueva metodología, los grupos interactivos que traducen a la práctica el aprendizaje dialógico y suponen un paso más sobre el aprendizaje cooperativo.

Conclusiones

Desde nuestra participación directa en la formación del profesorado de este centro y el acompañamiento que hemos realizado a su proceso de reflexión, que

ha culminado en la transformación en Comunidad de Aprendizaje, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- De nuevo se ha constatado que la actitud del profesorado y su reflexión sobre la propia práctica es el elemento clave de la innovación y de la transformación de la enseñanza.
- Así mismo, se ha hecho patente la importancia del carácter colaborativo de todo el proceso: padres, profesores, colaboradores de CEAS, universidad, especialmente si se consigue establecer un diálogo en el que todos aprenden, tal como se propugna desde las Comunidades de Aprendizaje.
- Importancia de la formación del profesorado con orientación o asesoramiento “desde dentro”, única fórmula que propicia el conocimiento de la realidad del centro por parte de los formadores y el avance a partir de la reflexión-acción-reflexión.

Finalmente, consideramos importante señalar que en el momento actual estamos en un camino enormemente interesante y prometedor, en el que queda un gran trecho por recorrer. De forma inmediata, es necesario involucrarse en la búsqueda y formación de voluntarios: estudiantes de magisterio, educadores sociales de los CEAS, profesionales de centros de salud. De igual modo, es necesario conseguir un mayor apoyo al proyecto por parte de la administración educativa, que hasta el momento lo contempla con cierto interés, pero no ha materializado este interés en acciones concretas, salvo en la creación de las Unidades de Educación Infantil y Primaria que faltaban, tras la demostración de su necesidad por el incremento de matrícula en los dos últimos cursos.

Solamente con este avance conjunto y la interacción comunicativa de los diferentes participantes iremos tratando de hacer realidad el gran sueño, resultado de todos los demás, de crear una escuela verdaderamente inclusiva en la que encuentre su espacio la comunidad educativa en pleno y todos los alumnos, independientemente de su diversidad cultural, étnica o de cualquier tipo, puedan alcanzar el éxito.

En diciembre de 2007, le fue concedido al Colegio “Apóstol San Pablo” el Primer Premio Nacional del Ministerio de Educación y Ciencia *por las acciones desarrolladas para compensar las desigualdades en Educación* (BOE, 21/12/07), como reconocimiento al meritorio trabajo de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1998). "Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información". *Aula de Innovación Educativa*, 72 (6), 49-51.
- BONAL SARRÓ, X. (1992). "Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados". *Cuadernos de Pedagogía*, 201 (3), 60-65.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Consultado el 3 de julio de 2006, en <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>
- ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I., SOLER GALLART, M. y VALLS CAROL, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- PROYECTO EDUCATIVO del Colegio "Apóstol San Pablo". Documento inédito. Burgos. Disponible en Internet: <http://www.apostolsanpablo.com/>
- RACIONERO, S. y SERRADELL, O. (2005). "Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje". *Educar*, 35, 29-39. Consultado el 3 de julio de 2006, en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35p29.pdf>
- SALES CIGES, A. (2006). "Educación intercultural: Dilemas, opciones y respuestas". *Actas en CD-ROM de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación*.

Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias

Javier DíEZ-PALOMAR
Paloma GARCÍA WEHRLE
Silvia MOLINA ROLDÁN
Lourdes RUÉ ROSELL

Correspondencia

Javier Díez-Palomar
Dto. de Didáctica de las Matemáticas y
las Ciencias Experimentales, Universidad
Autónoma de Barcelona
Campus de Bellaterra, Facultad de Ciencias
de la Educación, G5, despacho 142 08193
Cerdanola del Vallés (Barcelona)
Tel.: 93 581 3205
E-mail: Javier.Diez@uab.cat

Paloma García Wehrle
Dto. de Didáctica de las Ciencias
Experimentales y la Matemática, Universidad
de Barcelona
Campus Mundet, Facultad de Formación del
Profesorado, Edificio Llevant, pl. 1, despacho
168, 08035 Barcelona (Barcelona)
Tel.: 93 403 50 37
E-mail: palomagarcia@ub.edu

Silvia Molina Roldán
Dto. de Didáctica de las Matemáticas y
las Ciencias Experimentales, Universidad
Autónoma de Barcelona
Campus de Bellaterra, Facultad de Ciencias
de la Educación, G5, despacho 116, 08193
Cerdanola del Vallés (Barcelona)
Tel.: 93 581 3774
E-mail: silvia.molinaroldan@gmail.com

Lourdes Rué Rosell
Dto. de Didáctica de las Ciencias
Experimentales y la Matemática, Universidad
de Barcelona
Campus Mundet, Facultad de Formación del
Profesorado, Edificio Llevant, pl. 0, despacho
12-13, 08035 Barcelona (Barcelona)
Tel.: 93 403 50 99
E-mail: lourdes.rue@gmail.com

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

RESUMEN

Este artículo aborda la aplicación del aprendizaje dialógico a la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas. A partir del análisis de dos estudios de caso desarrollados en dos Comunidades de Aprendizaje, se discuten las implicaciones educativas que tiene el uso de los “grupos interactivos” tal y como se definen (y aplican) en las Comunidades de Aprendizaje. Los resultados sugieren que este tipo de funcionamiento transforma las dinámicas del aula, fomenta interacciones basadas en el aprendizaje instrumental y en consecuencia tiene como resultado un mayor aprendizaje de matemáticas y ciencias.

PALABRAS CLAVE: Métodos pedagógicos, Formación del profesorado, Teorías educativas.

Dialogic learning in mathematics and sciences

ABSTRACT

This article addresses the application of dialogic learning to mathematics and sciences teaching and learning. Drawing on the analysis of two case studies carried out in two

Learning Communities, we discuss the educational implications of using “interactive grouping” as defined by Learning Communities. The results suggest that this process may change classroom dynamics, and that it promotes interaction grounded on instrumental learning and, as a result, the learning of mathematics and sciences is enhanced.

KEYWORDS: Teaching methods, Teacher training, Educational theories.

Introducción

En este artículo abordamos el aprendizaje dialógico en su aplicación al aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en la escuela. La pregunta a la que queremos dar respuesta es: *¿cómo funciona una práctica educativa basada en los siete principios del aprendizaje dialógico, en el contexto de dos situaciones de aula (una de ciencias, y la otra de matemáticas), situadas en el marco de dos Comunidades de Aprendizaje?* Para ello se discuten las implicaciones educativas de enseñar matemáticas y ciencias utilizando este enfoque didáctico. En primer lugar nos centramos en describir el aprendizaje dialógico, después hablamos de la metodología utilizada, y posteriormente se relatan las dos experiencias de aula analizadas. Finalmente, terminaremos con unas reflexiones en torno a los grupos interactivos como forma dialógica de organización del aula y sus contribuciones al aprendizaje de las matemáticas y las ciencias.

El aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2008) es una concepción del aprendizaje que parte del diálogo y de las interacciones como fuentes generadoras del aprendizaje. Considera que la construcción de significados y el aprendizaje se producen a través del diálogo igualitario y las interacciones entre las personas. Estas interacciones incluyen las que se producen entre alumnado y profesorado, pero también las interacciones con diferentes miembros de la comunidad, dentro y fuera de la escuela, incluyendo familias, entidades del barrio, profesionales de los ámbitos educativo y social, y voluntariado. En el aprendizaje dialógico se toman en cuenta y se respetan las diferencias del alumnado, poniendo el énfasis en las interacciones que pueden potenciar el aprendizaje y en la transformación del contexto, tanto escolar como el entorno, para conseguir una educación igualitaria. Desde el punto de vista de este enfoque didáctico, el aprendizaje se produce como resultado de un proceso de interacción en el que las personas que están en el aula comparten sus diferentes formas de resolver las actividades, justificándolas siempre en base a argumentos, no a relaciones de poder. El maestro/a es un actor más dentro del aula,

y su responsabilidad incluye tanto el compartir sus conocimientos, como el validar los argumentos de los estudiantes cuando estén basados en una argumentación correcta. El conocimiento es el resultado del diálogo que se produce en el aula. Los principios de igualdad de diferencias y de inteligencia cultural (FLECHA, 1997) implican, por un lado, partir de que todo el mundo puede alcanzar las máximas expectativas del aprendizaje, porque todas las personas tenemos inteligencia, y, por otro lado, que las diferencias (sean culturales, individuales, o comoquiera que sean) son oportunidades de aprender otros métodos, procedimientos o estrategias para resolver la misma actividad, en el aula.

Metodología

a) El contexto

Las dos experiencias que analizamos en este artículo se desarrollan en el contexto de sendas Comunidades de Aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje son “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (ELBOJ *et al.*, 2002, 74).

El objetivo principal de las comunidades de aprendizaje es la superación del fracaso escolar y la búsqueda de una igualdad de resultados educativos para todo el alumnado, y al mismo tiempo conseguir una convivencia enriquecedora y solidaria entre los miembros de la comunidad. Para conseguir este objetivo, la transformación no afecta sólo al aula o al centro, sino que incluye a toda la comunidad, más allá de las paredes de la escuela, ya sea el barrio o el pueblo, como agente educativo.

En este artículo se discuten dos episodios de aula correspondientes a dos estudios de caso (una clase de matemáticas y una clase de ciencias) de dos centros educativos. El primero de ellos es el CEIP Las Mandarinas en Terrassa (Barcelona) y el segundo el CEIP Las Flores de Viladecans (Barcelona)¹.

El CEIP Las Mandarinas está situado en un barrio periférico de la ciudad de Terrassa. Entre el alumnado del centro destaca un alto porcentaje de alumnos de países extracomunitarios procedentes sobre todo de Marruecos y, en menor

1. Todos los nombres usados en este artículo son pseudónimos, para proteger la privacidad tanto de los centros educativos como de las personas humanas involucradas en la investigación.

proporción, de alumnos latinoamericanos y de etnia gitana. Para hacer frente a esta diversidad de alumnado, así como al desencanto y al fracaso escolar, el profesorado y las familias del CEIP Las Mandarininas se plantearon llevar a cabo un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno, es decir, decidieron convertirse en una Comunidad de Aprendizaje. El inicio de esta transformación era en septiembre de 2001.

En Viladecans, el CEIP Las Flores es una escuela pública de larga trayectoria, que nació en 1974 situada en un barrio de la ciudad que estaba en plena construcción. La transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje supuso, a la vez, una transformación social y cultural que abrió la participación de toda la comunidad educativa al centro, así como también abrió la puerta de la ilusión. Los retos de este proceso de transformación respondían básicamente a superar el fracaso escolar y solventar los problemas de convivencia de la escuela. Los cambios han favorecido la consecución de dichos retos. Actualmente asisten a la escuela más de 150 alumnos, de distintos países, que van desde párvulos hasta sexto de primaria, y hay un total de 17 maestros que trabajan desde una pedagogía de máximos para superar el riesgo de exclusión social que tienen que afrontar estos niños y niñas.

b) Relato de las experiencias

b.1. La experiencia en matemáticas

El tema de trabajo de aula desarrollado durante la sesión que es objeto de nuestro estudio de caso fue el cálculo. El cálculo es una de las áreas de competencias básicas en el currículum que se está usando actualmente en las escuelas catalanas (DOGC, 2007, 21863). Este tema ocupa uno de los lugares centrales del currículum de matemáticas, y se trata de un aspecto transversal, que va repitiéndose desde el inicio de la escolarización hasta el final de la educación obligatoria. La observación se realizó en un aula de tercer curso de primaria. En este curso los niños y las niñas ya tienen un cierto conocimiento del número y de los numerales, y ya saben que cada número puede representarse de diferentes maneras y conocen sus representaciones simbólicas. Además, es en este curso cuando se robustecen las competencias de cálculo: utilizan los números y realizan operaciones con ellos para resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana que se presentan en actividades en los libros de clase.

Las maneras de desarrollar la noción de cálculo son diversas e incluyen aspectos diferentes. Por un lado, la literatura previa en didáctica de las matemáticas

destaca la idea de asociar un significado numérico a un determinado hecho o contexto real (GIMÉNEZ, 2005). Por otro lado, también se destaca el aspecto del conocimiento y el uso de formas diferentes de representación de las cantidades (de los números), que además pueden tomar aspectos diferentes que se incrementan en complejidad a medida que la persona se adentra en el ámbito del cálculo y de la numeración (números naturales, enteros, fracciones y decimales, números racionales, irracionales, etc.), tal y como señalan Codina y otros (2005). Lo que está claro es que para poder utilizar los símbolos asociados a cada número, y las diversas operaciones entre ellos, antes es preciso entender tanto su representación (idea de numeral), como su significado (idea de número).

Atendiendo a estas consideraciones, en cada mesa de trabajo (cuatro en total) había un conjunto diferente de actividades, centradas todas en el cálculo. Cada una estaba pensada para tener una duración de 15 minutos, pasados los cuales los niños/as cambiaban a la mesa siguiente. En todas ellas usaban diferentes cuadernos de trabajo, que incluían actividades sobre la suma y la resta, la multiplicación (usando la ayuda de una hoja con las tablas), series numéricas donde se tenía que comprender la clave de la serie (que podía ser cualquiera de esas tres operaciones básicas), para poder completarla, y resolución de problemas de texto (sobre dichas operaciones).

b.2. La experiencia en ciencias

En la experiencia en ciencias se escogió trabajar los sentidos. El tema de los sentidos y su educación es muy importante en las primeras etapas educativas, ya que posibilita conocer mejor el entorno y mejorar las capacidades intelectuales. Aprender a percibir y observar los elementos de nuestro entorno estimulará el aprendizaje de conceptos y permitirá una mejor adaptación al medio que nos rodea. Los sentidos pueden trabajarse en educación infantil de diversas formas, pero se escogió la propuesta metodológica de Gimeno *et al.* (1986), ya que permite hacer una gradación de complejidad y dificultad en las actividades propuestas sobre un objetivo.

La temática a tratar, por su cotidianidad e importancia en la alimentación, es conocer las frutas a través de los sentidos. La duración aproximada es de dos horas. La clase se distribuye en tres grupos interactivos de entre seis y siete niños y niñas. Los alumnos son de educación infantil, P4 y P5. Entre los sentidos se escoge el olfato (diferenciar el olor de algunas frutas), el gusto (diferenciar gusto ácido y dulce), y el tacto (diferenciar el tacto rugoso, liso y áspero).

c) La metodología comunicativa crítica

La metodología utilizada para la investigación ha sido la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006). El objetivo de esta metodología es conseguir una utilidad social, es decir, mantenerse cercana a la realidad de las personas poniendo especial atención a las situaciones de exclusión, no sólo para comprender esta realidad sino para aportar resultados y conclusiones que contribuyan a transformar las situaciones de desigualdad. Por ese motivo se considera una metodología crítica. Por otro lado, es una metodología comunicativa porque busca la transformación a través de la intersubjetividad, es decir, a través de las interacciones y de la comunicación entre las personas, basándose en la reflexión y autorreflexión a partir de las interpretaciones y teorías de las personas que forman parte de la realidad que se investiga. En la metodología comunicativa crítica los enunciados científicos son producto del diálogo entre el equipo investigador y las personas y grupos protagonistas de la investigación, de forma que todas las personas participantes de la investigación se sitúan a un mismo nivel en una relación horizontal, rompiendo el desnivel metodológico y la jerarquía interpretativa.

d) Recogida de los datos

Los datos que se discuten en este artículo se recogieron en las dos sesiones de aula descritas: una de matemáticas y otra de ciencias. En sendas observaciones de aula los acontecimientos se registraron en video. También los miembros del equipo investigador tomaron notas en sus diarios de campo. Después, esas grabaciones se editaron y se utilizaron fragmentos (clips) significativos para realizar la discusión.

e) El análisis de los datos

La respuesta a la pregunta de investigación que se plantea en este artículo se realiza en base a un análisis cualitativo. En ese sentido, y atendiendo a los criterios establecidos por el enfoque comunicativo crítico, hemos establecido un marco de análisis donde se identifican, por un lado, los principios del aprendizaje dialógico, y, por el otro, las dimensiones transformadora y excluyente. Para contrastar el alcance del aprendizaje dialógico como aproximación pedagógica y didáctica en la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas hemos establecido un sistema de categorías, que nos permiten realizar un análisis comunicativo crítico del material de campo recogido (ver tabla adjunta). Estas categorías se aplican tanto a los/as estudiantes, como a los/as docentes.

Dimensiones	TRANSFORMADORA	EXCLUSORA
Diálogo igualitario	- Espacio igualitario	- Relaciones de poder
Inteligencia cultural	- Creencias - Prácticas (transformadoras)	- Creencias - Prácticas (excluseras)
Transformación	- Contexto	- Contexto
Dimensión instrumental	- Contenidos ricos	- Reducción de contenidos (adaptación curricular)
Creación de sentido	- Referentes propios - Docente usa los referentes del niño/a para enseñarle	- Falta de referentes - Docente NO usa los referentes del niño/a para enseñarle
Solidaridad	- Ayuda, colaboración	- Individualismo
Igualdad de diferencias	- Participación (todo el mundo) - Reconocimiento de diferentes argumentaciones	- No participación (de algunos/as estudiantes) - Visión única

Ésta ha sido la categorización para analizar las grabaciones realizadas de los dos episodios de aula:

El *diálogo igualitario* se analiza en base a la existencia (o no) de un espacio donde todas las personas (en este caso, estudiantes) sientan libertad para intervenir, participar y realizar aportaciones. La descripción de las situaciones en estos dos episodios de aula ofrece evidencias del uso (o no) de relaciones de poder en el establecimiento y definición de los espacios de participación.

