

Comunidades Digitales

as

**Una respuesta
educativa en la
sociedad de la
información para
todos y todas.**

PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: FORMACIÓN Y FASE DE SENSIBILIZACIÓN

1- INTRODUCCIÓN

- 1.1- Curso de formación del profesorado
- 1.2- Fase de sensibilización

2- PROGRAMA

3- DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

3.1- Primer día

- 3.1.1. Presentación
- 3.1.2. Sociedad de la información
- 3.1.3. Proyecto de comunidades
- 3.1.4. Fortalezas y debilidades
- 3.1.5. Materiales utilizados

3.2- Segundo día

- 3.2.1. Exposición teórica El sueño en el proceso de transformación
- 3.2.2. Práctica sobre el Sueño
- 3.2.3. Experiencia de un centro
- 3.2.4. Materiales utilizados

3.3- Tercer día

- 3.3.1. Práctica sobre Grupos interactivos
- 3.3.2. Exposición teórica: grupos interactivos
- 3.3.3. Experiencia de un centro
- 3.3.4. Materiales utilizados

3.4-Cuarto día

- 3.4.1. Aprendizaje dialógico
- 3.4.2. Materiales

3.5 –Quinto día

- 3.5.1. Tertulias literarias
- 3.5.2. Reflexión sobre las innovaciones del proyecto
- 3.5.3. Evaluación
- 3.5.4. Materiales

1

INTRODUCCIÓN

1- INTRODUCCIÓN

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad de la información y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo actualmente.

Para dar a conocer este proyecto existen en este momento en la CAV dos convocatorias de formación, una dirigida al profesorado que desee conocer el proyecto a los centros y otra dirigida a los centros que solicitan la formación en el propio centro. La formación que se organiza en este segundo caso corresponde a la fase de sensibilización.

Para solicitar la formación en el centro es necesario que previamente algún profesor o profesora de dicho centro haya participado en el curso de formación para el profesorado.

1.1- CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El curso de formación dirigido al profesorado se oferta dentro del plan anual de formación del departamento de educación denominado GARATU. En este plan, junto con otras formaciones, se oferta un curso de formación sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Este curso se lleva a cabo en horario lectivo y se realiza durante el curso escolar a lo largo de una semana con una duración de 30 horas.

Uno de los criterios de selección para participar en el curso es que sea más de una persona de cada centro la que participe, ya que esto facilitará la reflexión que después hagan en su centro de referencia

Los objetivos del curso son:

- Reflexionar sobre los retos que la sociedad de la información plantea al sistema educativo
- Promover la reflexión sobre lo que supondría llevar adelante el proyecto en sus centros
- Que las personas participantes den a conocer el proyecto en sus centros

El contenido del curso corresponde con la fase de sensibilización que se realiza en los centros e incluye diferentes temas : reflexiones sobre la sociedad de la información y educación, reflexiones sobre desigualdades educativas y prácticas de éxito, descripción del proyecto, análisis del proceso de transformación de un centro en comunidades de aprendizaje, teoría y práctica sobre propuestas metodológicas que se hacen en el proyecto, bases teóricas del aprendizaje dialógico y análisis de las propuestas e innovaciones del proyecto si se llevasen a cabo en sus propios centros. En el siguiente apartado se describe con más detalle la fase de sensibilización.

1.2- FASE DE SENSIBILIZACIÓN

Los centros educativos que deciden libremente iniciar un proceso de reflexión entorno a los principios que sustentan las Comunidades de Aprendizaje, pueden demandar el participar en la fase de sensibilización del proyecto a través de la convocatoria de formación en el centro ya citada. En esta formación se realizan las siguientes tareas:

1. Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad
 - Sesiones formativas
 - Debate y reflexión del proyecto entre los diferentes grupos de la comunidad
2. Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas iniciales
3. Elaboración de unas conclusiones a las que ha llegado la comunidad

En los centros de Educación Infantil y Primaria la sensibilización se suele hacer en el horario lectivo. El horario se adapta, por tanto, y se organiza en sesiones de mañana y tarde. Las aulas son atendidas por familiares y otros voluntarios y voluntarias, estudiantes en prácticas de magisterio o de educación social. La participación de éstos últimos se organiza en colaboración con la universidad. El profesorado deja preparado el trabajo de aula para esos días, pero también se organizan muchas actividades diferentes en función de lo que las personas voluntarias pueden aportar al centro.

Alguno de los días se organiza también, al terminar el horario lectivo, una charla con familias y voluntariado para quien tiene interés pero no ha podido acudir a las demás sesiones.

A lo largo de la semana se informa a las familias, profesorado, administración, alumnado, voluntariado y otros agentes sociales acerca de los principios básicos en que se sustenta la Comunidad de Aprendizaje y se reflexiona, se debate, se discute sobre los mismos con todos ellos y ellas. En estas sesiones de trabajo que se concentran en 30 horas, se tratan básicamente los siguientes temas:

- a) Análisis de la sociedad de la información y su realidad educativa; se incide especialmente en la identificación de todas aquellas habilidades y competencias que deberían ser aprendidas en un proceso de aprendizaje de máximos para todos los niños y niñas;
- b) Análisis de la transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje y de la implicación de la comunidad y de todos sus agentes en el proceso,
- c) Análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa y de los resultados de otras experiencias como las escuelas aceleradas de Henry Levin o los programas de Comer y Slavin, que han demostrado éxito en la superación del fracaso escolar con resultados muy superiores al resto de centros educativos
- d) Análisis de los puntos fuertes y débiles de cada comunidad educativa, con el objetivo de crear espacios de debate en los que proponen cambios concretos a realizar.

A continuación se describen cada uno de estos apartados:

- a) En la fase de sensibilización se analizan los cambios que han acontecido con el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y las consecuencias de estos cambios en la definición de una estructura social dualizada en la que aparecen nuevas formas de desigualdad social y educativa. La educación y la formación se perfilan como una herramienta clave para superar las desigualdades en la nueva sociedad informacional. A partir de la referencia a las aportaciones científicas de los principales autores de las Ciencias Sociales y de los resultados de éxito obtenidos en otras prácticas educativas, se debate entorno a las características que debe tener esta educación transformadora.

Se concretan ejemplos reales que muestran como se está traduciendo a la práctica este análisis teórico, qué situaciones sociales y educativas son clara muestra de estas transformaciones que se encuentran en el día a día de todas las escuelas, de todos los barrios, de todas las comunidades. Analizando la realidad en detalle se puede apreciar como las personas que acceden a la formación son las que tienen más posibilidades de insertarse laboralmente en puestos de calidad, como los niños y niñas de familias no académicas parten de una situación de desventaja para la adquisición de los aprendizajes instrumentales que necesitan, y de cómo la escuela es corresponsable de estas desigualdades y por tanto debe contribuir a transformarlas.

- b) En la fase de sensibilización se tratan con detenimiento las transformaciones globales que viven las escuelas a lo largo del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje: el cambio en la organización del centro, el horario escolar, la metodología en el aula, la participación de familiares y la forma que esta toma en la comunidad de aprendizaje, voluntariado, agentes de la comunidad, las relaciones con miembros de otras culturas... Es importante que en estas sesiones de reflexión surjan dudas, interrogantes, miedos, entorno a los cambios menores y mayores que implican dicha transformación. Que las personas que participan en la fase de sensibilización adopten una actitud activa de oyentes y hablantes, y que tengan el objetivo de contribuir al máximo al entendimiento de la experiencia educativa transformadora que se presenta en la fase de sensibilización, contribuyendo con sus propias experiencias y conocimientos y planteando temas a debate con pretensión constructiva y lenguaje posibilitador. De esta manera, y a través del diálogo, es posible que las personas implicadas en el proceso lleguen a ponerse de acuerdo sobre las ventajas y desventajas que la Comunidad de Aprendizaje puede tener para cada uno de los centros.