La *inteligencia cultural*. Este principio se manifiesta a través de un análisis de las representaciones sociales que tenga el/la propio/a docente sobre la capacidad (o no) del estudiante para realizar las tareas encomendadas. Por otro lado, la observación del tipo de prácticas que realiza el/la estudiante supone una evidencia que ilustra su inteligencia cultural para resolver situaciones académicas de muy diversas maneras.

La *transformación*. Se trata de una categoría difícil de ver en un estudio como el que se discute aquí. Tiene que ver con el paso de una situación previa a otra en la que se superan situaciones excluseras. Es una categoría de análisis más propia de un estudio de carácter longitudinal.

La *dimensión instrumental*. Se analiza los contenidos académicos que aparecen en las dos situaciones de aula estudiadas, tomando como referencia el currículum oficial para poder analizar correctamente el alcance de esta categoría.

La *creación de sentido* es un elemento central desde el punto de vista del aprendizaje dialógico. Las personas “crean sentido” usando referentes de

significado propios. Cuando se crea sentido se constata que se ha producido un aprendizaje efectivo.

La *solidaridad* se analiza a través de la observación de actitudes de ayuda, de compañerismo, colaboración, etc., entre los y las estudiantes, versus actitudes que se basan o presentan formas de individualismo.

La *igualdad de diferencias* se refiere a que todas las argumentaciones son válidas en función de su corrección. Lo que importa es razonar todos juntos cuál es la mejor respuesta, pero no en base a criterios de poder, sino valorando la corrección de las respuestas, y la eficacia de los procedimientos utilizados para alcanzarlas.

Aprendiendo matemáticas en una comunidad de aprendizaje

La sesión se inicia con el reparto de los niños y de las niñas entre las diversas mesas. Hay cuatro grupos de mesas en el aula, de manera que se forman cuatro grupos interactivos diferentes. En cada mesa se organiza una actividad distinta. Lo primero que sorprende al entrar dentro del aula es precisamente esta organización. No hay pupitres. No hay mesas ni espacios individuales. Todo el espacio es público y compartido. Los niños y las niñas, cuando toman asiento en cada uno de los grupos por los que pasan, lo hacen siempre con el resto de sus compañeros/as. Es decir que la propia organización espacial y de recursos del aula invita a la participación activa. Es difícil “aislarse” y evadirse de la dinámica de la clase.

Otro aspecto relevante de la observación del aula es que el espacio, aparte de ser “público”, en el sentido participativo, también está perfectamente pautado. Los niños y las niñas saben que tienen que completar sus actividades en el tiempo requerido (por lo general entre 15 y 20 minutos). Pasado ese tiempo, la maestra finaliza la actividad y les pide que cambien al grupo siguiente. Este tipo de comportamientos han sido analizados desde la óptica de las normas sociales por Cobb y Liao Hodge (2002). Estos dos autores afirman que en una clase de matemáticas se puede distinguir entre las normas sociales y las normas sociomatemáticas. Y ambos conceptos son útiles para comprender el tipo de interacciones que se producen dentro del aula, y que explican la dinámica de aprendizaje (GORGORÍO, PRAT y SANTESTEBAN, 2006). La pregunta importante que se plantea en este contexto es: ¿de dónde vienen dichas normas?, ¿cómo han sido establecidas/negociadas? Habermas (1987/1988) ofrece en este punto un referente teórico sobre los diferentes procesos de establecer normas. Según él, las normas que emanan de la dimensión normativa pueden ser o bien producto de una imposición (basada en una relación de poder), o bien pueden

ser fruto de un acuerdo intersubjetivo tomado en base a argumentos. En el relato de cómo funcionan las Comunidades de Aprendizaje, parece claro que el caso del aula de matemáticas y su forma de funcionar se sitúa más en este segundo sentido: la maestra (y la directora del centro, con la que también tuvimos oportunidad de hablar y contrastar nuestra lectura de los datos) explican cómo se llegó a un funcionamiento como éste gracias al diálogo.

Los datos no muestran evidencias suficientes para afirmar que este proceso de construcción de un espacio a través de un proceso de negociación intersubjetivo explique la dinámica participativa de los estudiantes del aula de matemáticas. Lo que sí que nuestras observaciones constatan es que no existen huecos de “no participación”. Esta forma de funcionar, en base a grupos interactivos, mantiene a los niños y a las niñas activos y activas en todo momento. Saben que en 15 minutos (20 a lo sumo) tendrán que cambiar de grupo. Y quieren hacerlo. Nadie se quiere quedar atrás. Por otro lado, como tienen que pasar por las cuatro mesas, no hay tiempo para “despistarse” y dejar de prestar atención a lo que se está haciendo. El tiempo de aprendizaje es total. La grabación de la clase muestra que los niños y las niñas están prácticamente siempre ocupados/as con las tareas que están realizando. Pocas veces la persona adulta tiene que llamar la atención a alguien. De hecho, y siguiendo las categorías de análisis que hemos utilizado para discutir los datos, sólo en los escasos momentos en que una de las personas adultas que dinamiza alguno de los grupos tiene que reprender a algún estudiante, se rompe el diálogo igualitario y aparecen relaciones de poder. El poder aparece como recurso para hacer frente a situaciones de indisciplina, que, por definición, son situaciones en las que ya no se parte de una situación de diálogo. Sorprende que estas situaciones sean escasas, sobre todo al ver un grupo de estudiantes con tanta energía y tan diversos unos de los otros/as.

Respecto a los contenidos (la dimensión instrumental), el espectro de actividades es enorme, comparado a lo que suele verse en aulas de tercero de primaria. Al mismo tiempo, se están haciendo una gran cantidad de actividades diferentes: hay niños que están haciendo sumas y restas, con números de una y de dos cifras; hay niños y niñas que están completando series numéricas con espacios en blanco (SEGARRA, 1993); otros ya están trabajando la multiplicación, practicando el algoritmo vertical con números de dos y hasta tres cifras; en alguna mesa la actividad planteada exige la manipulación de las tablas de multiplicar; y finalmente también hay otra mesa donde los niños y las niñas responden las preguntas que se les plantea en un juego, y pueden averiguar si contestaron correctamente (o no) con una clave de colores. Desde el punto de vista de las categorías en que basamos nuestro análisis, parece claro que los contenidos son “ricos”, es decir, que hay “mucho actividad matemática” en el aula.

Otro elemento que llama la atención, y relacionado con el anterior, es que prácticamente cada niño y cada niña están haciendo su propio cuaderno de actividades, pero todos se ayudan entre ellos y ellas. Desde las teorías constructivistas del aprendizaje se defiende la adaptación curricular (e incluso los grupos flexibles), para diseñar currículums “al nivel” de cada estudiante. En el aula hemos visto que hay estudiantes que están en puntos diferentes, pero lejos de separarlos, y agruparlos por niveles, la maestra tuvo especial cuidado al inicio de la clase de formar grupos heterogéneos, donde había estudiantes más avanzados/as y menos. En la práctica esto se concreta en que todos los niños y las niñas van hacia el mismo objetivo, que es aprender matemáticas (en esta sesión, las operaciones básicas de cálculo), cada cual desde su punto de partida, pero ayudándose mutuamente, y estableciendo una dinámica de igualdad de diferencias. No existe una visión única en el aula: cada estudiante tiene la ayuda que necesita. No se para la clase para unificar ritmos. Tampoco vemos que mientras que la maestra explica a unos, hay otros u otras que se despistan, porque ya saben lo que está explicando y se aburren. Esos/as estudiantes también están atareados/as dando apoyo al resto de sus compañeros/as de mesa. Y, además, la presencia de las otras personas adultas, que dinamizan sus respectivos grupos, hace que la atención sea más asidua, ininterrumpida y dinámica. Las evidencias sugieren que el aprendizaje que se consigue es mucho más acelerado, y mucho más intenso, así como más inclusivo, puesto que no hay nadie que no reciba la atención que demanda.

La presencia de personas adultas también es un rasgo característico diferenciador de este modo de funcionar, por grupos interactivos. Estas personas, que son familiares, o personas voluntarias, participan activamente en la clase, dinamizan los grupos, y se convierten en mediadores que colaboran con el maestro o la maestra en la enseñanza. En el caso de la experiencia de aula que estamos analizando aquí, tres personas estaban colaborando con la maestra para llevar los grupos: dos chicos del instituto de secundaria, antiguos estudiantes del centro de primaria, que durante sus tardes libres colaboran en la escuela, y la hermana de un chico marroquí que está en la escuela. En este caso, la colaboración va más allá del propio contenido matemático, porque esta chica es capaz de comunicarse en árabe con un recién llegado que apenas habla catalán ni castellano, lo que ayuda también a resolver situaciones potencialmente conflictivas.

Aprendiendo ciencias en una comunidad de aprendizaje

La actividad se inicia con la entrada del alumnado de las dos clases de educación infantil con las que se desarrolla la actividad, y seguidamente se distribuyen en tres grupos interactivos. La distribución del alumnado corre a cargo de una de las

profesoras del centro, que va asignando los alumnos de manera que en los grupos se mezcla alumnado de las dos clases. Se constituyen así los grupos interactivos. Cada uno de los grupos se sitúa en una mesa distinta del laboratorio, donde hay también la persona encargada de llevar a cabo la actividad: el primer grupo en la mesa del olfato, el segundo grupo en la mesa del gusto, y el tercer grupo en la mesa del tacto. Se controla el tiempo para intentar que los tres grupos interactivos puedan recorrer las tres mesas y completar así toda la actividad de ciencias. En el aula también entran profesorado y personas adultas voluntarias, un total de cuatro personas, que se distribuyen en cada uno de los grupos, de manera que cada grupo interactivo dispone de como mínimo dos personas adultas.

Por lo que respecta al diálogo igualitario, desde un punto de vista transformador, los datos indican que la división en los tres grupos de niños y niñas se realiza de manera equitativa, de manera que los tres grupos tengan un número equivalente para que todos y todas puedan participar de la misma manera, tengan las mismas oportunidades y tengan suficiente material. Una vez presentada la actividad, se invita a todos los participantes a que digan qué es lo que se presenta y si conocen los nombres de las frutas. Todos los niños y niñas pueden libremente intervenir y realizar aportaciones. A lo largo de la actividad se facilita repetidamente que todos los participantes huelan, prueben o toquen las frutas a fin de poder participar más activamente. En el sentido del olfato, por ejemplo, se canta una canción para ver quién empieza, a fin de no favorecer a uno más que a otro en los turnos y que todos y todas puedan participar de la misma forma.

Por lo que respecta a la dimensión de la inteligencia cultural, el alumnado aprovecha sus experiencias para recordar las frutas que conoce y come asiduamente. En las actividades se pregunta si conocen las frutas, si las han comido y si les gustan. El alumnado, de este modo, fortalece sus conocimientos sobre las frutas que ya conoce o que está conociendo en estos momentos. A lo largo de la actividad también se contemplan las distintas visiones del alumnado en relación al conocimiento de las frutas que se tratan y desde una amplia perspectiva de los sentidos.

En las actividades, a fin de validar y afianzar los aprendizajes, se ofrecen para comer o beber derivados de frutas presentes en el mercado. Esta es una forma de contribuir a la creación de sentido. Así, en el caso del sentido del gusto, se les da a probar zumos o yogures de las frutas que han podido oler, comer o tocar. Con el mismo propósito, y en el caso del sentido del olfato, se les presentan varios olores de las distintas frutas tratadas, para que identifiquen las parejas que poseen el mismo olor. A lo largo de la actividad se contemplan los referentes propios del alumnado con el fin de consolidar u orientar el aprendizaje del estudiante. En

consecuencia, se construye conocimiento desde las distintas aproximaciones del alumnado.

Los niños y niñas se pasan las frutas para olerlas, si alguien dice que no la ha podido oler todavía los demás se la pasan. Esta es una clara evidencia del sentimiento de solidaridad que impera en el grupo. Igualmente se ayudan a oler, incluso se la ponen en la nariz del compañero/a, y cuando alguien no las reconoce, el compañero/a le dice el nombre. Se genera un ambiente solidario en cada uno de los grupos. Se constatan actitudes de gran colaboración, compañerismo y ayuda entre los miembros del grupo interactivo. Por otro lado, también es preciso señalar la constatación de actitudes de gran valor como el saber esperar, la escucha y el respeto.

Por lo que respecta a la igualdad de diferencias, si en algún caso se falla en acertar la cualidad de la fruta, no se recrimina, sino que se invita a volver a intentarlo para poder reconocer el olor, el tacto o el gusto. Cuando algún niño o niña dice que tal o cual fruta no le gusta o no la conoce, no se recrimina, sino que se facilita su conocimiento y observación. Se potencia la participación de todo el alumnado más allá del acierto o el error. De la misma manera, se reconocen y se potencian las distintas argumentaciones con relación a la actividad desarrollada.

Desde el punto de vista del aprendizaje instrumental, los contenidos académicos, en este caso los sentidos, son un tema importante y fundamental del currículum de Educación Infantil. “Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando, relacionando y reteniendo características y propiedades significativas de los elementos que lo conforman” es una de las competencias que marca el nuevo currículum. Y las “Cualidades físicas de algunos elementos del entorno que producen sensaciones y percepciones” y la “Observación y exploración directa y observación indirecta de cualidades perceptibles de algunos organismos y objetos del entorno” forman parte de los contenidos.

Algunas reflexiones en torno a la idea de “grupo interactivo”

¿Qué es lo que hemos aprendido de estas dos experiencias de aula? Tras la discusión de las evidencias que hemos recogido en dos experiencias de aula (una de matemáticas y otra de ciencias), lo que parece emerger es que esta forma de organización incentiva sobremanera el aprendizaje. Se consigue que todos los niños y todas las niñas del aula intervengan, y se sientan parte de la clase. Aparecen dinámicas de solidaridad, de compañerismo. Los episodios de autoridad (o interacciones basadas en relaciones de poder) sólo ocurren cuando se generan

situaciones de indisciplina (por otro lado, comunes a estas edades). En el resto de los casos, la mayor parte del tiempo del aula, la dinámica de funcionamiento siempre está guiada por las máximas expectativas, y por la centralidad de los conocimientos que se están trabajando. A pesar de que sí que es cierto que hay niños y niñas que avanzan más rápido y otros a los que les cuesta más, lo que podemos concluir del análisis de las evidencias es que el formato de “grupo heterogéneo” es beneficioso para todas las partes, porque quienes van más rápido ayudan a sus compañeros/as, con lo cual afianzan aún más si cabe su propio conocimiento. Y quien va más lento se beneficia de la dinámica de ayuda mutua del resto de los compañeros, de manera que también él o ella acaba ayudando en otros ejercicios a los compañeros que antes le ayudaban a él o ella. Otro de los elementos que destaca el análisis es la eliminación de esos “ratos muertos” que provocan que algunos estudiantes pierdan el interés por la clase. Los grupos interactivos eliminan de raíz esa mala práctica, y el resultado es que todo el mundo está pendiente de sus actividades, todo el rato. Finalmente, otra de las aportaciones clave de este modo de funcionar es la participación de las familias y otras personas voluntariamente en la dinámica del aula, como personas dinamizadoras. La participación de las familias en el aula es un tema que se ha estudiado mucho (CIVIL y BERNIER, 2006; CIVIL y ANDRADE, 2002; DELGADO-GAITAN, 1991; HOOVER-DEMPSEY y SANDLER, 1995). Y actualmente, proyectos como INCLUD-ED² están revelando que no sólo es importante la participación de la familia, sino la transformación de todo el contexto en el que se encuentra la escuela, con experiencias como las Comunidades de Aprendizaje que, a través de estrategias como los grupos interactivos, están mostrando evidencias de que el aprendizaje se puede cambiar y transformar, y lograr que aulas donde antes había fracaso, ahora haya éxito escolar.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- CIVIL, M. y ANDRADE, R. (2002). “Transitions between home and school mathematics: Rays of hope amidst the passing clouds”. En G. de Abreu, A. J. Bishop y N. C. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp. 149-169). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

2. INCLUD-ED. “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” (2006-2011), es el proyecto de investigación educativa más importante que hay actualmente en Europa.