- C) En la fase de sensibilización también se debate entorno a soluciones, propuestas de superación de la desigualdad educativa y de todas sus consecuencias en el ámbito social y económico, así como acerca de las consecuencias sociales, educativas y económicas que puede tener el iniciar procesos de transformación de este tipo. Se parte del análisis de experiencias educativas que han conseguido resultados exitosos en la superación del fracaso escolar, del absentismo y de las consecuencias de la desigualdad educativa. Estas experiencias como las *Escuelas Aceleradas* de Henry Levin; *the School Development Program*, de J. Comer; *Succes for all*, de Slavin; y la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-St. Martí, son referencias muy

importantes para definir un modelo educativo exitoso que se base en las altas expectativas, el aumento de los aprendizajes para todas las personas, la transformación global de las escuelas y la comunidad, la participación activa y formación de los familiares y miembros de la comunidad en cada vez más ámbitos de la realidad de la escuela, la reorganización del centro escolar y de su forma de funcionar,...

Reflexionar sobre las bases de cada una de estas experiencias, sobre los procedimientos seguidos, sus bases teóricas y metodológicas y sobre el progreso de sus resultados, proporciona muchos elementos y pistas para la implementación de las Comunidades de Aprendizaje en los centros.

- d) Finalmente, en la fase de sensibilización los miembros de la comunidad hablan sobre los puntos débiles y puntos fuertes de su comunidad y su centro, puntos que pueden favorecer el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje o, por el contrario, orientar en la identificación de las barreras a superar para lograr dicha transformación.

Algunos centros identifican como punto fuerte la gran implicación que ya tienen de las familias y definen como puntos débiles el nivel de aprendizaje del alumnado, mientras que otras definen como punto débil la falta de equipamiento tecnológico del centro y como punto fuerte la implicación de las entidades del barrio en el centro. Este análisis de la realidad de cada comunidad da pautas sobre el carácter que tomaría el proceso de transformación en cada caso si tras la fase de sensibilización se decidiese iniciar la transformación.

Al iniciar esta primera fase de sensibilización se entrega documentación para ayudar a la reflexión y al debate, individual o en grupos, sobre el cambio y los beneficios y consecuencias de éste para el centro educativo. Las personas participantes en la fase de sensibilización podrán profundizar más en las reflexiones que se realizan si han entrado en la lectura atenta y reflexión previa de estos materiales. Después de este periodo de reflexión, el centro educativo realiza un proyecto breve sobre las conclusiones a las que se llega tras la fase de sensibilización.

La sensibilización en los centros educativos y en la comunidad representa el inicio de un plan de formación para los agentes sociales y educativos de la comunidad que se va concretando en acciones de formación específicas a lo largo de todo el proceso de transformación.

En cada caso, sin embargo, la participación en esta fase se concreta a muy distintos niveles. En algunos casos la sensibilización se centra en el profesorado y el personal no docente o sólo el profesorado. En otros casos, la fase de sensibilización se organiza como sesiones de puertas abiertas, donde participan miembros de la comunidad, familiares, representantes de las Administraciones locales y/o autonómicas, ... El abrir al máximo la participación y el favorecer e incentivar la asistencia a las sesiones de máximo número de personas implicadas a la escuela o a la comunidad asegura una mayor difusión de la propuesta del proyecto y una mayor repercusión en la realidad de la comunidad y del centro.

2 PROGRAMA

Programa de formación: Comunidades de aprendizaje

Horario	Intervienen:	Intervienen:	Intervienen:	Intervienen:	Intervienen:
9-11:30	Presentación Sociedad de la información Debate	Proceso de transformación y fase del sueño Practica: fase del sueño	Grupos Interactivos: Actividades por grupos Puesta en común	Aprendizaje dialógico	Reflexión por grupos sobre los elementos más innovadores del proyecto Puesta en común
12-13	Proyecto de Comunidades de aprendizaje	Puesta en común	Resumen: Grupos interactivos		Tertulias Literarias Dialógicas
13:00-14:30	Fortalezas y debilidades	Experiencia de un centro	Experiencia de un centro		Tertulias Literarias dialógicas (práctica) 14:00 Evaluación

3

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

3.1- PRIMER DÍA

3.1.1 Presentación

El curso comienza con una presentación las sesiones en la que se explica a los participantes los objetivos de la semana de formación, cómo se desarrollarán las sesiones, entre quiénes se llevarán adelante y lo que se espera del grupo:

En la semana de formación se dará información sobre los elementos básicos para poner en marcha el proyecto de transformación de los centros en comunidades de aprendizaje y los principios teóricos que sustentan el proyecto. Del mismo modo, se describirá su situación actual y el proceso de transformación seguido por los centros participantes.

Por ello, a lo largo de la semana se desarrollarán sesiones teóricas; sesiones en las que se organizarán grupos de trabajo para hacer prácticas sobre las fases del proyecto y sobre las diferentes propuestas metodológicas; y sesiones en las que los propios centros describirán su experiencia en el proyecto. Para desarrollar este programa se cuenta con la participación del equipo de comunidades: coordinadora, asesoras y asesores de los centros participantes del proyecto y coordinadores del proyecto en los centros.

3.1.2 Sociedad de la información

Tal y como ya se ha descrito anteriormente, en esta primera sesión se comentan las características de la actual sociedad de la información, sus fases y las consecuencias para el sistema educativo. Esta explicación se acompaña de una presentación en Power Point.

En cualquier momento se pueden plantear cuestiones y debatir. Dependiendo de que haya habido más o menos debate, se plantea una reflexión por grupos sobre los discursos exclusores.

3.1.3 Comunidades de aprendizaje

Se explica la propuesta de comunidades de aprendizaje como respuesta educativa a los retos y necesidades que la actual sociedad plantea al sistema educativo, promoviendo una sociedad de la información para todas las personas.

A partir de la constatación de que la escuela no puede actuar sola, se explican los principios del proyecto y las fases de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje. La exposición se realiza también a través de una presentación en Power Point.

3.1.4 Fortalezas y debilidades

Teniendo en cuenta el modelo de escuela que pudiera dar respuesta a los retos planteados, se propone un análisis de la realidad de centro. Como herramienta se utiliza

una ficha en la que se recogen por una parte las fortalezas y por otra las debilidades o dificultades del centro. Se hace un trabajo por grupos y posterior puesta en común. El resultado de esta puesta en común se recoge y se utiliza en la actividad de selección de prioridades que se realiza en grupos interactivos.

3.1.5 Materiales utilizados

Documentos:

[1- Sociedad de la información para todas y todos](#)

[2 - Experiencias en EEUU](#)

[3- Proyecto comunidades de aprendizaje](#)

[Ficha 1: fortalezas y debilidades](#)

PPT: sociedad de la información y proyecto de comunidades¹

¹ Las presentaciones en PPT se pueden verse en el archivo específico.

3.2 SEGUNDO DÍA

3.2.1 Exposición teórica

LA FASE DEL SUEÑO EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Explicación de las fases del proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. Se explica la importancia del sueño en el proceso de transformación, sus objetivos (movilización de la comunidad, favorecer la participación de todas y todos, metas compartidas...), cómo hacerlo y algunos ejemplos de lo que se ha conseguido en algunos centros gracias a esta fase. Del mismo modo, se explican las siguientes fases de selección de prioridades y puesta en marcha.