- CIVIL, M. y BERNIER, E. (2006). "Exploring images of parental participation in mathematics education: Challenges and possibilities". *Mathematical Thinking and Learning*, 8(3), 309-330.
- COBB, P. y LIAO HODGE, L. (2002). "A relational perspective on issues of cultural diversity and equity as they play out in the mathematics classroom". *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 249-284.
- CODINA, R. (Coord.) (2005). *Matemàtiques i la seva didàctica*. Barcelona: Publicacions i Edicions UB.
- DELGADO-GAITAN, C. (1991). "Involving parents in the schools: A process of empowerment". *American Journal of Education*, 100, 20-47.
- DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya), de 29 de juny de 2007, número 4915.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GIMÉNEZ, J. (2005). "Adquirir sentit numèric". En R. Codina (Coord.), *Matemàtiques i la seva didàctica* (pp.123-136). Barcelona: Publicacions i Edicions UB.
- GIMENO, J. R., RICO, M. y VICENTE, J. (1986). *La educación de los sentidos. Teoría, ejercitaciones, aplicaciones y juegos*. Madrid: Ed. Santillana, Aula XXI.
- GÓMEZ, J., LATORRE A., SÁNCHEZ M. y FLECHA R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- GORGORIÓ, N., PRAT, M. y SANTESTEBAN, M. (2006). "El aula de matemáticas multicultural: distancia cultural, normas y negociación". En J. M. Goñi (Ed.), *Matemáticas e interculturalidad* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1987/1988). *La teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. y SANDLER, H. M. (1995). "Parent involvement in children's education: Why does it make a difference?" *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- SEGARRA, L. (1993). *Siete y medio. Educación primaria*. Barcelona: Editorial Teide.

Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje

Ainhoa FLECHA
Patricia MELGAR
Esther OLIVER
Cristina PULIDO

Correspondencia

Ainhoa Flecha
Departamento de Sociología,
Universidad Autónoma de Barcelona
Campus de la UAB. Edificio B 08193
Bellaterra (Cerdanyola del Vallés)
E-mail: ainhoa.flecha@uab.cat

Patricia Melgar
Departamento de Pedagogía,
Universidad de Girona.
Emili Grahit 77
17071 Girona
E-mail: patricia.melgar@udg.edu

Esther Oliver
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales. Universidad de
Barcelona.
Av. Diagonal 690 08034 Barcelona
E-mail: estheroliver@ub.edu

Cristina Pulido
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales. Universidad de
Barcelona.
Av. Diagonal 690 08034 Barcelona
E-mail: cristinapulido@ub.edu

Recibido: 10/05/2009

Aceptado: 21/06/2009

RESUMEN

Este artículo examina las características específicas de las Comunidades de Aprendizaje que pueden contribuir a la superación de la violencia de género. En primer lugar, examinamos las aportaciones del feminismo dialógico que están articulando formas de solidaridad femenina orientadas a la prevención y superación de la violencia de género en las escuelas. En segundo lugar, examinamos las contribuciones en torno a las nuevas masculinidades y su impacto en la lucha contra esta problemática. Finalmente, se desarrolla la aportación que representa la socialización preventiva en el trabajo que se está haciendo con niños, niñas y adolescentes en las Comunidades de Aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Relación escuela-comunidad, Modelo educacional, Escuela comunitaria.

Preventive socialization in Learning Communities

ABSTRACT

This article examines the role of preventive education in overcoming gender violence in Learning Communities. First, we examine the contribution of dialogic feminism to building

new forms of feminist solidarity aimed at the prevention and overcoming of gender violence at schools. Secondly, we examine the contributions of the development of new masculinities and their impact on fighting against gender violence. Finally, the contribution of preventive socialization –mainly addressed to children and teenagers in Learning Communities– is analysed.

KEYWORDS: School-community relationship, Educational models, Communal schools.

Introducción

Según datos de la Macroencuesta de 2006 elaborada en España por el Instituto de la Mujer, el 9,6% de las mujeres han sido objeto de malos tratos y un 3,6% afirman haberlo sido durante el último año. En la Unión Europea, el *Eurobarómetro 51.0* (1999) ya nos indicaba que la violencia de género es ampliamente reconocida: en el lugar de trabajo (10,6%), en el vecindario (18,3%), entre las amistades y la familia (19,3%), prácticamente sin distinción de ingresos o nivel de estudios. Más recientemente, la campaña lanzada por el Consejo de Europa *Stop domestic violence against women* (2006) señala que entre un 12 y un 15% de mujeres han sufrido violencia doméstica después de los 16 años. Recientemente, el informe sobre víctimas mortales por violencia doméstica y violencia de género en el año 2008 alerta sobre el descenso de la edad tanto de víctimas como de agresores: según este informe, en el 40% de los casos ambos tenían una edad inferior a los 36 años (Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, 2009).

Investigaciones internacionales nos muestran que esta violencia contra las mujeres se da en los diferentes contextos educativos (universidades, centros de educación primaria, secundaria, de educación no formal...). Diversos estudios ponen de manifiesto que actualmente chicos y chicas adolescentes están sufriendo agresiones sexuales por parte de sus iguales en contextos escolares y en sus primeras relaciones afectivas y sexuales, especialmente en citas (FINERAN y BENNETT, 1999; LAVOIE *et al.*, 2000; SILVERMAN *et al.*, 2001). Un estudio desarrollado en 31 universidades de 16 países diferentes, por ejemplo, constató que los asaltos físicos en citas son bastante frecuentes entre alumnado universitario: un 29% de los estudiantes habían agredido físicamente a su pareja en una cita en los 12 meses anteriores a la realización del mencionado estudio (STRAUS, 2004). La violencia de género, pues, también afecta a las mujeres más jóvenes y también sucede en contextos académicos. Esta violencia y la existencia de contextos académicos poco favorables para combatirla, tienen repercusiones sobre las mujeres afectadas, a nivel personal o en su rendimiento académico (WAGNER y MAGNUSSON, 2005).

Los altos índices de violencia de género entre población adolescente y el aumento de denuncias entre este colectivo requiere de medidas urgentes que actúen en este sentido, ya que los aprendizajes adquiridos en las primeras relaciones influyen poderosamente en la posterior vivencia de violencia (GÓMEZ, 2004; DUQUE, 2006). Ante esta realidad, diversos autores se han interrogado sobre las causas y las formas de erradicar esta violencia de género en los contextos escolares (VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008). Para ello se hace necesario realizar un trabajo conjunto que incida que en todos los procesos de socialización. Los centros educativos, por ser espacios donde se desarrollan un gran número de interacciones que influyen en la socialización (grupo de iguales, familiares, profesorado...), se erigen como importantes motores de transformación y construcción de relaciones igualitarias libres de violencia.

A nivel político, en España las medidas establecidas para tratar esta problemática también reconocen la importancia del trabajo que se debe realizar desde los centros educativos. La Ley Integral contra la Violencia de Género aprobada en 2004, por ejemplo, establece en su capítulo I, Artículo 4, que: *“El sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”*; y con el Artículo 7 del mismo capítulo se establece que: *“las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieran los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: (según el punto c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”*. Esta Ley Orgánica incorpora, pues, la tarea preventiva como una de las claves en la superación de la violencia de género en las escuelas.

La literatura científica nos muestra también que ya se están definiendo actuaciones concretas orientadas a desarrollar esta prevención de la violencia contra las mujeres en el contexto educativo, como son las medidas de socialización preventiva (GÓMEZ, 2004), o desarrollando estudios sobre nuevas masculinidades y nuevas formas de feminismo más inclusivo (OLIVER y VALLS, 2004). Los centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje presentan una serie de potencialidades para la construcción de estas propuestas. La propia organización del centro, implicando a toda la comunidad, y su modo de funcionamiento, a través del diálogo y el consenso, están constituyendo una alternativa a través de la construcción de unas interacciones más igualitarias entre todas las personas de la comunidad, y contribuyendo a desvelar las causas de

los conflictos para prevenirlos antes de que éstos surjan (FLECHA y GARCÍA, 2007).

En este artículo nos acercamos a esta propuesta alternativa examinando, en primer lugar, aportaciones del feminismo dialógico a la definición de relaciones más igualitarias entre géneros y en el sí del movimiento feminista. Estas contribuciones son clave para la articulación de formas de solidaridad femenina que contribuyen a la prevención y a la erradicación de la violencia de género que se da en el contexto escolar. En segundo lugar, se recogen contribuciones en el desarrollo de las nuevas masculinidades y de su impacto en la lucha contra la violencia de género. Finalmente, se desarrolla con más profundidad, la aportación que representa la socialización preventiva en el trabajo que se está haciendo con niños, niñas y adolescentes en escuelas que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje.

Aportaciones desde la teoría feminista: el feminismo dialógico

El feminismo dialógico (PUIGVERT, 2001) propone la inclusión de las voces de todas las mujeres en el debate feminista y en todos aquellos espacios donde se toman decisiones relevantes que les afectan. En muchas ocasiones, mujeres sin formación académica, pertenecientes a grupos culturales o que sufren situaciones de discriminación sexista, han sido silenciadas y sus opiniones no se han incorporado en los debates o espacios de decisión. Tradicionalmente, sólo algunas mujeres han accedido al lenguaje de los y las “expertas” que se utilizaba en los procesos de formulación de propuestas para la superación de las desigualdades de género. Sin embargo, las contribuciones del feminismo dialógico se han incorporado al debate feminista del siglo XXI (BECK-GERNSHEIM *et al.*, 2001) y han contribuido a avanzar hacia un feminismo más igualitario e inclusivo (DE BOTTON *et al.*, 2005).

Sus propuestas giran en torno a la necesidad de crear procesos y espacios en los que las voces de las mujeres que han sido silenciadas puedan encontrar la forma de canalizarse y convertirse en relevantes, recogiendo el valor de todas las contribuciones para favorecer la superación de situaciones de desigualdad que afectan a estas mujeres. Este feminismo del siglo XXI entiende que todas las mujeres, también las que se encuentran en mayores situaciones de opresión o marginalización, tienen la capacidad de contribuir a transformar su realidad y su entorno. Para ello es imprescindible dotar los contextos en los que estas mujeres se encuentran con las condiciones adecuadas para el establecimiento de diálogos igualitarios y de relaciones más igualitarias entre ellas. En las Comunidades

de Aprendizaje mujeres de diferentes culturas, niveles académicos, edades... participan en la creación de la educación que quieren para sus hijas e hijos y para ellas mismas. Sus reflexiones y debates en torno a la educación y sus propuestas educativas contribuyen a la transformación que se está dando en estos centros (ELBOJ *et al.*, 2002).

Las aportaciones del feminismo dialógico son importantes en la formulación de modelos de resolución y prevención de la violencia de género. Sus premisas permiten crear condiciones óptimas para la inclusión de las voces de todas las mujeres en la búsqueda de soluciones y en la formulación de acciones educativas para la prevención de la violencia de género en las escuelas. Para ello, en las Comunidades de Aprendizaje, partiendo del feminismo dialógico, se potencia la solidaridad entre todas las mujeres, contribuyendo a la superación de la discriminación sexista, así como a la creación de referentes femeninos muy diversos que están contribuyendo a conformar con mayor libertad las identidades de género (AUBERT *et al.*, 2004).

Nuevas masculinidades

Ciertas formas de la masculinidad hegemónica se han caracterizado por valores, posturas y comportamientos desiguales o agresivos hacia la mujer. Estos valores han sido adquiridos a través de la cultura, la educación, los medios de comunicación y las relaciones sociales. Sin embargo, muchos hombres no se han sentido identificados con este modelo y han empezado a reivindicar otras formas de vivir y transmitir la masculinidad. Por ello, una de las aportaciones más relevantes en la educación preventiva de la violencia de género se encuentra en los trabajos en torno a las nuevas masculinidades.

Connell (1995) es uno de los autores internacionalmente conocidos que señalan cómo la masculinidad hegemónica se refleja en ciertas prácticas que legitiman el patriarcado e implican el dominio de los hombres y la subordinación de las mujeres. Pero este autor también señala que, a pesar de que muchos hombres pueden tener conexiones con el modelo hegemónico, no desarrollan formas de masculinidad hegemónica.

Así pues, valores asociados con ciertas formas de masculinidad hegemónica han sido cuestionados y rechazados por muchos hombres, tal y como ejemplifican las Campañas del Lazo Blanco (*White Ribbon Campaign*), que representan una respuesta masculina ante la violencia contra las mujeres. Esta iniciativa, que se inició en Canadá y ha adquirido una importante dimensión internacional, incide

mucho en la labor educativa para acabar con la pasividad ante las agresiones, fomentar la solidaridad hacia las mujeres que sufren violencia y contribuir a erradicarla.

El surgimiento de nuevas masculinidades no sólo está relacionado con el rechazo a la violencia, sino también con la posibilidad de definir nuevas formas de vivir para los hombres y para las mujeres en función de nuevos valores basados en la igualdad y el respeto en las relaciones afectivo-sexuales.

En las Comunidades de Aprendizaje se está potenciando el desarrollo de estas nuevas masculinidades trabajando en la adquisición de nuevas competencias sociales y personales. En ellas no sólo se está visibilizando la existencia de esta nueva identidad masculina que rompe con los modelos tradicionales, sino que a su vez en estos centros se propone potenciar estos modelos que responden a principios de igualdad y respeto para la regulación de la convivencia en la comunidad.

Comunidades de aprendizaje: la implicación de toda la comunidad para la prevención de la violencia de género

Dada la importancia de los modelos de masculinidad que los y las jóvenes aprenden, y el impacto de la interacción entre iguales en el aprendizaje de actitudes y valores que repercuten en el surgimiento de situaciones de acoso sexual entre las personas más jóvenes, diversos autores han estudiado los procesos de socialización de los y las adolescentes y su impacto en sus relaciones afectivo-sexuales (GÓMEZ, 2004). La literatura científica internacional nos muestra que ciertas creencias y estereotipos tienen un rol relevante en actitudes sexistas y en su derivación hacia situaciones de violencia contra las mujeres (GROSS *et al.*, 2006; VALLS *et al.*, 2007). Por tanto, la labor educativa es clave para contribuir a desmontar estos estereotipos y falsas creencias que existen y que promueven la violencia de género.

En este sentido, diversas investigaciones centradas en la violencia contra las mujeres en el contexto universitario han incidido, precisamente, en la necesidad de formular programas formativos, como Fonow y otros (1992), que en su estudio proponen diseñar programas feministas de prevención de las violaciones, orientados a transformar actitudes y creencias que existen sobre la violación, que contribuyen a normalizar ciertas actitudes agresivas y a dificultar su identificación con violencia de género. A través de su estudio, estos autores constatan que los y las estudiantes que han recibido este tipo de formación, tienen menor aceptación a los mitos existentes sobre la violación.

Es importante señalar la existencia de estudios sobre la persistencia de la violencia de género en diferentes contextos y el análisis de los elementos que contribuyen a la normalización de esta violencia en la escuela (VILLALTA *et al.*, 2007). Entre las medidas educativas que se están definiendo para combatir la violencia en el contexto escolar, destacan las aportaciones que se están realizando para la mejora de la convivencia en las Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002). Los resultados de investigaciones como la realizada por Elboj (2006-2008), *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention*, ponen de manifiesto este hecho. En estos centros cobra especial relevancia la participación e implicación de toda la comunidad, donde el diálogo, basado en pretensiones de validez, se convierte en el eje de todas las relaciones (FLECHA y GARCÍA, 2007). Se transforma el modelo de escuela propio de la sociedad industrial, promoviendo el desarrollo del aprendizaje dialógico (FLECHA, 2001), que persigue la transformación no sólo del proceso de aprendizaje, sino también de la organización del centro educativo y de su entorno. Este modelo implica un tipo de participación de los agentes de la comunidad en el centro educativo en el que todas las personas planifican y desarrollan conjuntamente acciones para debatir y trabajar en torno a un modelo alternativo y deseable de relaciones afectivo-sexuales. Siguiendo estas premisas, la prevención de la violencia de género se desarrolla en el marco del modelo dialógico de prevención de conflictos. Este modelo, a diferencia de otros como el modelo mediador o el modelo disciplinar, se centra en prevenir las situaciones de conflicto para no tener que resolverlas cuando ya han aparecido (AUBERT *et al.*, 2004). Así, partiendo de la participación conjunta de la comunidad y el diálogo se elaboran y consensúan entre todos y todas las normas que, posteriormente, son asumidas por toda la comunidad. En la escuela Comunidad de Aprendizaje San Antonio de Etxebarri, en Euskadi, por ejemplo, una de las normas escogidas fue “que ninguna niña o niño pueda ser agredida por la forma de vestir”. A partir de la definición de esta norma en esta escuela se trabaja para fomentar el respeto a los y las demás, y evitar que llevar una determinada ropa (tanto si se decide vestir con minifalda como con pantalones o llevar hijab), en ningún caso justifique recibir ningún tipo de acoso (VALLS, 2005).

En relación al trabajo específico para combatir la violencia de género, también es importante profundizar en el desarrollo de las medidas de socialización preventiva, que incluyen el proceso a través del cual interiorizamos normas y valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y que favorecen comportamientos igualitarios y respetuosos (GÓMEZ, 2004; OLIVER y VALLS, 2004). Concretamente, Jesús Gómez (2004) profundiza en las actuaciones que se están desarrollando en este sentido en algunos de estos centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, en

los que se parte de la base de que “*todas las chicas y chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas, antesala de una vida insatisfactoria*” (GÓMEZ, 2004, 139).

Este autor destaca tres aspectos que contribuyen a la articulación de estos modelos alternativos: altas expectativas (puesto que se parte del convencimiento de que se pueden conseguir unas competencias básicas que nos faciliten una vida afectiva y sexual muy satisfactoria), ilusión (en la posibilidad de tener estas relaciones satisfactorias) y sensación de ser capaces de transformar la realidad. Igualmente este autor propone tres líneas de competencias necesarias para una socialización que persiga el establecimiento de relaciones que no respondan a valores hegemónicos violentos:

- Competencias de atracción: desarrollar el amor como un sentimiento que tiene un origen social y no personal: “(...) *el amor no es instintivo ni pulsional, no es algo que sucede de forma inevitable*” (GÓMEZ, 2004, 144). Concretamente este autor explica cómo estas competencias implican desarrollar análisis críticos sobre los valores que tienen las personas socialmente consideradas como atractivas, para promover posteriores cambios personales de deseos y atracciones, rechazando a quienes atraen pero tienen valores negativos, y fomentando la atracción hacia quienes tienen valores positivos.
- Competencias de elección: suponen saber diferenciar entre diferentes tipos de elección y reconocer cómo vamos escogiendo a lo largo de nuestra vida. En este sentido, se trata de avanzar hacia formas de elección que se basen en pretensiones de validez (HABERMAS, 1987a; HABERMAS, 1987b) (mejores argumentos) y no en pretensiones de poder (imposición de los propios puntos de vista).
- Competencias para la igualdad: permiten conocer las relaciones de poder que existen en nuestras sociedades y las formas con las que las interiorizamos. También implican el reconocimiento de nuestras posibilidades de transformación para tener unas relaciones afectivo-sexuales que se basen en la igualdad, la solidaridad y la amistad, y que sean generadoras de amor y pasión.

Para el desarrollo de este trabajo preventivo de socialización en unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias, estas contribuciones destacan la importancia de que todos los agentes educativos (familiares, administración, profesorado, alumnado,...) estén implicados y persigan el mismo objetivo en esta labor educativa con los y las adolescentes. Por ello, el diálogo entre ellos y ellas alrededor de temas como la atracción, la elección y la igualdad se convierten en fundamentales. En

estas actuaciones se parte de la capacidad de acción y de creación de sentido de los agentes sociales (BECK *et al.*, 1994). Es decir, las personas podemos desafiar las situaciones sociales en las que vivimos y formular actuaciones para mejorarlas. También ante la violencia de género y los condicionantes estructurales y el peso de la socialización, las personas podemos reflexionar y desarrollar acciones para lograr relaciones más igualitarias.

Por otro lado, en todas estas propuestas de educación preventiva de la violencia de género, el papel de la mujer se convierte en esencial. Tal y como ya anticipábamos con la aproximación al feminismo dialógico, la reivindicación de la mujer como sujeto del diálogo social en este ámbito es clave (OLIVER y VALLS, 2004). Todas las mujeres pueden aportar sus experiencias al debate sobre la violencia de género y a la articulación de formas de combatirla. Por ello, se hace necesario fomentar la creación de espacios de diálogo en los que transformar los procesos de socialización que mujeres y hombres estamos teniendo, y de crear diálogos en los que todas las mujeres podamos romper el silencio que existe sobre estos temas. Tal como hemos visto, la investigación internacional señala las dificultades que existen para crear las condiciones óptimas de apoyo a las mujeres que han sido víctimas de esta violencia. Sólo hablando de ella, de sus causas relacionadas con procesos de socialización que priman unos modelos de atractivo frente a otros (GÓMEZ, 2004), se puede llegar a definir modelos alternativos y adquirir nuevas competencias sociales y personales que contribuyan a la prevención de la violencia de género.

Conclusiones

Este artículo parte de una realidad de la que sólo vemos la punta del iceberg: la violencia contra las mujeres que se da en nuestras sociedades. Ante esta problemática, que afecta a niñas, adolescentes y mujeres, se han empezado a implementar o a formular medidas legislativas orientadas a su erradicación, y se han desarrollado numerosos estudios que destacan el papel clave de la educación preventiva para combatirla.

Una contribución relevante en la articulación de medidas educativas de prevención de la violencia de género es el desarrollo de estudios y movimientos alrededor de las nuevas masculinidades. Muchos hombres no se sienten identificados con ciertas formas de masculinidad hegemónica y están desarrollando iniciativas para definir formas diferentes de vivir la masculinidad, trabajando la dimensión educativa de estos procesos y explicitando su solidaridad con las mujeres que sufren violencia para contribuir a erradicarla. Ante la importancia que tienen los modelos de masculinidad y los valores y actitudes relacionadas con las relaciones

afectivo-sexuales que aprendemos en nuestros procesos de socialización, la última sección de este artículo profundiza en las medidas de socialización preventiva que contribuyen a desbancar los estereotipos y creencias sexistas que sustentan la violencia de género.

Diversas contribuciones científicas han señalado la importancia de desarrollar actuaciones educativas en diferentes contextos académicos para prevenir las relaciones afectivo-sexuales no saludables y plantear alternativas en las relaciones personales. En este sentido, destaca especialmente el trabajo desarrollado por Jesús Gómez (2004) por su línea de investigación sobre teorías del amor. Este autor profundiza en la articulación de modelos alternativos de relaciones afectivo-sexuales a partir de un análisis de competencias necesarias para una socialización que persiga el establecimiento de unas relaciones que no respondan a valores hegemónicos violentos. En su análisis se destaca, además, la importancia del diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa para tratar en la escuela temas como la atracción, la elección y la igualdad, claves en el establecimiento de unas relaciones afectivo-sexuales saludables. Estas aportaciones están siendo recogidas por centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, para desarrollar medidas preventivas de la violencia de género orientadas a la mejora de la convivencia en todo el centro. En estos centros, recogiendo las contribuciones del feminismo dialógico, se destaca la importancia de crear las condiciones para llegar a incluir las voces de todas las mujeres en el estudio y el planteamiento de respuestas a esta problemática y a otras desigualdades de género. Para ello se potencia la creación de contextos en los que se establezcan diálogos igualitarios y relaciones de solidaridad entre mujeres y se avance hacia un futuro libre de violencia de género.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BECK-GERNSHEIM, E., BUTLER, J. y PUIGVERT, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- BONDURANT, B. (2001). "University women's acknowledgment of rape. Individual, situational and social factors". *Violence Against Women*, 7(3), 294-314.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- COMISIÓN EUROPEA (1999). *Eurobarometer 51.0. Europeans and their views on Domestic violence against women*.

- CONSEJO DE EUROPA (2006). *Stop domestic violence against women*. Consultado el 11 de marzo de 2009 en http://www.coe.int/t/dc/campaign/stopviolence/default_en.asp.
- CREA (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*, Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CHARKOW, W. B. y NELSON, E. S. (2000). "Relationship dependency, dating violence and scripts of female college students". *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- DE BOTTON, L., PUIGVERT, L. y SÁNCHEZ AROCA, M. (2005). *The inclusion of other women. Breaking the silence through dialogic learning*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- DUQUE, E. (2006). *Apreniendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- DZIECH, B. y WEINER, L. (1990). *The lecherous professor. Sexual harassment on campus*. Urbana Champaign: University of Illinois Press.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. (2006-2008). *Secondary education schools and education in values: Proposals for gender violence prevention*. DAPHNE Programme: European Commission. Disponible en: http://www.unizar.es/centros/eueeh/gr_proyectos.html
- FINERAN, S. y BENNETT, L. (1999). "Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers". *Journal of Interpersonal Violence*, 14(6), 626-641.
- FLECHA, R. (2001). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). "Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje". *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- FONOW, M.M., RICHARDSON, L. y WEMMERUS, V. A. (1992). "Feminist rape education: Does it work?". *Gender and Society*, 6(1), 108-121.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- GROSS, A. M., WINSLETT, A., ROBERTS, M. y GOHM, C. L. (2006). "An examination of sexual violence against college women". *Violence Against Women*, 12(3), 288-300.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- LAVOIE, F., ROBITAILLE, L. y HÉBERT, M. (2000). "Teen dating relationships and aggression. An exploratory study". *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.

- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- OBSERVATORIO CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y DE GÉNERO (2009). *Informe sobre víctimas mortales por violencia doméstica y violencia de género*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- OLIVER, E. y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- OSBORNE, R. (1995). "The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understanding of the chilly campus climate". *Women's Studies International Forum*, 18(5/6), 637-646.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- REILLY, M.E., LOTT, B., CALDWELL, D. y DELUCA, L. (1992). "Tolerance for sexual harassment related to self-reported sexual victimization". *Gender and Society*, 6(1), 122-138.
- SILVERMAN, J.G., RAJ, A., MUCCI, L.A. y HATHAWAY, J.E. (2001). "Dating violence against girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy and suicidality". *Journal American Medical Association*, 286(5), 572-579.
- STOMBLER, M. (1994). "'Buddies' or 'slutties': The collective sexual reputation of fraternity little sisters". *Gender and Society*, 8(3), 297-323.
- STRAUS, M. A. (2004). "Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide". *Violence Against Women*, 10(7), 790-811.
- SIGMA DOS, S. A. (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres. Informe de resultados –Abril, 2006–*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VALLS, R. (2005). *Prevenió de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Barcelona: Institut Català de la Dona - Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., OLIVER, E., SÁNCHEZ-AROCA, M., RUIZ EUGENIO, L. y MELGAR, P. (2007). "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers". *Violence Against Women*, 14 (7), 759-785.
- VILLALTA PÁUCAR, M., SAAVEDRA, E. y MUÑOZ, M.T. (2007). "Pasado a llevar. La violencia en la educación media municipalizada". *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 45-62.
- WAGNER, A. y MAGNUSSON, J. L. (2005). "Neglected realities: exploring the impact of women's experiences of violence on learning in sites of higher education". *Gender and Education*, 17(4), 449-461.

Contrato de Inclusión Dialógica

Adriana AUBERT SIMON
Carmen ELBOJ SASO
Rocío GARCÍA CARRIÓN
Juan GARCÍA LÓPEZ

Correspondencia

Adriana Aubert Simon
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología
de las Ciencias Sociales, Universidad
de Barcelona, Campus Mundet Pº Vall
d'Hebron, 171, Edificio Llevant, planta
0, despacho 14 Barcelona-08035
Tel.: 934035165. Fax: 934045171
E-mail: adriana.aubert@ub.edu

Carmen Elboj Saso
Departamento de Psicología y
Sociología. Escuela Universitaria de
Estudios Empresariales. Universidad de
Zaragoza.
Plaza Constitución s/n 22001 Huesca
Tel.: 974239381. Fax: 976 76 20 03
E-mail: celboj@unizar.es

Rocío García Carrión
Departamento de Teoría e Historia de la
Educación, Universidad de Barcelona.
Campus Mundet Pº Vall d'Hebron, 171,
Edificio Llevant, planta 3, despacho 337.
08035 Barcelona. Tel.: 934035552.
Fax: 934035012
E-mail: rociogarcia@ub.edu

Juan García López
Departamento de Pedagogía. E.U. de
Magisterio de Albacete. Universidad
de Castilla la Mancha. Plaza de la
Universidad, 3 02071 Albacete
Tel.: 967 596344
E-mail: juan.garcialopez@uclm.es

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

RESUMEN

Presentamos el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) como proceso que pone en interacción las contribuciones de la comunidad científica internacional y la experiencia de los agentes sociales, especialmente de las personas pertenecientes a grupos vulnerables como la comunidad gitana. Partiendo de las aportaciones de la investigación INCLUD-ED, nos centramos en el caso de un colegio donde el CID ha facilitado una transformación única del mismo en Comunidades de Aprendizaje. Esta transformación ha favorecido la implementación y desarrollo de actuaciones de éxito. Los resultados obtenidos apuntan a un impacto positivo en la mejora de los resultados académicos y de la convivencia.

PALABRAS CLAVE: Contrato de Inclusión Dialógica, Comunidad científica internacional, Convivencia, Éxito escolar.

Contract for Dialogic Inclusion

ABSTRACT

The Contract for Dialogic Inclusion (CDI) is presented here as a process which establishes links between the contributions of the international scientific community and the experience of

social agents, especially that of people from vulnerable groups, such as the gipsy community. Based on the contributions of the INCLUD-ED research project, we focus on the case of a school which, thanks to the CDI, has experienced a unique transformation into a Learning Community. This transformation has allowed for the implementation and development of successful actions. The results obtained show a positive impact on academic results and on coexistence

KEYWORDS: Contract for Dialogic Inclusion, International scientific community, School coexistence, School success.

Introducción. Hacia la inclusión dialógica a partir de las contribuciones de la comunidad científica internacional

Las actuaciones educativas que han demostrado contribuir al éxito de los y las estudiantes están reconocidas por la comunidad científica internacional. A través de las investigaciones que se presentan en las bases de datos (ERIC), en las revistas científicas (*Harvard Educational Review*) o que se llevan a cabo en el Programa Marco de Investigación Europea en el ámbito de educación, se puede conocer cuáles son las actuaciones educativas que han generado mayor fracaso escolar y aumentado las desigualdades, y cuáles son las actuaciones que favorecen una educación de máxima calidad para todos y todas. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002) parte de un profundo análisis de las principales teorías en ciencias sociales y educativas reconocidas por la comunidad científica internacional. Se plantea desde una perspectiva interdisciplinar que recoge las contribuciones los autores más relevantes en psicología –como Vygostky (1979)–, en pedagogía –como Freire (1997, 2003)– o en sociología –por ejemplo, Habermas (1987)–.

Teoría, investigación científica y práctica educativa se unen en las Comunidades de Aprendizaje. En este artículo presentamos el proceso de diálogo igualitario entre la comunidad científica internacional y los agentes sociales que contribuye a alcanzar el éxito educativo de un centro en situación de exclusión social a través de las Comunidades de Aprendizaje: el *Contrato de Inclusión Dialógica* (CID) (FLECHA, 2008). El CID consiste en un contrato en el que se implican las familias y la comunidad, el profesorado, los representantes de la administración y los investigadores e investigadoras de la universidad para poner en marcha aquellas estrategias que hayan demostrado promover la inclusión social sobre la base del diálogo igualitario. A través del CID cada sector social implicado define y acuerda cuál será el rol de cada uno en el contrato. El proceso de diálogo que se establece en el CID permite definir las responsabilidades y compromisos de cada una de las partes implicadas para que se puedan llevar a cabo con éxito aquellas prácticas y estrategias que hayan demostrado contribuir a la superación de las desigualdades educativas y sociales.

El CID se basa en las principales contribuciones de la comunidad científica internacional y en las aportaciones de los agentes sociales participantes en las Comunidades de Aprendizaje, principalmente de los pertenecientes a grupos vulnerables. Las contribuciones de la comunidad científica internacional que han dado lugar al CID son fruto de un análisis exhaustivo de las teorías, sistemas y prácticas educativas efectivas en Europa, como el que se está desarrollando en el proyecto con más recursos y con más envergadura dedicado a la educación escolar: INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea, único Proyecto Integrado en el área de ciencias sociales coordinado, por primera vez, por un centro de investigación español (CREA-UB) en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

El planteamiento metodológico de este proyecto, la metodología comunicativa crítica, ha sido reconocido por la comunidad científica internacional (GÓMEZ *et al.*, 2006). La implicación de diferentes agentes sociales en todas las fases del proceso investigador garantiza que las interpretaciones de los y las investigadoras sean contrastadas con los y las protagonistas de las realidades analizadas con el objetivo de obtener una aproximación más objetiva de estas realidades. A partir de la metodología comunicativa, muchos de los resultados de la investigación se convierten en recomendaciones u orientaciones que pueden ser muy útiles para la articulación de prácticas educativas efectivas.

En el presente artículo nos centramos en el caso concreto de un centro educativo en el que se da el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) que deriva en el surgimiento de un proyecto educativo de calidad, Comunidades de Aprendizaje, a través de un proceso singular que hasta el momento no se había dado en los centros educativos que han realizado su transformación en Comunidades de Aprendizaje. A partir de la colaboración de todos los agentes sociales y sectores de la comunidad educativa, alcanza un gran impacto en la transformación del mismo centro educativo y de su entorno social.

Contextualización del barrio y del centro: punto de partida para el desarrollo del contrato de inclusión dialógica

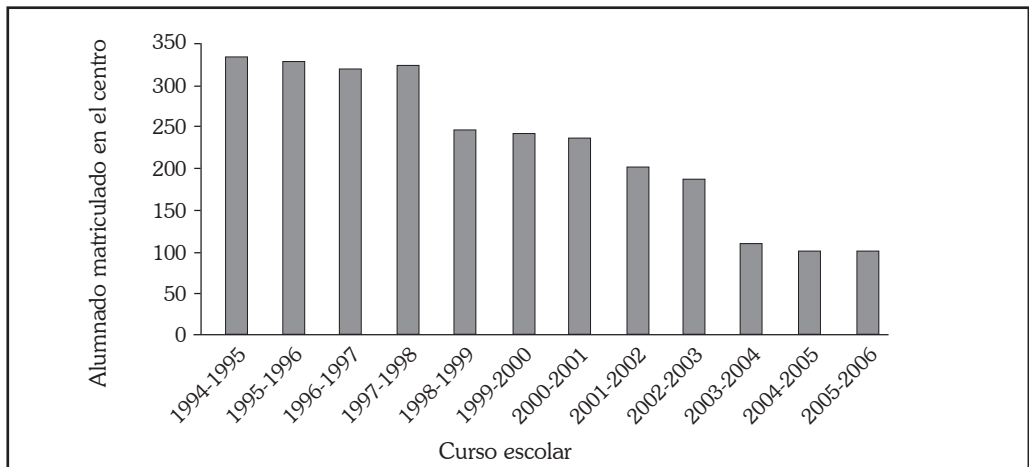
El desarrollo del Contrato de Inclusión Dialógica (CID) que se presenta en este artículo, tiene como punto de partida un centro educativo que había agotado los recursos para ofrecer una respuesta de calidad a una situación de fracaso escolar, absentismo y conflicto con las familias y el barrio.