Se comenta a grandes rasgos los pasos seguidos en algunos centros, las estrategias que utilizaron, el sueño resultante y lo que han ido consiguiendo gracias al sueño.

3.2.2- Práctica de sueño

ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA:

1 Trabajo individual y de grupo

- Se pide al profesorado que piense en la escuela, el tipo de centro que le gustaría para sus hijas e hijos, no se trata de pensar en su propio centro.
- Cada sueño (idea, propuesta, deseo) se escribe en un post it, por tanto se escribirán tantos post it como ideas se quieran sugerir. En este momento el sueño es libre, no se sugerirá ningún ámbito que pueda condicionar las ideas.
- Posteriormente todos los sueños se agruparán en ámbitos. Para ello el responsable de la actividad preparará seis folios escribiendo en cada uno de ellos uno de los siguientes ámbitos: tipo de escuela; currículum; clima, relaciones y relación con familias; organización; metodología; recursos; otros.
- Una vez que todo el mundo ha escrito las ideas en los post it, se levantarán y pegarán cada uno de ellos en el folio correspondiente.
- Se organizan grupos de trabajo de 5 ó 6 personas. Una persona de cada grupo escribe todas las ideas de los post it recogidas en uno de los folios. Se recogen todas las hojas y se hacen tantas fotocopias de cada una como grupos.
- Cada grupo seleccionará de cada ámbito las tres ideas que le parezcan más importantes y las ideas con las que no está de acuerdo.
- La persona responsable de la dinámica recogerá en ordenador todas las aportaciones en la ficha correspondiente (ver ficha sueño), ya que será utilizada en la sesión de grupos interactivos.

2 Puesta en común

Cada grupo comenta las ideas que ha seleccionado y con las que no está de acuerdo. Se explica que en principio se recogen todas las ideas, pero a la hora de seleccionarlas se intenta tener en cuenta las que tienen mayor consenso, las más necesarias y urgentes y las más fáciles. Todas las ideas de todo el mundo son importantes y hay que abordarlas en un momento u otro, la única excepción es el desacuerdo. Si alguien no estuviese de acuerdo con algunas de las propuestas, quienes las han realizado intentarán reformularlas de otra manera y si tampoco se llegase a un acuerdo se abordarían en otro momento. Por esto se pide en esta práctica que se seleccionen los desacuerdos. En la propia puesta en común se pueden intentar reformulaciones, aclaraciones, ver la forma en que las ideas puedan quedar recogidas.

3.2.3 Experiencia de un centro

Entre los centros que forman parte de la red de comunidades se cuenta la experiencia y proceso de seguido por alguno de ellos. Se intenta que pueda ser uno de características parecidas al centro en el que se realiza la sensibilización.

3.2.4 Materiales

[Documento 4: El sueño en el proceso de transformación](#)

[Documento 5: Fase de sensibilización en el CEP San Antonio de Etxebarri](#)

[Documento 6: El sueño del CEP Lekeitio](#)

[Documento 7: La organización del CEP Karmengo ama](#)

[Ficha 2: Ficha para la recogida del sueño](#)

3.3 TERCER DÍA

3.3.1 Práctica de grupos interactivos

1- Organización y dinámica

- Mediante esta actividad se trabajan varios temas:
 - Grupos interactivos
 - Participación de familiares
 - Selección de prioridades (a partir del trabajo realizado en sesiones anteriores sobre fortalezas y debilidades y el sueño)

Para ello se utilizará la propia metodología de grupos interactivos, por lo que además de trabajar sobre ello se estarán practicando

- Los participantes se dividen en tres grupos para trabajar los diferentes temas y en cada tema hay una persona del equipo de comunidades (asesoras o coordinadoras en los centros de comunidades) que dinamizará el trabajo del grupo. Por tanto para llevar a cabo esta sesión se necesita contar como mínimo con tres personas, aunque lo ideal serían cuatro, y que una coordine todo el trabajo de los grupos y dinamice la puesta en común.
- Se explica a los participantes que habrá tres grupos de trabajo sobre tres temas diferentes, que en cada uno de ellos habrá una persona responsable y que irán rotando de un grupo a otro al finalizar la tarea.
- Se señalan cuales van a ser los espacios y los temas que se van a trabajar en cada espacio: puede ser dentro del mismo aula organizar tres espacios con las mesas y en cada uno de ellos definir que tema se va a trabajar; o que cada tema se trabaje en Actividades de cada grupo

- Tareas y tiempos

A lo largo de toda la sesión la persona del equipo de comunidades se encarga del mismo tema. Cada grupo trabaja cada uno de los temas durante 30 o 45 minutos (es necesario acordarlo previamente). Al finalizar dicho tiempo pasan a trabajar otro tema moviéndose al espacio correspondiente: los participantes en cada grupo se mueven por los tres espacios mientras que las personas encargadas permanecen todo el tiempo en el mismo. En esta introducción no se explica porqué son ellas y ellos quienes se mueven en lugar de la persona adulta

El tiempo dedicado a esta sesión varía en función del tamaño del grupo, pero suele ser una media hora para cada actividad y otra media para la puesta en común, como mínimo.

Observaciones

La actividad se puede modificar cambiando los temas a trabajar en cada grupo o ampliando el nº de grupos. En este caso habría que ampliar el nº de actividades ya que tiene que haber tantas como grupos. También se puede modificar el tiempo que se dedica a cada actividad pero tiene que ser para todas el mismo tiempo para que se pueda hacer la rotación.

2- Actividades de los grupos y puesta en común

A)-Actividad de selección de prioridades:

Al iniciarse esta actividad es necesario contar con los resultados de las actividades de “FORTALEZAS Y DEBILIDADES” Y “EL SUEÑO”. Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del centro y el sueño que han simulado en otras sesiones se les pide que rellenen la ficha de SELECCIÓN DE PRIORIDADES que se adjunta.

Para rellenarla es necesario que piensen en aquello que “consideran importante abordar a corto y medio plazo” con respecto a los diferentes aspectos que aparecen en la ficha y ponerlo en la columna de la izquierda. Serían aquellos trozos de sueño que nos parece importante abordar para alcanzar, en general, a medio plazo. Hay que especificar que no es necesario que aborden todas las categorías que aparecen en la ficha, sino que aquellas que consideren más importantes, por ejemplo, puede que consideren muy importantes dos aspectos de metodología y ninguno de recursos...

Para rellenar la columna de la derecha es necesario que piensen en aquellos trozos de sueño que consideramos fáciles de conseguir teniendo en cuenta las fortalezas que hemos señalado.

El motivo de abordar estos dos aspectos es que entre la prioridades tienen que surgir temas que sean importantes, y que por lo general son difíciles de conseguir y requieren esfuerzos, y a la vez aquellos que nos resultan fáciles pero que también deseamos que se lleven a cabo, para que no nos olvidemos de ellos y para ir animándonos.

B) Actividad de formación de familiares:

Se reparte a cada participante el texto de formación de familiares. Se deja un tiempo para que cada uno lo lea en silencio. Posteriormente se pone en común lo leído y se debate. Es importante señalar desde el principio de este trabajo de debate que alguien recoja notas para que alguien exponga los resultados de este grupo en la puesta en común de la sesión. Entre unos y otras se aclaran las dudas y se opina. El trabajo de la persona responsable es centrar el debate, que unas se ayuden a otros a resolver las dudas y completar la información que considere necesaria, aportando ejemplos de su propia experiencia.