El colegio San Juan¹ está ubicado en un barrio periférico urbano. El barrio se constituyó como tal a principios de los años ochenta a través de un plan local con el objetivo de la erradicación del chabolismo que llevó a cabo la construcción de las viviendas sociales que lo conforman. El barrio se constituyó para alojar allí a las familias con pocos recursos, mayoritariamente pertenecientes a la comunidad gitana, que no tenían acceso a la vivienda en cualquier otra zona de la ciudad.

Con el tiempo, las situaciones de marginalidad y exclusión social han ido en aumento, dándose problemas más complejos que han dificultado la vida del barrio y del colegio. La situación de barrio deprimido se manifiesta también en las cifras: el 35% de las personas en edad de trabajar están incluidas en planes sociales de empleo². Se trata de una población con rentas muy bajas en situación de riesgo social, en la que la población gitana (46%) convive con población inmigrante (7,1%)³.

La complejidad y el deterioro social del barrio se ven reflejados en el centro educativo que se encuentra dentro del mismo. El colegio San Juan empieza a tener una pérdida constante de alumnado. Las familias del barrio deciden no escoger este colegio y sacan a sus hijos e hijas del centro para llevarlos a otros centros a pesar de la distancia con sus domicilios.

TABLA 1. Evolución de la matrícula del alumnado del Colegio San Juan.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del colegio San Juan.

1. Los nombres de los colegios a los que nos referimos no se corresponden con los nombres reales de los centros, se trata de pseudónimos.
2. <http://imsersodiscapacidad.usal.es/mostrarficha.asp?ID=13542&Fichero=1.1>
3. http://urbact.eu/fileadmin/subsites/urbanitas/doc/budapest_modesto%5B1%5D.doc

En el curso 2005-2006 la situación del colegio San Juan empeora, hasta llegar a tener rendimientos académicos muy bajos, un porcentaje muy elevado de absentismo, y conflictividad en las aulas. El conflicto desborda la relación entre docentes, alumnado y familiares del barrio llegando a los medios de comunicación, y a una situación extrema de agresiones, insostenible en cualquier centro educativo (RADA, 2007). Ante esta realidad, la comunidad educativa ve la necesidad inmediata de dar una respuesta capaz de resolver la compleja situación del centro. Para ello, la solución no puede basarse en la superstición sino en la ciencia. En la sociedad de la información la educación de calidad se define a partir de bases científicas (AUBERT *et al.*, 2008). En el caso concreto del colegio San Juan, la administración educativa, las familias y las entidades del entorno apostaron por una alternativa avalada por la comunidad científica internacional. Para ello se inicia un proceso de diálogo con los investigadores e investigadoras del proyecto de mayor nivel científico y mayores recursos sobre educación escolar en Europa⁴. En este proceso de diálogo se plantean una serie de elementos y actuaciones que han demostrado científicamente contribuir a superar el fracaso escolar, reducir el absentismo y mejorar los problemas de convivencia. El compromiso de las personas investigadoras es poner en diálogo con los agentes sociales los avances que la investigación científica está haciendo para transformar la educación. Así pues, entre las contribuciones de la investigación se apuntaba la clasificación y definición de las diferentes formas de inclusión (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2009), de entre las cuales la que más éxito y mejor convivencia presentan son los *grupos interactivos*. Se exponían también las formas de implicación de las familias y de la comunidad que más favorecían al éxito educativo, como son la *Decisiva*, la *Evaluativa* y la *Educativa* (*ibid.*).

Representantes de la administración educativa, de las organizaciones del barrio y familiares del centro reflexionaron sobre los planteamientos de cambio para el colegio San Juan. Sus contribuciones y su experiencia son decisivas en el Contrato de Inclusión Dialógica para obtener la solución de mayor éxito para el centro. Como resultado del proceso, se propone implementar un proyecto educativo cuyas actuaciones estén validadas por la comunidad científica internacional; así se decide implementar en el centro el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

4. INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011)*. VI Framework Programme, European Commission (www.ub.edu/includ-ed).

Desarrollo e impacto del Contrato de Inclusión Dialógica: cierre del colegio San Juan, creación del colegio La Paz

El desarrollo del Contrato de Inclusión Dialógica (CID) que presentamos es un caso único hasta el momento, en las actuaciones educativas llevadas a cabo en España que han ofrecido una respuesta de éxito a lo que era una escuela en situación de exclusión social para pasar a ser una escuela de éxito.

La situación del colegio San Juan descrita anteriormente, apuntaba a ofrecer una respuesta que hubiera tenido consecuencias nefastas para los niños y niñas del barrio: el cierre de la escuela y la *redistribución forzada del alumnado* a otras escuelas de la ciudad. Investigaciones científicas han demostrado que esta alternativa no ha favorecido la continuidad de la escolarización de este alumnado y ha aumentado el racismo hacia las minorías (MICKELSON y HEATH 1999; ORFIELD, 2001; TATE, LADSON-BILLINGS y GRANT, 1993). Por tanto, a través del Contrato de Inclusión Dialógica (CID) se concretaron las actuaciones que ofrecerían una respuesta de éxito a la continuidad escolar de los y las estudiantes y a una educación de máxima calidad. En primer lugar, se inició con el cierre administrativo del colegio San Juan y la distribución acordada con los sindicatos y la administración de que el profesorado que se encontraba en aquel momento en la escuela se marchase a otras escuelas de características diferentes. Para ello la administración educativa publicó el *Decreto 7/2006 de 06-06-2006* por el que se estableció la supresión del colegio San Juan y la creación de un nuevo centro, el colegio La Paz, que ocupará el mismo espacio físico en el curso 2006-2007 para implementar un proyecto educativo de éxito recogiendo las contribuciones de la comunidad científica internacional. Se estableció un decreto posterior que afirmaba que en este colegio es preciso impulsar un proyecto educativo de calidad que sea capaz de transformar la realidad actual a partir de prácticas educativas inclusivas con la colaboración de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa (DOCM, Núm. 126: 13518. Junio 2006). El proyecto de éxito que se decide implementar y que se afirma en una Resolución de Junio de 2006 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa es el de Comunidades de Aprendizaje. Así, el colegio La Paz abrió sus puertas en el curso 06-07 siendo ya una Comunidad de Aprendizaje. Esto conllevó, además, la selección de un nuevo profesorado formado y con voluntad y compromiso de aplicar las prácticas educativas acordadas mediante el Contrato de Inclusión Dialógica. En la resolución de personal docente que publica la administración, se establece el proceso de selección del profesorado que formará el claustro del colegio La Paz. Este proceso será público, dirigido a todos los funcionarios de carrera, de acuerdo a los criterios establecidos en el Anexo II de dicha resolución, entre los que se encuentran además de la experiencia y la formación docente (30%), la presentación de un proyecto

y su defensa (70%), que debía constar de dos partes: a) *conocimiento de las comunidades de aprendizaje* y b) *aplicación de los principios de las comunidades de aprendizaje al contexto desde la plaza que se opta* (DOCM, 2006).

El profesorado seleccionado participó en una formación basada en las contribuciones de la comunidad científica internacional antes de iniciar el curso escolar. Para ello, llevaron a cabo la *fase de sensibilización* (ELBOJ *et al.*, 2002, 83), consistente en 30 horas intensivas de formación, en la que reflexionó y debatió profundamente sobre el proyecto y su fundamentación teórica y práctica. Esta selección y formación contribuía al consenso, la implicación y la profesionalidad para implementar con éxito el proyecto. A través del proceso de selección, el profesorado manifestó su acuerdo con la idoneidad del proyecto y su compromiso con la implementación de éste. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por Peterson y Skiba (2001) a partir de la revisión de proyectos educativos para la mejora de la convivencia y de los aprendizajes, afirman que el éxito de los programas depende en gran medida de la implicación del profesorado en éstos. A través de la formación científica que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, el profesorado dispone de todos los argumentos para desarrollar con éxito las fases posteriores. En consecuencia, siguieron con la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje implicando a las familias y organizaciones del barrio en la fase del sueño, la fase de selección de prioridades y la planificación. Los agentes sociales que habían estado implicados en todo el proceso del CID fueron promotores y agentes activos en el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje apoyando plenamente al profesorado.

El Contrato de Inclusión Dialógica (CID), en el caso que aquí presentamos, se ha caracterizado por iniciar un proceso de transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje que trajo consigo el cierre administrativo del colegio San Juan y la apertura del colegio La Paz. Las familias y la comunidad apoyaron esta decisión ya que fueron partícipes de la misma a través del CID. A partir de ese momento el colegio La Paz empezó a dar pasos para poner en marcha estrategias educativas validadas por la comunidad científica internacional. Aunque la situación inicial fue especialmente compleja, dado el punto de partida tan difícil, en el segundo trimestre del curso 2006-2007 se empezaron a consolidar procesos de aprendizaje y a manifestarse algunas mejoras de convivencia en el centro. La Comunidad de Aprendizaje del colegio La Paz ha empezado a contar con la implicación en el centro de las familias y de las entidades del barrio en las comisiones mixtas, como por ejemplo, la de convivencia. Las aulas se han organizado en grupos interactivos que incluyen a voluntariado universitario y de la comunidad. Se han iniciado visitas a los domicilios para mejorar las relaciones con las familias y animarles a participar en el colegio y se han realizado asambleas

de aula diarias en todos los cursos, desde primero de educación infantil hasta sexto de primaria.

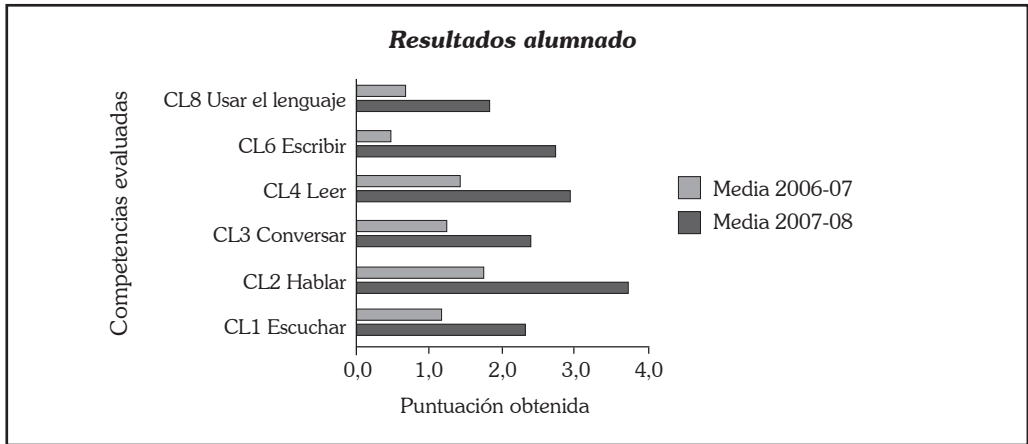
La mejora de la convivencia en el colegio La Paz emerge como uno de los resultados más evidentes de este proceso. Tanto dentro de las aulas como en la relación con las familias los conflictos han empezado a reducirse hasta prácticamente desaparecer. Los espacios fuera del aula, como los recreos, pasaron de necesitar ocho personas adultas al inicio del curso 06-07 a contar con únicamente tres a final de ese mismo curso. Las familias han encontrado en el colegio La Paz un espacio donde ellas y ellos son protagonistas en la construcción de un proyecto común junto al profesorado y las entidades del barrio.

El absentismo se ha reducido considerablemente a lo largo de este proceso. Se ha pasado de tener un 30% de absentismo al inicio del curso 06-07 en el colegio San Juan a un 10% al final del curso 07-08 en el colegio La Paz. Durante el curso 08-09 el absentismo ha llegado a ser únicamente puntual.

La revisión de los datos del colegio La Paz⁵ confirma que en tan solo dos años de su desarrollo se observa una mejora tanto del aprendizaje instrumental del alumnado como en la convivencia. Uno de los instrumentos desarrollados por la administración educativa para evaluar el impacto de la transformación son las pruebas de competencias básicas que se aplican al colegio La Paz desde su creación (06-07) y durante 4 años, hasta el curso 2010-2011. Esta actuación apuesta por la necesidad de obtener datos objetivos que permitan comprobar el éxito de las actuaciones implementadas en el centro. Algunos de los primeros resultados evidencian la mejora en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes del centro:

5. Memoria Anual 2006-2007, 2007-2008; resultados de la Evaluación de Competencias Básicas realizada por la administración educativa competente, evaluaciones internas del centro.

TABLA 2. Comparación entre los resultados obtenidos en 06-07 y los obtenidos en 07-08.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del colegio La Paz.

Podemos observar la intensidad y velocidad del cambio que a través del CID ha llevado al colegio La Paz a obtener resultados positivos durante los dos años de transformación en Comunidad de Aprendizaje. En consecuencia, será de gran importancia continuar analizando e investigando la evolución del colegio La Paz para obtener más datos del impacto del CID en el éxito de la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Para ello, será de gran valor el proceso de evaluación externa de las competencias básicas del alumnado.

A modo de conclusión, avanzando en la construcción de un sueño compartido

El Contrato de Inclusión Dialógica (CID) se ha presentado como un proceso que pone en interacción dos elementos decisivos para el futuro de la educación en Europa: las contribuciones científicas resultantes de la investigación de mayor envergadura sobre educación escolar, INCLUD-ED, y la experiencia de las personas implicadas y pertenecientes a grupos vulnerables como la experiencia de las personas gitanas. Tal y como hemos podido observar en el caso analizado, el CID ha contribuido a generar nuevas y exitosas políticas como respuesta a situaciones de fracaso escolar y exclusión social. A través del CID se ha conseguido contar con la implicación de los y las investigadores, junto a las familias y a las personas representantes de las organizaciones sociales y la administración educativa para alcanzar un objetivo común: una respuesta educativa de máxima calidad para los

niños y niñas que se encontraban en una escuela “gueto”. Así, se ha conseguido evitar la medida de la redistribución forzada del alumnado, aplicada en tantas otras ocasiones, incluso impuesta por ley, y pasar a la redistribución del profesorado. El establecimiento por decretos y órdenes institucionales del proceso de cierre del colegio San Juan y creación del colegio La Paz para implementar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje trajo consigo una implicación institucional decisiva. El caso que aquí hemos presentado abre nuevas posibilidades que pueden incidir en futuras políticas educativas.

La experiencia y aportaciones de las personas implicadas y de la comunidad gitana del barrio fueron parte del CID durante todo el proceso. Esto facilitó que las actuaciones que se derivaron en el proceso de transformación contaran siempre con el apoyo de las familias y de toda la comunidad. Podemos corroborar que para que un proyecto educativo se consolide con éxito es necesario que profesorado, familiares, comunidad y administración acuerden luchar por un objetivo común. El CID facilita este consenso sobre las actuaciones de éxito que han sido ya validadas. La concreción del CID que hemos presentado en este artículo, centrado en el caso de la transformación del colegio San Juan en el colegio La Paz supone un referente para los centros educativos que se encuentren en contextos similares. Hemos podido observar en el caso analizado que el CID ha favorecido el éxito de la transformación en Comunidad de Aprendizaje, en cuyo proceso se han desarrollado las actuaciones educativas que han fomentado la mejora de la convivencia en el colegio La Paz, la relación entre profesorado, familiares y comunidad, y la mejora de los resultados académicos del alumnado tal y como ponen de manifiesto los resultados de las pruebas de competencias básicas.

A modo de conclusión, podemos decir que el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) establece las bases para ofrecer una respuesta educativa de éxito que puede contribuir a generar nuevas políticas que avancen en la superación del fracaso escolar y de la exclusión social. Comunidades de Aprendizaje emerge como el proyecto educativo que mejor respuesta puede dar para conseguir más éxito para todas y todos y mejorar la convivencia en los centros. El CID se ha presentado como facilitador del éxito de la transformación de centros en Comunidades de Aprendizaje. Esto abre una puerta de esperanza e ilusión a muchos centros educativos que, como el colegio San Juan, habrán agotado los recursos para dar una respuesta de calidad a su alumnado y sus familiares. A través de la formación científica y de los sueños y la utopía (FREIRE, 1997), la educación seguirá avanzando para verdaderamente superar las desigualdades sociales.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., RACIONERO, S. y FLECHA, R. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). Commission staff working document. Accompanying document to the *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC(2006) 1096, Brussels.
- FLECHA, R. (2008). *Dialogic learning: educational proposals validated by the international scientific community and aiming towards the school success of all pupils*. Conferencia realizada el 8 de octubre en el marco del Cluster "Access and Social Inclusion in Lifelong Learning. Measures to Address Diversity in the Basque Country". Bilbao.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- HABERMAS, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*, Volúmenes I y II. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Educational success in Europe*. Brussels: European Commission. Directorate General for Research.
- MICKELSON, R. y HEATH, D. (1999). "The effects of segregation on african american high school seniors' academic achievement". *Journal of Negro Education*, 68 (4), 566-586.
- ORFIELD, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- PETERSON, R.L. y SKIBA, R. (2001). "Creating school climates that prevent school violence". *Social Studies*, 92, 167-175.
- RADA, M. (2007). "La transformación de un centro educativo". *Revista Escuela*, Num. 3752. Madrid, Junio.
- TATE, W. F., LADSON-BILLINGS, G. y GRANT, C. A. (1993). "The Brown decision revisited: Mathematizing a social problem". *Educational Policy*, 7 (3), 255-275.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

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

Aitor GÓMEZ
Roseli MELLO
Ignacio SANTA CRUZ
Teresa SORDÉ

Correspondencia

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

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

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

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

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

RESUMEN

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

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

From Learning Communities' experiences to policies based on their success

ABSTRACT

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

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

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

1. Éxitos y limitaciones de Comunidades de Aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cada representante que formó parte del Cluster experimentó, a través de la teoría y las visitas a Comunidades de Aprendizaje, cómo la no segregación,

el trabajo en grupos interactivos y la participación de toda la comunidad en el proyecto son algunos de los elementos que generan éxito educativo, y con esta idea retornaron a sus países, donde incidirán en las posibles políticas educativas que se lleven a cabo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

RESÚMENES DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

BRUDILA CALLI: LA MUJER GITANA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL. SUPERACIÓN DEL ABSENTISMO Y FRACASO ESCOLAR DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES GITANAS

Carme García Yeste

Es un proyecto del Plan Nacional I+D+I del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer¹. Su objetivo principal fue, a partir de las voces de las propias niñas y mujeres gitanas, analizar aquellos factores transformadores que están contribuyendo a la superación de su fracaso escolar y de los problemas de convivencia que viven en los centros educativos a los que asisten.

Los índices de absentismo y fracaso escolar entre los niños y niñas de la comunidad gitana son preocupantes. En el caso de las niñas y adolescentes gitanas, las cifras aumentan. Este hecho significa que si las cosas no cambian, se continuarán dando dos procesos relacionados entre sí: que la comunidad gitana en general vea reforzada su exclusión, puesto que en la sociedad actual se priman los conocimientos académicos y que, en el caso de las mujeres gitanas, sigan sufriendo una triple exclusión (como gitanas, como mujeres y por no tener titulación académica). El proyecto surgió ante la necesidad de plantear soluciones al fracaso y absentismo escolar de las niñas y adolescentes gitanas como un mecanismo básico para superar la exclusión social y económica de este colectivo. Las razones que normalmente se aducen para explicar este hecho suelen partir de estereotipos racistas, contradiciendo el sentir de gran parte de las mujeres gitanas, quienes ya se han organizado para, entre otras cosas, luchar contra esta realidad.

Para llevar a cabo la investigación se realizó trabajo de campo con alumnas gitanas estudiantes de 4º, 5º, 6º de primaria y primero de la Educación Secundaria Obligatoria, con el propósito de analizar el paso de la educación primaria a la educación secundaria. De esta manera se podían recoger las motivaciones que hacen que una niña gitana decida abandonar los estudios o continuarlos y qué contexto lo facilita o impide. El trabajo de campo (entrevistas en profundidad, relatos comunicativos de vida cotidiana y observaciones comunicativas) fue realizado en Cataluña, País Vasco, Aragón y Andalucía, y también se desarrolló, durante los tres años del proyecto, un estudio longitudinal que contribuyera a analizar los cambios y evolución de las niñas gitanas que en aquellos momentos cursaban 4º o 5º de primaria.

La incorporación de la voz de las protagonistas de la investigación y su implicación en el proyecto (mujeres, niñas y adolescentes gitanas) consiguió obtener resultados que hasta el momento no se han recogido en una investigación de estas características y a la vez tener unos conocimientos más reales de la verdadera situación de las niñas y

1. La documentación del proyecto se puede consultar en <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/Brudila/inicio.html>

mujeres gitanas. Si queremos conocer la realidad, sólo puede ser a través de sus voces, en este caso de las madres; que, tal y como expresaron en el proyecto, quieren lo mejor para sus hijos e hijas, lo que les lleva a comprometerse en su escolarización cuando los centros educativos están abiertos a la participación de ellas. Son conscientes de que la educación es la herramienta más importante para el acceso al mercado laboral, así como un mecanismo clave de superación de la exclusión social.

Fue en el análisis del proceso que seguían niñas gitanas que estaban estudiando en escuelas transformadas en Comunidades de Aprendizaje, en el que se identificaron, gracias a las características concretas del proyecto, algunos de los elementos que estaban facilitando la continuidad dentro del sistema educativo de niñas gitanas y de las que hacemos aquí un breve resumen:

- 1) Hacer visible la cultura gitana en la escuela: el hecho de tener abiertas las puertas del centro educativo a la participación e implicación de las familias consigue no sólo una mejora de las relaciones entre familia-centro educativo y alumnado, sino que contribuye a la superación del absentismo y el fracaso escolar ya que se incluyen referentes positivos de su propia cultura tanto en el currículum como en el día a día del centro. El hecho de que las familias gitanas no vean el centro educativo como asimilador que absorbe su cultura y costumbres, no contribuyendo a dar respuesta a sus necesidades e intereses, hace que se resuelvan muchos de los conflictos que solían existir anteriormente.
- 2) Participación y fomento de la democracia: cuando los centros se transforman para favorecer la entrada de las familias y de la comunidad en general creando un clima de diálogo igualitario, se consigue que todos aquellos sectores que interaccionan con los niños y niñas tengan un objetivo común que es el éxito educativo y mejorar la convivencia del centro.
- 3) Conocimiento de la educación secundaria: en determinados centros con, en este caso, alumnado gitano, existe un gran desconocimiento por parte de las familias sobre los institutos de secundaria, su organización, qué se enseña, etc., creando así una desconfianza por parte de la comunidad gitana que provoca en algunos casos el rechazo a llevar a sus hijos y especialmente a sus hijas. Desde Comunidades de Aprendizaje se fomenta un cambio de esa imagen a través de la creación de un proyecto integral a nivel territorial que facilita la continuidad de los estudios y el paso de un centro a otro. El hecho de que en los institutos de secundaria se permita también la participación de los y las familiares genera una imagen más positiva y de confianza hacia los centros facilitando así la asistencia de sus hijas y la continuidad de sus estudios.
- 4) Pedagogía de máximos y expectativas positivas: el objetivo de que todos los niños y niñas tengan éxito educativo impregna el día a día de las Comunidades

de Aprendizaje. Un ejemplo de las prácticas que contribuyen a ese objetivo es la organización de las aulas en grupos interactivos en los que la base es la no exclusión de ningún niño o niña del aula, sino que todos y todas consigan los máximos resultados, generando dinámicas solidarias y de altas expectativas de manera que nadie se quede atrás.

En resumen, la clave del éxito del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el caso de las niñas gitanas que deciden continuar estudiando se basa en el aumento y diversificación de las personas que participan y se implican en el proyecto de la escuela, teniendo todas un mismo objetivo: el éxito escolar para todo el alumnado, sin excepción; convertir el aprendizaje en una parte esencial del centro, tanto para el alumnado, que pasa a participar en una actividad formativa el máximo tiempo posible, como para el profesorado y familiares, quienes poco a poco van sintiendo cada vez más suyo el centro; ofrecer referentes positivos gitanos que participan en el centro; y el clima del centro que permite la implicación y una planificación colectiva persiguiendo el objetivo de aprendizaje, huyendo de prácticas educativas con resultados negativos como la reducción del currículum de determinado alumnado por presuponer menor capacidad o interés.

La población gitana reivindica una educación de máximos, la inclusión de su cultura en el currículum y en los contenidos, la presencia de profesorado u otras personas adultas gitanas en los centros y en las aulas, y la participación activa y directa de familiares en la educación de sus hijos e hijas. Esto significa que los centros educativos deben potenciar la diversidad de culturas presentes en nuestra sociedad y, específicamente, de una cultura con la que llevamos tantos siglos de convivencia. Las Comunidades de Aprendizaje están asumiendo ese reto y dando las respuestas que la comunidad gitana lleva años reivindicando.

INCLUD-ED (STRATEGIES FOR INCLUSION AND SOCIAL COHESION IN EUROPE FROM EDUCATION) (2006-2011)

Carme García Yeste

Es el primer proyecto integrado (IP) de la prioridad 7 (Citizens and governance in a knowledge-based society) del VI Programa Marco de la Unión Europea coordinado por un centro de investigación español. Su objetivo principal es analizar las estrategias educativas que están contribuyendo a superar las desigualdades y a promover la cohesión social en Europa, así como las estrategias educativas que están generando exclusión, especialmente en los grupos con mayor riesgo de sufrirla. Se parte de la necesidad de contribuir a superar el elevado fracaso escolar y los problemas de exclusión social que pueden derivarse de él.

El equipo de investigación está formado por 53 investigadores e investigadoras de 14 países y 15 instituciones de la UE, y con el financiamiento se han conseguido más de 150 contratos de investigación. La trayectoria investigadora de estas instituciones contribuye al desarrollo del proyecto garantizando la interdisciplinariedad. Asimismo, todos los miembros del equipo pertenecen a instituciones y departamentos con una trayectoria de investigación destacada en el estudio de la desigualdad social y educativa.

La actual situación educativa en Europa reclama identificar unas estrategias que puedan ser llevadas a la práctica por todos los agentes implicados en la mejora de los sistemas educativos (decisores políticos, profesorado, familias, etc.). Para ello, INCLUD-ED se ha planteado los siguientes objetivos: 1) Analizar qué características de los sistemas educativos y de las reformas educativas están generando bajas tasas de exclusión social y educativa, así como estudiar aquellos sistemas educativos y prácticas que la están aumentando; 2) analizar los componentes de las prácticas educativas que están disminuyendo las tasas de fracaso escolar y aquellas prácticas que las están incrementando; 3) estudiar cómo la exclusión educativa afecta a diversas áreas de la sociedad (como el empleo, vivienda, salud, política, participación) y qué tipo de educación contribuye a superarla; 4) investigar cómo la exclusión educativa afecta a diversos sectores de la sociedad, particularmente a los grupos más vulnerables (como por ejemplo, mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidades) y qué tipo de educación contribuye a superar las diferentes formas de discriminación que sufren estos colectivos; 5) analizar las acciones coordinadas entre políticas educativas y otras áreas de política social e identificar qué pasos realizar para llegar a superar la exclusión social y contribuir a fomentar la cohesión social en Europa; y 6) estudiar la implicación de la comunidad en proyectos educativos que están contribuyendo, por un lado, a reducir las desigualdades y la marginación, y por otro lado, a una mayor inclusión social y a dotar de poder de acción a las personas que sufren estas desigualdades.

Dentro del proyecto, se están desarrollando seis subproyectos más un proyecto de integración, dos de ellos dirigidos al estudio de casos de centros educativos de diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y formación profesional) en toda Europa que estén demostrando tener éxito educativo. Algunos de los centros analizados en el proyecto, que contribuyen a la reducción o prevención de las desigualdades y la marginalización y a la promoción de la inclusión social y el empoderamiento, están implementando además el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

En el caso del proyecto 2, tiene como objetivo: analizar qué prácticas educativas (a nivel del sistema, de la escuela y del aula) aumentan el fracaso escolar y cuáles llevan al éxito escolar; se ha realizado un estudio en profundidad de 20 centros que cumplen las siguientes dos características:

- 1) Estar consiguiendo éxito educativo.
- 2) Tener un contexto de nivel socioeconómico bajo y con alumnado perteneciente a minorías culturales o culturas no hegemónicas.

En España se han seleccionado, para llevar a cabo el trabajo de campo, cuatro centros educativos que han cumplido estos criterios: una escuela infantil (0-3), dos centros de infantil y primaria, y un centro de educación secundaria. Estos centros coinciden en haber realizado la transformación en Comunidades de Aprendizaje en diferentes momentos.

En el caso del Proyecto 6, tiene como objetivo analizar cómo contribuye la implicación de la comunidad en la educación a reforzar los vínculos entre la educación y diversas áreas de la sociedad y cómo contribuyen estas intervenciones mixtas a la cohesión social. Para ello se está realizando un estudio longitudinal que tiene una duración de 4 años, en diferentes centros educativos de cinco países de Europa que cumplen los siguientes criterios:

- 1) Que hayan demostrado contribuir al éxito en relación a su contexto (es decir, que su alumnado obtiene resultados más altos que en centros ubicados en un contexto sociocultural y socioeconómico similar).
- 2) Que respondan a las mismas características: bajo nivel socioeconómico y alumnado perteneciente a minorías étnicas.
- 3) Que tengan una fuerte implicación de la comunidad que está contribuyendo a superar las desigualdades.

En el caso de España, se seleccionaron dos centros de infantil y primaria que justificaron los criterios requeridos. El hecho de haber iniciado su transformación en Comunidades de Aprendizaje, les había favorecido para mejorar el éxito educativo y aumentar la implicación de la comunidad.

LECTURA DIALÓGICA E IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS INTERACCIONES DEL AULA

Itxaso Tellado Ruiz de Gauna

Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula (2003-2005) es un proyecto vinculado de manera muy estrecha a las Comunidades de Aprendizaje. Se trata de un proyecto de investigación y desarrollo (I+D+I) dirigido por la Dra. Marta Soler Gallart, directora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, que tiene el objetivo de analizar cómo a

través de la *lectura dialógica* se pueden analizar y superar los estereotipos y roles de género y fomentar un clima escolar y de aula basados en la convivencia pacífica y el diálogo igualitario. El proyecto parte de que la participación de familiares y miembros de la comunidad en el aula permite incorporar en la escuela los debates sociales actuales en torno a las cuestiones del género, feminismo o las nuevas masculinidades. La perspectiva del proyecto es que esto se debe aprovechar en actividades de lectura en diversos espacios del centro educativo, fomentando al mismo tiempo el aprendizaje de la lectura y la igualdad de género.

La lectura dialógica supone el aumento y la diversificación de interacciones en torno a actividades de lectura y debate de textos. La lectura dialógica se define como una situación caracterizada por la pluralidad de interacciones lectoras que se producen no sólo entre los y las propias estudiantes con el profesorado, sino también con otras personas adultas de la comunidad que también participan en actividades de lectura y debate reflexivo dentro del aula o en otros espacios del centro educativo, como las bibliotecas, las ludotecas y las aulas digitales. La idea clave es que al diversificarse el perfil de las personas adultas con las que las y los estudiantes interactúan, las interpretaciones de los textos y los debates que surgen sobre los mismos se enriquecen, también desde la perspectiva de género, aumentando las posibilidades de cuestionar ciertos estereotipos y adquirir valores más igualitarios.

El proyecto parte de dos hipótesis de trabajo. Por un lado, se afirma que el aumento de las interacciones en actividades de aprendizaje a través de la participación de la comunidad en el aula y en la escuela fomenta el compartir y consensuar normas y valores, también normas y valores relacionados con el género y asociados a personas y grupos de diferentes culturas, edades, recursos y formación académica. Por otro lado, la participación de familiares y miembros de la comunidad en el aula también implica incorporar a la escuela y a la comunidad los debates sociales actuales en torno a las cuestiones del género, feminismo y masculinidad. En este contexto, las actividades de lectura dialógica no sólo permiten identificar qué situaciones potencian una transmisión de valores de género igualitarios sino también cuáles son los principales elementos que garantizan que esa transmisión ocurra de manera efectiva.

Uno de los principales productos del proyecto *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula* fue la publicación de la *guía de buenas prácticas* titulada “Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula” (2005)². Entre las aportaciones que se hacen en esta guía destaca la idea de “motivación y creación de sentido” que supone la lectura dialógica para estudiantes que descubren no sólo nuevos mundos e ideas a través de la lectura, sino que comienzan a practicar actitudes solidarias, ayudando a otros compañeros y compañeras a leer, comparten sueños y puntos de vista con las personas adultas con las que interactúan y, en el

2. La guía se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.pcb.ub.es/crea/lecturaweb/guia.pdf>

curso de todas estas prácticas, desarrollan una visión más crítica sobre el género que incluye valores y normas de género vinculadas a diferentes culturas y tradiciones. La posibilidad que la lectura dialógica ofrece de reflexionar sobre temas de género en un contexto de diálogo igualitario aumenta las posibilidades de desarrollar actitudes respetuosas y críticas en relación a múltiples formas de exclusión y desigualdad, incluyendo la violencia de género.