C) Actividad de grupos interactivos:

La dinámica es la misma que en el caso anterior, se reparte el texto correspondiente y se debate.

D) Puesta en común

Se realiza en función de los tres bloques de trabajo que ha habido y se deja tiempo suficiente para aclarar las dudas que hayan podido surgir en torno a los temas .Se plantea el porqué de la rotación. Aunque al inicio de la actividad pueden surgir voces que cuestionen que sean ellos los que se muevan y no los responsables de la actividad, en general, para cuando llega este momento no hay que explicar mucho las razones porque los mismos participantes descubren las ventajas de la propuesta:

Por un lado, suelen valorar positivamente que de esta forma la actividad se hace más dinámica. Además de esto, las personas van sentándose de forma diferente en cada grupo y esto es importante en el caso del alumnado porque así se evita el que se elijan siempre a las mismas personas para trabajar.

3.3.2 Exposición teórica: grupos interactivos

Se hace una exposición por medio de Power Point en el que se recoge:

- Características de los grupos interactivos
- Ejemplo de actividades en primaria y secundaria
- Los principios del aprendizaje dialógico en los grupos interactivos

3.3.3 Experiencia de un centro o asociación

Se propone la experiencia de otro centro que junto con el anterior pueda abarcar las diferentes propuestas del proyecto, dando así una visión de conjunto. En algunos casos, si hay alumnado gitano o de alguna otra etnia, en lugar de otro centro es una asociación que trabaje a favor de ese alumnado quien participa en esta sesión. En Garatu se propone un centro de primaria y otro de secundaria.

3.3.4 Materiales

[Documento 8- La selección de prioridades](#)

[Documento 9- Formación y participación de familiares](#)

[Documento 10- Los grupos interactivos](#)

[Ficha 3: Selección de prioridades](#)

PPT: Grupos interactivos

3.4 CUARTO DÍA

3.4.1 Aprendizaje dialógico

Todo el día se dedica a la profundización en los siete principios del aprendizaje dialógico, a través de exposición teórica y debate.

3.4.2 Materiales

[Documento 11: El aprendizaje dialógico](#)

3.5 QUINTO DÍA

3.5.1 Tertulias literarias dialógicas

Se explica en qué consisten las tertulias, su marco teórico, las condiciones para llevarlas a cabo y la metodología. Esta sesión la lleva alguna persona que habitualmente realiza tertulias.

Se realiza una práctica de tertulia sobre la lectura elegida. Para ello, todo el grupo ha leído un libro o capítulo de libro propuesto previamente

3.5.2 Reflexión sobre las innovaciones propuestas

Se reparte una ficha en la que aparecen las innovaciones que más se han trabajado en la formación. Por grupos llevan a cabo una reflexión sobre los recursos, posibilidades, oportunidades y dificultades del centro para llevarlas a cabo y transformaciones que podrían producirse como resultado de su puesta en marcha

3.5.3. Evaluación

3.5.4 Materiales

[Documento 12: Tertulias literarias dialógicas](#)

[Ficha 4: La reflexión sobre las innovaciones](#)

[Ficha 5: Evaluación](#)

4

DOCUMENTOS

DOCUMENTO 1

Sociedad de la información para todos y todas

Introducción

Dentro de la sociedad de la información en la que estamos inmersos nos vemos afectados por los fenómenos que se están dando a escala mundial, como son la movilidad laboral, el aumento de las diferencias económicas entre los diversos sectores sociales, la menor movilidad social especialmente en los sectores más desfavorecidos y los fenómenos de inmigración.

Todo esto está dando lugar a una gran diversidad social y cultural en la sociedad. Esta diversidad, cuando se refiere a culturas o personas con un estatus igual o superior al medio puede llegar a ser fácilmente entendida como una riqueza. Pero tiende a ser considerada como problema cuando están en situación de marginación y mucho más cuando las personas se encuentran en situación de pobreza, situación que frecuentemente está relacionada con la desigualdad o inferioridad en que socialmente se ubica a dichas culturas.

Cuando nos centramos en el ámbito educativo la problemática se traduce en aumento del fracaso escolar y de la conflictividad en relación con alumnado perteneciente a sectores más desfavorecidos. En ambos casos, no se cuestiona la responsabilidad que los diversos agentes educativos tienen con relación a esta temática, sino que se tiende a culpabilizar a las personas, colectivos y contextos afectados.

Desde el planteamiento de la LOGSE se suponía que la educación, con los cambios metodológicos y didácticos adecuados, y aumentando los periodos educativos tanto en Infantil, como con la obligatoriedad hasta los 16 años iba a ser suficiente para compensar las desigualdades. Sin embargo siendo estos mecanismos necesarios, el tiempo ha demostrado que no son suficientes y que incluso se puede ahondar en la desigualdad si se apuesta por la adaptación a la diversidad. Esta adaptación puede

resultar válida cuando nos referimos a diversidad de intereses o estilos de aprendizaje, pero resulta inadecuado y contraproducente para abordar la diversidad social y cultural. En este caso en lugar de la adaptación al entorno lo que se necesita es la transformación del mismo.

Entonces, ¿Cómo se construye una sociedad donde vivir juntos?, ¿A partir de qué procesos y valores construimos realidad? ¿Cómo incluir y no excluir?

La diversidad es una realidad y hemos de plantearnos su reconocimiento, la vida conjunta y el respeto a la diferencia desde la igualdad. A través de este seminario hemos intentado reflexionar teóricamente en torno a estas cuestiones para desde ahí intentar desarrollar herramientas teórico-prácticas que ayuden a los diferentes agentes educativos en la tarea de articular teoría y práctica y poder generar una dinámica en los centros, en primer lugar, de sensibilización respecto a la temática de diversidad-igualdad-desigualdad con relación a la sociedad de la información y al proceso de globalización en el que nos encontramos para, en un segundo término, generar procesos educativos y organizativos que actúen en contra de la exclusión social.

Sociedad de la información: algunas reflexiones e implicaciones

La naturaleza de la sociedad en la que nos encontramos, conocida como sociedad de la información, ha supuesto tener que enfrentarnos a una verdadera revolución, la transformación o el paso de sociedad industrial a sociedad de la información. Esta está cambiando rápidamente nuestras vidas, desde la economía, formas de relación y los ámbitos cotidianos públicos y privados. El nuevo mundo plantea nuevas fuerzas de producción y el desarrollo de nuevas capacidades. En la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario, la industria, y un crecimiento del terciario, servicios, en detrimento del sector primario. Actualmente, aunque siguen dándose estos tres sectores se está desarrollando uno nuevo, el cuaternario o informacional. En la sociedad de la información la generación de conocimiento es la fuente de productividad y crecimiento económico, la información es la materia prima y su procesamiento constituye una de las bases en las que se asienta la economía

La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales, del motor de vapor a los combustibles fósiles, e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y

distribución de energía fue el elemento clave subyacente en la sociedad industrial (Castells 1997:57).

Además los sectores primario, secundario y terciario se ven afectados por los procesos informacionales que son incluidos en sus respectivos procesos productivos.

Es por todo ello por lo que la sociedad de la información da prioridad al dominio de ciertas habilidades. El desarrollo de las nuevas tecnologías y el acceso a la información han transformado el mercado de trabajo y se requieren otras competencias y habilidades para acceder a él. Ya no se trata de acumular información o acceder a la misma. Esta se encuentra cada vez más y de forma más barata al alcance de todas las personas. De lo que se trata es de seleccionar y aplicar la que sea más adecuada a cada situación, la más relevante a cada momento.