Por otro lado, la investigación *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula* también muestra que la comprensión compartida de textos favorece el aprendizaje instrumental de las y los estudiantes. Tal y como se señala en la guía de buenas prácticas del proyecto (2005): “la lectura dialógica se convierte en una experiencia enriquecedora porque permite a las personas desarrollar interpretaciones colectivas, que comunican y reflejan su conocimiento diverso. De esta forma, desde la intersubjetividad se alcanza una comprensión del contenido del texto que sería inalcanzable desde la individualidad” (pág. 4). Estas comprensiones son clave para posteriores aprendizajes, así como las habilidades comunicativas y de argumentación que se desarrollan en actividades de lectura dialógica son un instrumento muy importante para el aprendizaje en todas las materias escolares.

Los resultados del proyecto *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula* indican que la lectura dialógica, que implica a familiares y otras personas de la comunidad en la dinamización de las interacciones lectoras entre el alumnado en espacios como las *bibliotecas tutorizadas* y los *grupos interactivos* motivan al alumnado por la lectura, conducen a comprensiones más profundas de los textos y promueven diálogos en relación a valores igualitarios que influyen positivamente en el rendimiento académico del alumnado y en el desarrollo de una postura crítica respecto a la desigualdad de género.

Me gustaría acabar esta recensión con unas palabras de una voluntaria que participó en el trabajo de campo que se realizó en este proyecto de investigación y que reflejan el impacto del enfoque de la lectura dialógica en la motivación y el sentido por aprender: “Muchos no leen en casa, o no hacen los deberes ni nada. Y el viernes por la tarde, normalmente estoy una hora y media en la clase y luego voy a la biblioteca tutorizada; y muchos van y me preguntan, ‘¿Vas a ir a la biblioteca hoy?’, y digo ‘¡Sí, claro!’, y entonces, ‘¡Pues yo también!’ O sea, quiero decir, que es un poco porque yo voy a ir que tienen más ganas de ir y también porque les gusta”.

Referencias bibliográficas

CREA (2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula* (2003-2005). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

LOS GRUPOS INTERACTIVOS: UNA PRÁCTICA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Autora: Molina Roldán, Silvia

Universidad: Universidad de Barcelona

Departamento: Teoría e Historia de la Educación

Fecha de lectura: 19/07/2007

Dirección: Ignasi Puigdemívol Aguadé y María Rosa Valls Carol

Resumen: El alumnado con discapacidad ha sido tradicionalmente objeto de prácticas educativas segregadas y diferenciadas de las regulares que, sin embargo, no han demostrado tener buenos resultados. Esta tesis parte de la necesidad de las escuelas de asegurar una educación de calidad para todo el alumnado, y del reto que supone la inclusión de alumnado con especiales dificultades en su proceso educativo: el alumnado con discapacidad; asimismo, partimos de la existencia de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva, cuyo objetivo es que todo el alumnado –independientemente de sus características individuales– desarrolle al máximo sus capacidades y tenga una convivencia solidaria y enriquecedora. El objetivo de esta tesis es identificar cómo las Comunidades de Aprendizaje contribuyen a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad, y en concreto qué elementos de la práctica de los grupos interactivos que se desarrolla en sus aulas contribuyen a este objetivo.

A partir de un estudio de casos de orientación comunicativa crítica, se han analizado dos componentes de los grupos interactivos –la interacción entre iguales y la participación de la comunidad– y cómo éstos contribuyen a hacer una práctica inclusiva para el alumnado con discapacidad en términos de aprendizaje, participación e integración social.

Los *grupos interactivos* se basan en el trabajo en grupos heterogéneos de alumnado con la ayuda de una persona adulta voluntaria. Estos dos elementos facilitan, por un lado, la aceptación e integración social de todos y todas como miembros del grupo en igualdad con los demás; por otro, al abrir la escuela a la comunidad e incrementar los recursos del aula, potencian el aprendizaje a través de la interacción, la ayuda y la puesta en común de estrategias entre los diferentes miembros del grupo, haciendo más accesible el currículo ordinario a todos y todas. En cuanto al alumnado con discapacidad, los resultados muestran que en estos grupos pasan un alto porcentaje del tiempo implicados en la tarea, que resulta ser una práctica motivadora para ellos y ellas, y que tienen más oportunidades para recibir ayuda (tanto de compañeros como de la persona voluntaria), así como de aprender por observación del resto de los compañeros. La valoración de la diversidad en estos grupos como positiva para el aprendizaje y las altas expectativas depositadas en todo el alumnado también son elementos que contribuyen a su aprendizaje. Por otro lado, se ven aumentadas sus posibilidades de participación y de integración social en el grupo; el papel del voluntariado promoviendo

la interacción, participación e integración y las mayores oportunidades para conocer mejor al alumnado con discapacidad y cambiar percepciones y prejuicios hacia ellos y ellas son elementos que lo favorecen. Los resultados permiten concluir que los grupos interactivos son una práctica inclusiva que hace posible el trabajo con alumnado con discapacidad sin modificar su funcionamiento, aportando beneficios a estos niños y niñas como extensión de los beneficios que aportan al alumnado en general.

TRENQUEM EL SILENCIO: SUPERACIÓN DE LAS RELACIONES AFECTIVAS Y SEXUALES ABUSIVAS POR PARTE DE LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Autora: Melgar Alcantud, Patricia

Universidad: Universidad de Barcelona

Departamento: Teoría e Historia de la Educación

Fecha de lectura: 08/05/2009

Dirección: Valls Carol, Rosa y Flecha Fernández de Sanmamed, Ainhoa

Resumen: Las estadísticas internacionales muestran que actualmente, lejos de reducirse los casos de violencia y especialmente los casos de mujeres asesinadas, existe un aumento. Ello plantea la necesidad de analizar nuevos elementos que debemos trabajar con las mujeres víctimas de violencia de género para transformar sus relaciones.

Esta tesis constituye una aportación científica para la superación de la violencia de género recogiendo los resultados de las principales investigaciones al respecto y la voz de las propias mujeres víctimas. En ella se aportan nuevos elementos científicos que clarifican algunos de los motivos por los cuales la mayoría de las mujeres que son víctimas no abandonan a sus agresores, retoman la relación de violencia con el mismo, o bien después de dicha experiencia inician una nueva relación de violencia de género con otro agresor. Los resultados muestran que la violencia de género encuentra en la concepción del amor como irracional y la potenciación de unos modelos de atractivo violentos las principales barreras para su superación y, a su vez, los planteamientos menos trabajados hasta el momento. A su vez hemos identificado que las mujeres víctimas de violencia de género han sido socializadas en la desigualdad, la violencia y en que ésta resulte atractiva, siendo el sentimiento de amor y atracción hacia el maltratador una de las causas que dificulta en mayor medida la superación de la violencia de género.

Desde la educación tenemos la posibilidad y el reto de desarrollar prácticas que contribuyan a la resocialización de nuestros gustos y preferencias, a través de la acción comunicativa entre toda la comunidad, donde el diálogo igualitario, el consenso y el amor radical deben asegurar la creación de sentido en este proceso.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

PEDAGOGÍA CRÍTICA. DE QUÉ HABLAMOS, DÓNDE ESTAMOS

Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (Eds.)

Barcelona, Graó, 2008, 543 pp.

En el contexto del mundo globalizado, donde parece que el poder del capital pasa por encima de cualquier iniciativa de oposición al neoliberalismo, este libro supone una contribución argumentada y detallada hacia una pedagogía de espíritu crítico, intransigente con las formas de exclusión y profundamente transformadora. Peter McLaren y J.K. Kincheloe realizan este trabajo a través de unir las aportaciones de autores y autoras tan relevantes como Henry Giroux, Norman Denzin, Liliana Bartolomé y Donaldo Macedo, entre otros.

El libro se inicia con un prólogo de Shirley Steinberg donde la autora afirma: “en respuesta a esta pregunta, yo diría que, sea cual sea el lugar en el que nos encontramos, nos estamos comportando de un modo insubordinado, o al menos eso espero” (p. 13). Este espíritu de rebelión se encuentra presente en todos los capítulos del libro y forma parte de las propuestas de transformación, tanto teóricas como prácticas, que se presentan a lo largo de sus páginas.

El libro se divide en tres partes, con un epílogo final. La primera parte se dedica a la reflexión sobre las dimensiones teóricas de la pedagogía crítica. Aquí, Joe Kincheloe repasa los orígenes de la pedagogía crítica y reflexiona sobre los nuevos retos a los que se enfrentan los y las pedagogos críticos. Desde su punto de vista, el aumento de la complejidad de los fenómenos sociales hace que estemos ante un contexto en el que los pedagogos y las pedagogas se convierten en “bricoleurs”, es decir, en personas que tienen que dar respuesta a muchas facetas que componen la vida cotidiana. En este contexto, Kincheloe propone una serie de puntos que caracterizan una propuesta de teoría crítica. En líneas generales, la propuesta que lanza Kincheloe presenta al individuo como capaz de redefinir su propia subjetividad, como estrategia para superar las dificultades que crea el proceso de alienación propio de la crisis de la modernidad, o lo que otros han llamado post-modernidad o modernidad tardía. El desarrollo de una subjetividad crítica, consciente, es una forma de redefinir las relaciones democráticas entre las personas y activar lo que Kincheloe denomina como participación en una comunidad inclusiva y transformadora.

Los artículos que se agrupan en esta primera parte examinan esta cuestión desde diferentes puntos de vista y enfoques. Philip Wexler utiliza la religión como referente para hacer una reflexión crítica desde el punto de vista socioeducativo. Partiendo de las ideas de Weber, Wexler analiza las diferentes formas que puede

tomar la educación según sus diferentes tipos ideales de autoridad. Eric J. Weiner reflexiona sobre la pedagogía crítica y lo que él denomina “crisis de la imaginación” (p. 96). Para Weiner, la posibilidad de una pedagogía crítica pasa por ser capaces de revisar críticamente nuestra capacidad de “imaginación” de forma que seamos capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y establecido. Kathleen S. Berry habla de los lugares de la pedagogía crítica utilizando la metáfora de la representación teatral (puesta en escena de la “pedagogía crítica”). Pepi Leistyna discute sobre los sinsentidos neoliberales. A través de un análisis de los medios de comunicación corporativos, Leistyna reclama la necesidad de una pedagogía crítica para hacer frente a la despolitización que procede de los responsables educativos conservadores. Ante esto, la autora reclama una educación politizada, comprometida, crítica, que promueva ciudadanos y ciudadanas activas y con voz.

La segunda parte del libro se centra en el análisis de las dimensiones pedagógicas de la pedagogía crítica. Esta parte se abre con un capítulo de Noman K. Denzin, que tomando el 11-S como punto de referencia, reclama la necesidad de buscar “una política y una ética que encajen con una pedagogía crítica de la actuación radical” (p. 182). Denzin plantea una pedagogía de la esperanza, que abra posibilidades para el mundo tras la crisis del 11-S. Partiendo de las ideas de Freire (entre otros), propone que tal pedagogía sea construida en torno a la imaginación crítica, que “se inserta en el mundo, provocando conflicto, curiosidad, criticismo y reflexión” (p. 191). Desde la etnografía, Denzin propone una pedagogía crítica que tome como referentes elementos de diversas tradiciones, contextos, etc., a través de procesos de indagación participativa, con el objetivo de construir una pedagogía de la representación radical, tanto desde el punto de vista político, como ético. En el siguiente capítulo, Juha Suoranta y Tere Vadén discuten sobre los medios de comunicación sociales y los medios socialistas, centrándose en las potencialidades de Wikipedia. Esta herramienta se presenta como una forma de libertad y solidaridad.

Más adelante, Kiwan Sung habla del caso de Corea y de la enseñanza del inglés. Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell presentan el caso de un instituto urbano de educación secundaria. Los dos capítulos siguientes son sendas reflexiones sobre experiencias de pedagogía crítica en educación primaria. Elisabeth Quintero, Gustavo E. Fischman, Luis A. Gandin y Frank Abrahams exponen diferentes ejemplos prácticos que nos ayudan a situar lo que Kincheloe y McLaren quieren decir con el término “pedagogía crítica”. Más adelante Valerie J. Janesik plantea el tema de las pruebas de evaluación estandarizada y la violencia que crean sobre los estudiantes. Ironizando sobre algunos de los tests que se utilizan para evaluar a los estudiantes, Janesik reclama una pedagogía crítica que sí que ayuda realmente a los niños y a las niñas a aprender. Por otro lado, Luis Huertas-Charles introduce

el tema de la formación del profesorado. A partir de testimonios de diversos profesores, constata la dificultad que tienen para comprender qué quiere decir “pedagogía crítica” y el autor hace algunas propuestas de transformación de esa situación.

Esta segunda parte se cierra con un capítulo de Liliana Bartolomé, que reflexiona sobre la pedagogía crítica en la educación del profesorado como una vía de radicalización de los futuros maestros y maestras. A través de entrevistas realizadas a varios maestros y maestras, Bartolomé muestra que el profesorado se enfrenta a un cambio demográfico en las aulas relacionado con el aumento de estudiantes cuyas familias están en situación de pobreza y exclusión, así como el profesorado también rechaza cualquier referencia a las teorías y actuaciones basadas en los déficits porque sabe que para transformar las situaciones de desigualdad es necesario centrarse en las potencialidades de las y los estudiantes. A lo largo de las páginas se muestra cómo los docentes cuestionan la meritocracia y resaltan que es necesario un trabajo proactivo para romper con las desigualdades. Actuar contra el racismo, valorar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, se presentan como elementos clave en la actuación crítica de un maestro o una maestra.

La tercera parte del libro consiste en una serie de capítulos sobre las dimensiones políticas de la pedagogía crítica. En esta parte se incluyen aspectos tales como la reflexión sobre el estado actual de la pedagogía crítica, ejemplos concretos de experiencias, propuestas de aproximación a la pedagogía crítica desde su impacto político y la discusión sobre los límites de la reforma educativa en el eje de tendencias políticas. Peter McLaren inicia la reflexión sobre los ataques conservadores que ha sufrido la educación desde la administración Bush así como discute la falta de un discurso de clase en las reflexiones sobre la educación multicultural. McLaren sostiene que esto conduce a perder el referente de las fuerzas del capital como marco explicativo de las dinámicas que se producen tanto en las escuelas como en la sociedad.

Recuperando a Freire, McLaren propone una pedagogía socialista revolucionaria para transformar de manera crítica los límites a los que actualmente está sometida la pedagogía crítica. A continuación, se incluyen varios ejemplos prácticos de análisis de las consecuencias políticas de la pedagogía crítica, como el trabajo de Sandy Grande con los indios Red Lake, la reivindicación de Gregory Martin de una pedagogía crítica basada en una política del compromiso, o las reflexiones que presenta Noah de Lissovoy sobre el personaje de Frantz Fanon, un psiquiatra de origen caribeño que trabajó en Argelia cuyo trabajo afirma Lissovoy ha resultado crucial para comprender las dinámicas de la colonización y del racismo. Esta parte se cierra con un capítulo de William B. Stanley sobre el realismo democrático, el

neoliberalismo, el conservadurismo y un sentido trágico de la educación. A través de estas ideas, Stanley hace un repaso de las condiciones políticas que envuelven a la educación hoy.

El libro se concluye con un apéndice de Donaldo Macedo. El autor reivindica la necesidad de reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica, es decir, la necesidad de volver a ser “críticos” de verdad. Para él, criticismo es una forma de toma de conciencia activa, que abre el lenguaje de la posibilidad para ir más allá del estado actual de la pedagogía crítica y abrir nuevos horizontes. En su conjunto, el libro cumple con esa tarea, abriendo nuevos horizontes para la pedagogía crítica del siglo XXI.

Laura Ruiz, Universitat de Barcelona

APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero

Barcelona, Hipatia Editorial, 2008, 258 pp.

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información presenta el aprendizaje dialógico, analizando rigurosa y exhaustivamente sus bases teóricas y siete principios. Se trata de un libro claro, con una gran profusión de referencias teóricas y basado en las principales teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional. En base a investigaciones científicas y a partir de un profundo recorrido teórico interdisciplinar, las autoras y el autor muestran cómo en la sociedad de la información tenemos que pasar de concepciones de aprendizaje de orientación más individual y adaptadora, como las concepciones de aprendizaje tradicional y constructivista, a explicaciones del aprendizaje de orientación dialógica, como el aprendizaje dialógico. El libro es también crítico y denuncia al funcionamiento en educación de tipo supersticioso o basado en ocurrencias, lo que las autoras y el autor señalan como una de las causas centrales de los altos niveles de fracaso escolar en nuestro contexto.

El libro consta de dos partes diferenciadas. En la primera parte se argumenta la necesidad de basar la educación en el conocimiento científico en torno a las mejores teorías y prácticas, y se presentan de forma detallada las principales teorías sociales, psicológicas y educativas de orientación dialógica. En la segunda parte del libro se presenta un análisis detallado de los siete principios de los que consta

el aprendizaje dialógico, con una gran profusión de ejemplos de las Comunidades de Aprendizaje que ayudan a ilustrar y comprender el alcance de la aplicación de la teoría del aprendizaje dialógico.