Tal como fue previsto por Bell, se da un paso de los recursos materiales a los intelectuales como factores determinantes de la sociedad de la información. Los Rockefeller amasaron su fortuna con petróleo; Bill Gates o Case lo han hecho mucho más rápidamente seleccionando y procesando información. Una imagen de la sociedad industrial la compondría Detroit o las grandes empresas de automóviles, una imagen de la sociedad informacional nos la darían la virtualidad y la globalización de las dinámicas empresariales de Silicon Valley. (Flecha, 2001)

Las personas, grupos sociales, países que no poseen dichas capacidades y recursos quedan excluidas. Habilidades tales como: selección, procesamiento y aplicación de la información adecuada a cada situación o problema, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social (CREA, 1999).

No todas las personas tienen las mismas oportunidades para desarrollarlas por lo que los sectores más desfavorecidos están en riesgo o en situación de exclusión social. Surgen, por lo tanto, nuevas necesidades y se han creado nuevas causas de exclusión que se suman a las previamente existentes.

Esto no quiere decir que sea la sociedad de la información y la globalización lo que produce dicha exclusión o desigualdades, sino los modos de producción. Como señala Castells, cambia el modo de desarrollo, que ya no es industrial sino

informativa. Sin embargo el de producción no ha cambiado, sigue siendo capitalista y es el reparto desigual de los recursos informativos lo que da lugar a dicha exclusión, unido a que se han transformado más rápidamente el capital y el trabajo que los partidos políticos, sindicatos o movimientos sociales. Aunque estos últimos están adquiriendo un protagonismo creciente, sobre todo el ecologista, el feminista y un nuevo movimiento por una globalización más igualitaria.

En la nueva sociedad se están produciendo grandes cambios sociales en las instituciones y en las relaciones y la búsqueda de la identidad es, según Castells, uno de los más importantes, tanto como los económicos o los tecnológicos. Muchas de estas identidades surgen de las resistencias actuales: la resistencia comunal a la globalización, a la reestructuración capitalista, al patriarcado y al crecimiento incontrolado.

Beck define la sociedad actual como la sociedad del riesgo (riesgo de intoxicación, de no conseguir empleo, de contaminación...) y señala que el reparto e incremento de los riesgos sigue también un proceso de desigualdad social, aunque tiene efectos no deseados tanto para los de abajo como los de arriba en la escala social. La conciencia de estos riesgos da lugar a lo que él llama modernidad reflexiva, a la necesidad de diálogo y llegar a consensos. Los riesgos y su imprevisibilidad dan lugar a una pérdida de sentido y a un desencanto con respecto a las instituciones y formas de vida tradicionales, que llevan a procesos de individualización, desde donde las crisis sociales parecen crisis personales. A la vez sirven para dar más peso a las propias biografías y se crea la necesidad de desarrollar, frecuentemente de manera involuntaria, nuevas formas de vida que recuperen el sentido, el encantamiento y proporcionen una convivencia estable.

Nos encontramos con una sociedad que conjuga tanto una potencialidad democratizadora, reflexiva, y negociadora junto a una autoritaria, individualista y que, además, se caracteriza por la heterogeneidad social, cultural y lingüística. Ante esta realidad social, hemos de avanzar en la superación de las desigualdades, evitando la monopolización de los nuevos medios (Internet...) y habilidades por el mundo empresarial y determinados sectores sociales. La coordinación entre diversos grupos y la utilización de las nuevas tecnologías con creatividad, inteligencia e iniciativa, puede llegar a promocionar la educación como proceso integrador hacia una sociedad igualitaria.

Fases de transformación

En el proceso de sociedad industrial hacia la nueva sociedad informacional se pueden señalar básicamente dos fases, aunque algunas características de las mismas convivan actualmente.

En una primera fase se produjo un incremento de las desigualdades sociales o, lo que algunos autores como *Storiz* han denominado como darwinismo social o selección de los mejores. Esto fue debido a que la introducción de la era informacional se realizó a manos de un sector de la sociedad con recursos para hacerlo, excluyendo del proceso a aquellos sectores menos favorecidos.

En la fase actual se busca una sociedad de la información para todas las personas por diversas razones. Entre otras razones nos encontramos tanto los intereses por parte de algunos sectores de extender el consumo de productos y servicios informacionales a toda la población, como los problemas creados por los procesos de exclusión y los movimientos sociales que buscan una globalización más igualitaria.

1ª fase: darwinismo social

Se potenció el desarrollo de los recursos y de las capacidades necesarias para trabajar con la información en los sectores más competitivos, los que se consideraba que tenían más posibilidades de aprender rápidamente. A la vez se extendió la idea de que otros sectores no eran reciclables y era mejor prepararles para la “sociedad del ocio” que en realidad ha sido la “sociedad del paro”. De esta manera se orientó a niños, niñas y jóvenes de sectores o familias académicas para completar estudios superiores, mientras que los de familias no académicas o personas adultas de una determinada edad y sin una formación superior se les dotaba de una preparación mínima para incorporarse al mundo laboral. Uno de los problemas resultantes de esta orientación es que las ocupaciones y los requerimientos laborales, así como la estabilidad laboral ha ido cambiando tan rápidamente que la preparación mínima inicial no ha sido la suficiente para adaptarse a

esos cambios o a seguir aprendiendo, lo que ha abocado a dichas personas a ocupaciones laborales precarias, al paro o, lo que es lo mismo, a la exclusión.

Estas dinámicas han sido favorecidas por discursos que denominamos exclusores de los que destacamos algunos a continuación:

- *“La universidad es una fábrica de parados”*
- *“Lo que reclaman los empresarios es el desarrollo de determinadas competencias profesionales”*
- *“Vamos a la sociedad del ocio”*
- *“La escuela no puede más que reproducir las desigualdades sociales”*
- *“Algunos sectores sociales o culturales no están motivados para los estudios”*
- *“La igualdad como objetivo lleva a la homogeneidad, lo importante es la diversidad”*

La universidad como fábrica de parados. Desde esta idea se planteaba, o todavía se plantea, que hay mucho paro universitario y sin embargo todo el mundo se empeña en ir a la Universidad no siendo la mejor opción para después encontrar trabajo. Desde esta idea se defiende que si esto sigue así no se soluciona el problema, que una sociedad no puede dar cabida a tantas personas universitarias y que tan válido o más que una carrera es el aprendizaje de una profesión, e incluso que desde ahí puede ser más fácil encontrar trabajo.

Sin embargo, ni las personas que utilizaban estos argumentos aceptaban fácilmente que un hijo o hija propia no estudiase una carrera. La mayoría de las familias académicas hemos seguido intentándolo a pesar de que al final lo que se encontrase fuera el “paro”. La idea de que no es tan importante es para los demás. En parte esta posición se ha mantenido por el estatus o la valoración social que siguen teniendo los estudios superiores, pero fundamentalmente es debida a que sabemos que continuar con los estudios abre más posibilidades, independientemente de que la ocupación que se encuentra al final no coincida con los estudios realizados.

Por otro lado, no es verdad que haya aumentado más el paro universitario que el de otro tipo de nivel formativo. Lo que puede dar esa sensación es que se ha retrasado alrededor de tres años la incorporación al mundo laboral, es decir que la media para que un universitario encuentre trabajo en condiciones aceptables es de tres años (mientras

que antes era inmediata) y no siempre en la profesión para la que se ha preparado. Sin embargo, aunque aparentemente en niveles profesionales más bajos la incorporación pueda ser más rápida, las condiciones suelen ser más precarias, las contrataciones temporales y el paro mayor y sigue aumentando. Para constatarlo solo es necesario consultar las estadísticas del INEM.

Importancia del desarrollo de determinadas competencias profesionales. Esta idea parte de que los empresarios en las encuestas que se hacen para diseñar perfiles profesionales, frecuentemente comentan que ellos contratarían antes a alguien que hubiera desarrollado las competencias necesarias para determinado puesto de trabajo que a alguien que tiene una carrera. Sin embargo esto no suele ser verdad por varias razones.

Por un lado, es muy difícil y costoso realizar procesos de selección que garanticen que alguien ha desarrollado unas competencias determinadas, por lo que al final optan por utilizar el título como filtro selectivo. Dicho título garantiza competencias generales entre las que se encuentran las de selección, procesamiento y tratamiento de la información y supone un proceso mucho más barato. Después ya se encargarán ellos de proporcionarles la formación necesaria para el desarrollo de las competencias específicas en el puesto de trabajo.

Por otro lado, es muy difícil garantizar que las competencias específicas que se necesitan hoy son las que se van a necesitar dentro de 2 o más años, es decir cuando se acabe su formación. Probablemente para entonces necesite reciclaje y este es mucho más difícil de realizar si la preparación ha tenido una base de competencias específicas y no de otras más generales que faciliten el “aprender a aprender” a lo largo de su vida.

Además, la complejidad de las tareas en la mayoría de puestos de trabajos ha aumentado tanto con la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, que como mínimo se requieren las capacidades generales de la Educación Obligatoria y en Europa se está planteando como mínimas las del Bachillerato.

La sociedad del ocio. Durante mucho tiempo se habló de que con la incorporación de las nuevas tecnologías se iba a reducir el tiempo de trabajo y se iba a tener más tiempo para el ocio, por lo que era necesario, además del desarrollo de

determinadas capacidades, fomentar otro tipo de intereses, aficiones y la sociabilidad para poder disfrutar del tiempo libre.

Sin embargo, en general, no ha sido así. Para personas de niveles sociales y laborales más altos, el tiempo de trabajo ha aumentado, no diferenciándose en muchas ocasiones un tiempo libre, mientras que para otras, de niveles más desfavorecidos, el tiempo sin ocupación, es decir, el paro, es la situación más habitual. En estos casos se ha generalizado el salario social.

Desde este planteamiento, que no todo el mundo tiene más tiempo libre, sino que unos muy poco y otros todo, se ha ido potenciando una educación más competitiva para quienes van a ocupar esos puestos laborales y un currículo “de la felicidad y la sociabilidad” para quienes van a ser sujetos del salario social. De esta manera se produce el efecto Mateo: dar más al que más tiene y menos al que menos tiene. Se da más formación a quien pertenece a entornos académicos, es decir, a quien más recursos formativos tiene; y se da más trabajo a quien más capacidad adquisitiva tiene. De esta manera se produce un aumento de las desigualdades o una dualización de la sociedad.

La escuela como reproductora de desigualdades. Desde algunos planteamientos se defiende que las desigualdades se encuentran en la sociedad y la escuela no puede más que reproducirlas, incluso se defiende que esta fue creada, entre otras cosas, para mantener el estatus quo.

Aunque es claro que la escuela sola no puede cambiar la sociedad, puede colaborar para mantener o aumentar las desigualdades, de manera que muchas personas que pasan por ella además de seguir igual de desigual que estaban acaben con el estigma de ignorantes. O puede colaborar en la transformación del entorno y en la superación de dichas desigualdades proporcionando a todas las personas las capacidades necesarias (muchas de las cuales se adquieren en el ámbito educativo) para responder a las necesidades y retos que la actual sociedad de la información plantea.

Desde la idea de la reproducción no es necesario hacer ningún cambio porque no serviría para nada, por lo que nos podemos quedar tan tranquilos con la que se hace actualmente. Desde la idea de la transformación es necesario que la escuela cambie lo que nos obligaría a cambiar nuestras propias actuaciones.

Algunos sectores no están motivados para el estudio. Frecuentemente se atribuye el fracaso escolar, las dificultades y la falta de respaldo de las familias a

nuestras iniciativas a la falta de motivación para el estudio. Se suele hacer referencia en estas argumentaciones a que muchas personas que pertenecían, o pertenecíamos, a familias no académicas consiguieron completar estudios superiores, entre otras cosas, porque eso no impedía que sus familias estuvieran muy motivadas.

Cuando se utilizan estos argumentos no se suele tener en cuenta que las circunstancias han cambiado, que en esa época se veía la educación como una vía de movilidad social, de hecho todo el mundo tenía ejemplos cercanos de personas que lo conseguía. Sin embargo esta situación ha ido cambiando, potenciada por discursos ya comentados, y las expectativas de promoción por los estudios ha ido bajando, sobre todo en determinados sectores donde cada vez les resulta más difícil encontrar ejemplos (en determinados barrios y escuelas no hay personas que lleguen a la universidad) donde esto no sea así.

Por tanto, no se puede atribuir la falta de motivación a causas intrínsecas a dichos sectores, o a características culturales y sociales propias, sino a causas más generales que es necesario abordar a través del aumento de expectativas, de proporcionar recursos, información, formación e interacciones con personas que puedan servir de modelo.

La diversidad como objetivo, sustituyendo al de igualdad. Si en lugar de abordar de forma conjunta los dos aspectos, igualdad y diversidad, sólo se tiene en cuenta uno de ellos se puede caer en situaciones que se están dando en algunos centros:

- Cuando solo se tiene en cuenta la diversidad y la propuesta que se hace es la adaptación a la misma puede llegar a plantearse una educación diferente para cada tipo de alumnado en nombre de lo que “ellos quieren o necesitan”: a las minorías menos contenidos instrumentales y más habilidades sociales y hábitos, para los más lentos menos contenidos complejos y aprendizajes más mecánicos, para los de ambiente “menos intelectual” aprendizajes “más prácticos”, más relacionados con el mundo laboral, ... Así para algunos se plantea como objetivo el llegar a la universidad (para los hijos e hijas de familias académicas), y para otros el aprendizaje de un profesión en sus niveles más elementales, lo que lleva a que en muchas ocasiones no se alcancen ni estos niveles. Nos podemos encontrar así con centros en los que se trabajan, en mayor o menor medida, el esfuerzo y algunas o

todas las capacidades ya descritas y que se orientan a que el alumnado complete estudios superiores. En el otro extremo nos encontramos con centros orientados a que su alumnado o parte del mismo, aprenda unos contenidos mínimos, hábitos de convivencia y los recursos que necesitan para su entorno. De esta manera no se supera la desigualdad existente entre los distintos grupos sociales. Esta es una forma de relativismo que enmascara o puede dar lugar a una forma de racismo diferente al que conocíamos tradicionalmente.

- Cuando, en el otro extremo, se plantea la igualdad como homogeneidad, “para todos lo mismo”, en muchas ocasiones, de hecho, no se ofrece tal igualdad sino la asimilación de las minorías, que ya se ha comentado. A menudo sin ser conscientes de ello, a algunos se les está dando lo que necesitan, se parte de su experiencia, ven reflejada su cultura en la escuela, se adaptan los métodos y estrategias didácticos a sus necesidades, hay una continuidad entre lo que sucede en la escuela y en el domicilio... y a otros no. Es decir, a menudo en nombre de la igualdad se ofrece una única alternativa para todos que se ajustará más a unos que a otros (a los que coinciden con la cultura escolar, los de familias académicas), lo que hace que se les esté tratando de forma desigual e injusta.