En la primera parte, el capítulo 2 es un recorrido por las principales concepciones del aprendizaje (objetivista, constructivista y comunicativa), relacionándolas respectivamente con la enseñanza tradicional, el aprendizaje significativo y el aprendizaje dialógico y señalando las sociedades para las que cada una fueron desarrolladas. Mientras que las concepciones tradicional y la constructivista fueron fomentadas en y para la sociedad industrial, la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico es coherente con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades. En la presentación de estas concepciones de aprendizaje se hace también un recorrido por las principales reformas curriculares del sistema educativo y las consecuencias de la aplicación de unas actuaciones educativas u otras, relacionando esas prácticas con las concepciones sobre el aprendizaje en las que se basan.

En el capítulo tercero, “La base dialógica del aprendizaje”, se analizan las contribuciones de autores tan relevantes como Chomsky, Habermas, Cummins, Vygostky, Mead, Rogoff, Freire, Wells y Bakhtin, entre otros. A través de esos autores y autoras se profundiza en aspectos tan relevantes como son las capacidades universales, la interacción, el diálogo, la intersubjetividad y la comunidad; factores clave para entender el aprendizaje y desarrollar cualquier intervención educativa de éxito en la actual sociedad de la información. A partir de estas ideas clave se demuestra que el aprendizaje es un proceso que traspasa las paredes del aula y que incluye a todas las personas que forman parte de la vida cotidiana del alumnado, por lo que es necesario que la escuela se convierta en una comunidad que integre a todas esas personas.

Con un profundo análisis de las principales teorías interaccionistas y comunicativas, las autoras y el autor demuestran que el aprendizaje está íntimamente ligado a la interacción. En ese sentido, cabe destacar la diferenciación que se hace entre “interacciones transformadoras”, que aumentan los niveles de aprendizaje, e “interacciones adaptadoras”, que reproducen los bajos resultados. Sobre ese análisis interaccionista se profundiza en los *actos comunicativos*, que incluye la presentación de las teorías de los actos de habla de Austin, Searle y Habermas, indicando sus similitudes y diferencias, así como la necesidad de pasar de la conceptualización de actos de habla a actos comunicativos, que incluyen las dimensiones del lenguaje verbal y no verbal y el contexto de la comunicación. En su conjunto, la primera parte del libro muestra sólidamente cómo las ciencias del aprendizaje también han dado un giro dialógico, pasando a

enfatar las interacciones y el diálogo como las herramientas fundamentales para el aprendizaje en lugar de otros componentes a los que antiguamente se les había dado importancia, como los niveles de conocimiento previo.

En la segunda parte del libro se presentan los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, solidaridad, creación de sentido e igualdad de diferencias. En la explicación de cada principio se combinan conceptos teóricos (tanto introducidos en la primera parte como nuevos) con ejemplos de la práctica provenientes de las investigaciones en las que las autoras y el autor participan, como el proyecto integrado INCLUD-ED, así como de su trabajo con profesorado, familias, comunidades y alumnado. Cada principio del aprendizaje dialógico resulta una integración de teorías, conocimientos culturales y sentimientos, acabando con la separación entre vida y conocimiento, que tampoco se encuentran separados en el día a día de la enseñanza y el aprendizaje.

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información supone un paso crucial en el avance científico hacia concepciones del aprendizaje que respondan de forma eficiente e igualitaria a las nuevas realidades sociales. En su totalidad, el libro aporta elementos clave para el desarrollo de actuaciones que superen el fracaso escolar y mejoren la convivencia. Como dicen los autores y las autoras: “Las niñas y niños merecen lo mejor. Hoy sabemos que su aprendizaje depende de todas sus interacciones, de las que tienen en el aula y de las que tienen en su domicilio. Hoy sabemos que el acuerdo entre familias y centros educativos es mucho más relevante que otros aspectos a los que antiguamente se habían dado importancia. Necesitamos concepciones del aprendizaje que ayuden a coordinar las acciones de profesionales, familiares, entornos, comunidades y las propias chicas y chicos”. Precisamente, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* presenta una concepción del aprendizaje que es científica y de éxito para todas las y los estudiantes: el aprendizaje dialógico.

Oriol Ríos, Universitat Rovira i Virgili

AUTORES

Consol Aguilar Ródenas es Catedrática de Escuela Universitaria del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Forma parte de la Fundación Isonomía y del Grupo de Investigación FRAC de la UB. Su línea de investigación se incluye en la didáctica de la lengua y la literatura y la opción crítica, el aprendizaje dialógico y el género y la formación de identidades. Ha formado parte del equipo investigador de dos I+D del CREA “Violencia de género en las universidades españolas” (2006-2009) y en “Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género” (2006-2008).

Antonio Aguilera Jiménez es diplomado en Profesorado de Educación Básica y Doctor en Psicología. Ha trabajado durante doce años como profesor de primaria y desde 1990 viene impartiendo docencia en materias relacionadas con las dificultades del desarrollo y del aprendizaje en las facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación. Sus investigaciones están relacionadas con los programas de desarrollo del pensamiento de orientación metacognitiva, dificultades escolares de población inmigrante y trastornos del desarrollo.

María José Alonso Olea es Doctora en Pedagogía y Psicóloga, profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización de la UPV/EHU. Colabora con el Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Euskadi, en formación e investigación. Trabaja en formación inicial y continua de profesorado –todos los niveles educativos– y educación social. Líneas de investigación: formación, metodología dialógica, evaluación dialógica. Participa en proyectos de investigación de CREA, como el Proyecto I+D+I “Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula” (2003-2005).

Adriana Aubert Simon es profesora del Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación son: desarrollo y acreditaciones de habilidades básicas, género, comunidad gitana y comunidades de aprendizaje. Ha participado y participa en diversos proyectos de investigación I+D+I europeos relacionados con la temática de la educación, mujer y mercado laboral. Entre sus publicaciones, se destaca como coautora de *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (2008) y *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (2004).

Asunción Cifuentes García es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca y Diplomada en Audición y Lenguaje. Ha desempeñado su trabajo docente en Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial en diferentes centros de Valladolid y Burgos. En la Universidad de Burgos desempeña tareas de docencia, gestión (Prácticum, Vicedecanato en la Facultad de Humanidades y Educación) e investigación en torno al género, la educación y cooperación al desarrollo y la educación intercultural. Ha contribuido a la creación

del Aula de Paz y Desarrollo en la Universidad de Burgos. Actualmente participa en la investigación liderada por el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, centrada en metodologías que favorecen la inclusión educativa.

Javier Díez-Palomar es profesor lector en el Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales de la Universidad Autónoma de Barcelona, es miembro del grupo de investigación consolidado EMIACS (Educación Matemática y Contexto Sociocultural). Dirige y participa en proyectos sobre matemáticas y formación de familiares, y educación matemática de Personas Adultas. Ha publicado diversos artículos, libros y capítulos de libro sobre el aprendizaje de las matemáticas.

Carmen Elboj Saso es Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona. Es Profesora contratada doctora y Subdirectora de la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Zaragoza. Participa en varios proyectos I+D+I. Entre sus líneas de investigación se destacan: comunidades de aprendizaje, especialmente centradas en minorías culturales, y prevención de la violencia de género en el ámbito educativo. Es coautora del libro *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación* (2002).

María Fernández Hawrylak es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Diplomada en Profesorado de EGB por la Universidad de León. Máster en Asesoramiento y Orientación Familiar en la E. U. de Ciencias de la Familia de la Universidad Pontificia de Salamanca (Sección Valladolid). Ha sido orientadora familiar en el Servicio de Pediatría del Hospital del Río Hortega de Valladolid y coordinado grupos de autoayuda para personas que han perdido a un ser querido en diversos organismos. En la Universidad de Burgos desempeña tareas de docencia, gestión (Vicedecana en la Facultad de Humanidades y Educación, y Coordinadora de Calidad) e investigación centrada en la atención a la diversidad, la educación de las personas mayores y en la orientación y la terapia familiar.

Ainhoa Flecha es profesora del Dpto. de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en los ámbitos de género, grupos culturales y educación. Entre sus publicaciones, destacan "Feminists' Daughters", "Migrant Voices in Transnational Literacy" y "Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED". Ha sido miembro de equipos de investigación de diferentes proyectos como Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for gender violence prevention (PROGRAMA DAPHNE II 2004-2008. Comisión Europea).

Ramón Flecha García es doctor Honoris Causa por la Universidad de Timisoara. Es catedrático en el Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Barcelona. Investigador principal de *Includ-ed: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, la investigación sobre educación de mayores recursos y de mayor rango científico del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. Ha dirigido decenas de investigaciones, tanto en el ámbito educativo como social. Consultor nacional e internacional en las principales convocatorias de proyectos competitivos, ha abierto diversas líneas de investigación en nuestro país, incluyendo el desarrollo de la teoría del aprendizaje dialógico, las comunidades de aprendizaje, un proyecto de transformación social y educativa, la metodología comunicativa crítica, entre otras. Ha publicado libros conjuntamente con autores como Freire, Giroux, Macedo y Touraine. También ha publicado artículos en revistas como *Harvard Educational Review* y ha impartido conferencias en universidades como Harvard, Montpellier, Seúl y Porto Alegre. Hasta 2006, fue director de CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades.

Rocío García Carrión es Becaria FPU del Ministerio de Ciencia e Innovación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación son: educación democrática, grupos culturales y comunidades de aprendizaje. Participa en el proyecto integrado INCLUD-ED del VI Programa Marco de la Comisión Europea, y su tesis doctoral está vinculada a uno de los proyectos que lo integran.

Juan García López es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es profesor asociado en la E.U. de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla La Mancha e Inspector de Educación en Albacete. Colabora con la UCLM en programas de formación del profesorado. Participa en varios proyectos I+D+I en relación con la mejora de la educación escolar.

Paloma García Wehrle es profesora titular y directora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática de la Universidad de Barcelona. Ha participado en proyectos, comunicaciones y artículos sobre innovación docente e investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Educación de Personas Adultas.

Aitor Gómez es Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona y Profesor Lector del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili. Sus líneas de investigación principales se centran en la metodología de investigación y la lucha contra la exclusión social.

Roseli Mello es profesora del Departamento de Metodología de Enseñanza, de la Universidad Federal de São Carlos. Coordinadora del Núcleo de Investigación y

Acción Social y Educativa (NIASE), núcleo responsable de investigaciones respecto a: 1) procesos de enseñanza y aprendizaje, y 2) prácticas sociales y procesos educativos. Las líneas de investigación en que actúa son: aprendizaje dialógico y acción comunicativa; educación y comunidad, y democratización de la escuela.

Patricia Melgar es profesora tutora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y profesora asociada en la Universidad de Girona en el Departamento de Pedagogía. Sus principales líneas de investigación son: socialización preventiva de la violencia de género, superación de desigualdades y coeducación.

Marlen Mendoza Morteo es doctoranda en Sociología y diplomada en Historia del Arte. Es investigadora del proyecto INCLUD-ED de la Comisión Europea. Ha sido profesora en Metodología de la Investigación en la UNAM, e investigadora de la Fundación Este País (México) trabajando sobre programas de desarrollo social, evaluación de la gestión escolar y retos de la universidad. Es becaria de la Generalitat de Catalunya y está adscrita al CREA-UB. En su tesis estudia la prevención de la violencia de género en las universidades.

Silvia Molina Roldán es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Ha realizado su tesis doctoral en relación a las Comunidades de Aprendizaje y la inclusión del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos. Ha participado en diferentes proyectos de investigación sobre educación escolar, entre los que destacan el proyecto integrado *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (VI Programa Marco, Comisión Europea) y el proyecto *Formació de professorat per a una educació matemàtica de familiars en contextos multiculturals* (AGAUR).

Ariadna Munté i Pascual es Diplomada en Trabajo Social por la Universidad Ramón Llull y Licenciada en Sociología por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como trabajadora social en el tercer sector y en Centres de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona. Es profesora asociada en la Universitat Rovira i Virgili y actualmente realiza el doctorado de Sociología en la UAB. Ha publicado cuatro artículos en revistas indexadas y ha presentado comunicaciones en Congresos de Trabajo Social y de Sociología.

Esther Oliver es Doctora en Sociología e Investigadora Ramon y Cajal en el Departamento de Teoría Sociológica de la Universidad de Barcelona. Ha sido investigadora postdoctoral (Visting Academic) en la University of Warwick (Reino Unido) durante dos años (2006-2008) y Profesora Visitante (Guest Professor) en la University Duisburg-Essen (Alemania) (en 2007 y en 2009). Es investigadora principal del proyecto I+D+I *El espejismo del ascenso social y socialización de la violencia de género* (2010-2013). En los últimos 10 años, como miembro de CREA y del Grupo de Mujeres de CREA-SAFO, ha participado en diferentes

investigaciones relacionadas con temáticas de género y desigualdades sociales y educativas. Entre sus publicaciones destaca el artículo en co-autoría “Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain”, publicado en la *British Journal of Sociology of Education*.

María Padrós Cuxart es profesora colaboradora Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Forma parte del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA desde hace diez años. Líneas de investigación: educación de personas adultas, género y educación, identidad cultural y educación. Ha participado en diversos proyectos de investigación y ha dirigido el proyecto “Modelos de atracción en los y las jóvenes. Contribuciones para la socialización preventiva de la violencia de género”, financiado por el Institut de les Dones de la Generalitat de Catalunya.

Cristina Pulido es Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Barcelona, y Diplomada en Educación Social por la Universitat de Ramon Llull. Es miembro del grupo de investigación consolidado GIE (Grupo de investigación en Género, Identidad y Sociedad) de la Universidad de Barcelona y del CREA-UB (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras en Desigualdades) de la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora del Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodologías de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona.

Miguel Ángel Pulido es profesor adjunto de la Universidad Ramón Llull, colabora con el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA desde hace diez años. Sus líneas de investigación son: Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, género y educación, modelos y estrategias de intervención en infancia y adolescencia, y diseño participativo de la Interacción Persona-Orenador (IPO). Actualmente está en proceso de acabar su tesis doctoral: “Metodología comunicativa crítica y diseño de la IPO: Diseño dialógico de la interacción”.

Sandra Racionero Plaza es doctoranda y docente en los departamentos de Psicología de la Educación y Currículum e Instrucción en la University of Wisconsin-Madison (EUA). Licenciada en Psicopedagogía. Es miembro del equipo de investigación de Comunidades de Aprendizaje y participa en proyectos I+D sobre educación y superación de desigualdades en CREA-Universidad de Barcelona. Su tesis doctoral se centra en el Aprendizaje Dialógico y su capacidad transformadora del aprendizaje y el desarrollo.

Lourdes Rué Rosell es miembro del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática de la Universidad de Barcelona. Trabaja en la línea de investigación de diálogo ciencia-sociedad, y el campo de la educación.

Alguno de los proyectos en los que ha participado incluye: “TRAMS, *Training and Mentoring of Science Shops*”; “Nanomayores: Encuentros entre las personas mayores y la investigación científica”; “Nuevas estrategias para la participación social”; y “Nuevas formas de participación y comunicación ciencia-sociedad”, entre otros.

Ignacio Santa Cruz es Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona y profesor del Departamento de Economía de la Empresa de la Universitat Autònoma de Barcelona. Las líneas de investigación en que trabaja son: gestión financiera, mercado de trabajo, migraciones, calidad en la educación superior y en la empresa. Investigador principal del proyecto I+D+I “Igualdad, también en las empresas: los planes de igualdad, orientaciones para su aplicación”. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer.

Marta Soler Gallart es profesora de Sociología en la Universidad de Barcelona. Doctora por la Universidad de Harvard y directora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) en la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación se centra en la lectura dialógica y los actos comunicativos. Ha dirigido proyectos I+D sobre ambos temas y publicado con autores internacionales como John Searle. Es también miembro del equipo investigador de Comunidades de Aprendizaje.

Teresa Sordé es Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona e Investigadora Ramon y Cajal del GEDIME, Grupo de Estudios en Inmigración y Minorías Étnicas, Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son: estudios culturales, pueblo gitano, comunidades de aprendizaje y teoría sociológica.

Rosa Valls es profesora titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, en la Universidad de Barcelona. Es vice-directora de CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Ha desarrollado trabajo de investigación tanto en la línea de la educación de personas adultas, como en el ámbito de las Comunidades de Aprendizaje y en la teoría feminista. Ha dirigido varios proyectos de investigación básica competitivos, y ha sido responsable de diversos convenios, proyectos y ayudas complementarias a la investigación. Entre sus publicaciones más destacadas, cabe citar sus aportaciones al aprendizaje dialógico, la transformación de la educación y las comunidades de aprendizaje, tanto a través de libros como de artículos publicados a nivel nacional e internacional (*Journal of Adult and Continuing Education*, *Revista Violence Against Women*, etc.).

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

1) Normativa general

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesouro Europeo de la Educación, al Tesouro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesouro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del artículo". *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARME (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO

(2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.

- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). *Critical pedagogy and teacher education* [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, CRISTINA (2001). "La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor". *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos

secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4 Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya

señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5 Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6 Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

2.7 Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado supone la aceptación de estas condiciones.

2.8 Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciben en la Sede Social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2010

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en www.aufop.com).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación • Despacho II de Psicología

San Juan Bosco, 7

E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: emipal@unizar.es)

FIRMADO