Todas estas situaciones, llevan por tanto a mantener las situaciones de desigualdad. Para poder superarlas es necesario recuperar el objetivo de igualdad. El planteamiento que defendemos es el de igualdad de diferencias o igualdad en la diversidad donde se combinan los dos aspectos el de igualdad y el de respeto a la diversidad. Se plantean objetivos igualitarios, que todas las personas desarrollen al máximo las capacidades necesarias en la actual sociedad, que todas tengan éxito escolar y obtengan el título..., a través de diferentes enfoques y estrategias metodológicas que tengan en cuenta la diversidad, los diferentes valores, puntos de vista, formas de vivir y ver el mundo estableciendo entre todos ellos un diálogo.

2ª fase: Sociedad de la información para todas las personas

Hemos entrado en una segunda fase caracterizada por la necesidad de crear nuevas posibilidades para la igualdad. Desde muchos países y movimientos sociales se reclama una sociedad de la información para todos y todas (Flecha, Gómez, Puigvert

2001). A su vez, desde la comisión europea se están potenciando políticas para fomentar esta sociedad para todas las personas.

Teniendo en cuenta que la capacidad de seleccionar y procesar información adquiere una gran relevancia en esta nueva sociedad, y con ello los recursos intelectuales, así como que el no haberla desarrollado se convierte en una de las causas de la exclusión social y cultural, una de las formas de reducir las desigualdades sociales, culturales y económicas es a través de la *educación* ya que provee a las personas de las habilidades y capacidades necesarias para estar *dentro de la red*.

La educación es la herramienta clave para conseguir mejoras más igualitarias y el factor fundamental que posibilita la igualdad de oportunidades y el acceso a la sociedad de la información.

En este contexto, la institución escolar vuelve a reforzar su objetivo igualitario y se plantea hacer todas las transformaciones que sean necesarias para lograr que todas las niñas y niños tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información. Las mejores prácticas educativas no se plantean qué pueden hacer con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social.

La escuela puede propiciar el acceso al conocimiento a todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa a través de su participación, la flexibilidad en su organización y el optimismo pedagógico (Freire 1993). De este modo se pretende superar el doble discurso que fomenta el “currículo de la felicidad” dirigido a la población escolar de determinados sectores sociales excluidos. En efecto, con el pretexto de que esta población “no está en condiciones de progresar adecuadamente” en lo que se refiere a los conocimientos académicos y áreas instrumentales, se generan unos currículos “aparentemente adaptados” que no hacen más que reproducir las desigualdades sociales existentes.

La institución escolar, por tanto, se ha encontrado ante nuevos retos que, necesariamente, le exigen un cambio. Las necesidades para las que se creó la escuela han cambiado no son las actuales. Así, la educación en general, y la institución escolar en particular, ha de entrar en el análisis de la sociedad y de lo que ella representa para el trabajo con las personas.

En la actual sociedad encontramos elementos suficientes para poder acceder a conocer experiencias de éxito en la superación de desigualdades y para el análisis de los

proyectos educativos en clave de exclusión y/o inclusión a la luz de los planteamientos de las ciencias sociales actuales. Estos nos ofrecen vías para la acción educativa que tiene como finalidad última la transformación social y la superación, por tanto, de las desigualdades socioeducativas.

La educación en la sociedad de la información De la relación que hemos establecido entre sociedad de la información y educación se desprende la necesidad de reflexionar en torno a la función que ha de desempeñar la escuela puesto que tiene una responsabilidad, ya que puede contribuir a hacer posible el acceso a todas las personas a la sociedad de la información garantizando que las personas desarrollen las capacidades necesarias para vivir en este contexto social.

En este sentido, observamos que cada vez hay más autores que otorgan a la escuela –como institución más representativa un papel fundamental en el trabajo para la transformación, superando, de este modo, la visión tradicional reproductora que la educación ha mantenido en muchos momentos de la evolución histórica.

Participar en procesos educativos que trabajen por la integración precisa traspasar y superar actuaciones asimilacionistas. El objetivo de la integración no puede ser que los colectivos en general y las minorías culturales en particular pierdan su identidad, asimilados por la mayoría hasta confundirse con ella. El intercambio cultural no ha de significar aculturación, colonización o eliminación sino que el intercambio si en un diálogo igualitario supone riqueza, potencialidad, dinamismo, inclusión y creación.

Es necesario, por ello, superar discursos e ideas, que están muy extendidos en los ámbitos social y educativo, que contribuyen a la exclusión. Se hace imprescindible sustituir las ideas o discursos excluyentes por otros de tipo transformador como: no hay edad para aprender, los grupos sociales tradicionalmente ausentes de la escuela quieren participar en ella, la participación plena ciertos alumnos ayuda al aprendizaje personal y a la colectividad....

Para ello se tiene que partir de las capacidades que todas las personas poseemos, acabando con las teorías del déficit que legitiman desigualdades sociales en base a la creencia de que las personas no tienen las mismas capacidades en función de su cultura, entorno social o familiar. Las personas poseemos una serie de habilidades y capacidades

que desarrollamos a través de las interacciones. No confiar en que ciertas personas las poseen es negar la oportunidad de recibir una educación de calidad.

La Educación es un derecho de toda las personas por lo que el sistema educativo en general y los centros y sus agentes educativos en particular tienen la obligación de proporcionar a todas y todos una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, fomentando la capacidad de diálogo y crítica para la construcción, en definitiva, de una sociedad vasca, igualitaria, intercultural y solidaria.

Hacer realidad ese derecho supone trabajar por la consolidación de un tipo de escuela entendida como un espacio abierto para todas las personas y todas las culturas, que comparten ese espacio, lo que es posible conseguir mediante el diálogo participativo entre todos los agentes sociales. Una escuela, además, que establece un clima escolar estimulante para el aprendizaje, que se asienta en expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado, del profesorado y de las familias (niño y niña, adolescente o persona adulta), fomentando, de este modo, la confianza que ellos y ellas puedan tener en sus propias competencias. Trabajar de este modo es contribuir a la inclusión y a la superación de las desigualdades y para ello todos tenemos mucho que aportar.

Una apuesta de esta naturaleza por el trabajo de transformación precisa de un concepto de educación integrado, participativo y permanente. Una educación que sustituye la adaptación por la integración cultural², y que al hacerlo trabaja a favor de la democratización de los procesos formativos. Esta es, precisamente, la visión que mantiene sobre la educación la perspectiva dialógica o comunicativa (Freire, 1970, 1997; Habermas, 1997). Y que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Desde este enfoque dialógico o comunicativo es necesario hacer una revisión de planteamientos que se están realizando en educación para abordar la diversidad cultural o las desigualdades para enriquecer unos como son los planteamientos interculturales o para rechazar y superar otros como son los compensatorios que colaboran a mantener las situaciones de desigualdad. En los siguientes apartados desarrollamos algunas reflexiones en este sentido sobre el aprendizaje dialógico, la educación intercultural y los planteamientos compensatorios.

² Partimos de un concepto amplio de cultura entendida como aquellas formas que identifican y, al tiempo, diferencian a un conjunto de personas.

DOCUMENTO 2

"Experiencias de Estados Unidos"

"SUCCESS FOR ALL". ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS / AS¹

Basándose en sus investigaciones sobre psicología educativa, el profesor Robert Slavin dio impulso a esta experiencia pedagógica alternativa, especialmente dirigida a alumnos/as de escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. El objetivo central es claro: la escuela, tal y como ha funcionado en Estados Unidos (y en otros países) de forma mayoritaria hasta la actualidad tiende a dejar a muchos "abandonados" por el camino. Los índices de fracaso escolar son, de media, muy elevados, pero los números se disparan cuando se trata de las escuelas de los distritos escolares más pobres. En palabras del propio Slavin:

"el problema en muchas escuelas (y, especialmente, en las de los barrios pobres) es que vemos cómo muchos/as niños/as que son estudiantes brillantes y entusiastas en sus años de preescolar empiezan a fracasar en la escuela a partir de los seis, siete u ocho años de edad. En esos casos, las autoridades educativas y

Slavin, sin embargo, quiere incidir desde la más temprana edad en todos los niños y niñas con anterioridad al periodo en el que puede darse el fracaso escolar. De esa manera, se evita actuar a posteriori y sólo sobre unos/as pocos/as. Como él dice, "nuestra intención es la de crear escuelas de educación básica en las que ese rezagamiento no llegue a producirse"

Desde sus inicios allá por 1987 en Baltimore hasta la actualidad, el programa se ha extendido a multitud de escuelas en los Estados Unidos y en otros países (ya son más de 1.500 y el curso que viene esperan llegar a las 2.000) y sus buenos resultados avalan a "Success for All", dado que el índice de fracaso escolar es mucho

¹ Las citas del Prof. Slavin corresponden a una entrevista personal que el equipo de CREA celebró con él en 1998 en Estados Unidos.

menor en esas escuelas que en la media del país a pesar de tratarse de escuelas pertenecientes a los distritos más pobres de las *inner cities* en la gran mayoría de los casos.

Vale la pena, pues, echar un breve vistazo a los fundamentos de dicho programa y a sus resultados hasta la fecha. En primer lugar, hagamos un breve repaso al contexto general en el que se han implementado este programa y otros similares.

El sistema educativo público estadounidense ofrece un panorama de enormes contrastes. Como el propio Slavin indica, se trata de un sistema, en buena medida, injusto. Una fuente esencial de tal injusticia es la fuerte descentralización de las fuentes de financiación. Así, el grueso de los fondos de los que disponen las escuelas para financiar sus actividades procede, en la mayoría de los estados, de los impuestos recaudados en el propio distrito escolar. De esa forma, las poblaciones de mayor nivel económico disponen de una mayor capacidad de financiación y, por tanto, tienden a disponer de mejores escuelas que las zonas más pobres.

Al mismo tiempo, esta dinámica se alimenta a sí misma y se agrava dada la alta movilidad geográfica de los norteamericanos que recurren con frecuencia a la posibilidad de “votar con los pies”: en lugar de utilizar los instrumentos políticos a su alcance para cambiar la situación de su comunidad, deciden marcharse a otra comunidad que sea más de su agrado. Si una pareja joven está haciendo planes para fundar una familia e instalarse en el mejor sitio para ello, tenderá a preferir zonas con mejores sistemas educativos para que sus hijos e hijas tengan más probabilidades de acceder a las mejores universidades. Dichas zonas tienden a coincidir con los barrios más acaudalados, en los que la propiedad y el nivel de vida son más caros. Sólo los y las jóvenes profesionales y la gente de ciertos recursos económicos podrán permitírselo, y éstos/as, a su vez, tenderán a ser personas que ya han sido educadas en este tipo de distritos. Por tanto, el círculo tiende a cerrarse: la clase media tiene más posibilidades de escoger más o menos libremente, pero los pobres siguen viéndose obligados a ser pobres.

Este problema contamina todo el sistema educativo y profesional desde la raíz hasta sus extremos más visibles. La solución que se ha solido institucionalizar es la del

establecimiento de cuotas para las minorías en los puestos de trabajo más cualificados (los programas de *affirmative action*). Sin embargo, su efectividad más allá de la mera representatividad “racial” es dudosa. Existen cuotas para afroamericanos/as, para hispanos/as y para otras minorías en muchas universidades, empresas, administraciones, etc., pero las escuelas más pobres siguen correspondiendo a barrios de composición mayoritariamente “no blanca” y son estos estudiantes los que peores resultados obtienen en los tests de acceso a niveles educativos superiores. Esto da lugar a la sensación generalizada de que la gente de estas minorías que accede a la universidad y a trabajos cualificados lo hace gracias a las cuotas y no a sus méritos académicos, lo cual resulta pernicioso: la mayoría blanca tiende a considerar que el sistema de *affirmative action* les discrimina injustamente e incluso aquellos que se han visto favorecidos por él directamente lo repudian, porque tiende a minusvalorar sus propios méritos. Además, hace poco por resolver los problemas de base: los miembros de las minorías que acceden a la universidad gracias a estos programas suelen pertenecer a extracciones sociales de clase media, que poco tienen que ver con la degradación del sistema escolar de las *inner cities*, en las que los escolares se enfrentan a un panorama poco esperanzador y a unos índices de fracaso escolar simplemente espectaculares. El contexto, por consiguiente, contribuye poco a ofrecer los niveles de autoconfianza necesarios para afrontar satisfactoriamente una carrera educativa.

Ante este panorama, la actitud de la población estadounidense en general es también diversa. Algunos tienden a considerar estos problemas sociales como problemas naturalmente dados (Hernstein & Murray, 1994)³. Otros, como ya se ha mencionado más arriba, tienden a enfocar la lucha contra estos graves problemas de fracaso escolar desde un punto de vista de “remedio a posteriori”, en lugar de actuar de manera preventiva. Sin embargo, también se llevan a cabo programas alternativos que están mostrando un éxito creciente, como mencionaremos más adelante.

La financiación pública adicional que reciben estos centros escolares con más problemas financieros puede provenir de dos fuentes principales: el gobierno federal y los gobiernos de los estados. En muchos casos, estos últimos suelen tener fondos comunes de compensación (muy parcial) de las desigualdades de la financiación local

³ Véase el ejemplo del polémico libro, “The Bell Curve”, en el que viene a decirse que la variable “raza” explica en buena medida el fracaso escolar, sin tenerse en cuenta la variable socioeconómica)

de los distritos escolares. El gobierno federal, sin embargo, tiene un fondo especial de financiación, el llamado *Title I*, que data de la época de la administración Kennedy en los años sesenta, que intenta compensar las desigualdades a base de dar más financiación a aquellos centros escolares más necesitados (es decir, los ubicados en los distritos más pobres). Son, en total, unas 50.000 escuelas. Sin embargo, por la propia naturaleza de la legislación, que prohíbe que estos fondos sean dedicados a mejorar las instalaciones físicas de las escuelas o a pagar mejores salarios a sus trabajadores, estos fondos han tendido a destinarse a contratar profesores adicionales para impartir clases de repaso o de refuerzo a los alumnos más “rezagados”. Con ello, poco se ha podido hacer para evitar los motivos por los que esos propios alumnos se habían quedado “rezagados”, así que bien poco se hace para contribuir a reducir los índices de fracaso escolar.

En ese sentido, programas como el de Slavin intentan mejorar el uso de los fondos federales (de los recursos ya existentes, en el fondo), ya que no entran en conflicto con dicha legislación. El programa va dirigido

prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Sus bases ideológicas parten de la necesidad de

La responsabilidad del éxito social y escolar de los alumnos depende, sobre todo, de la escuela misma y de su preparación previa

hacer de todos los niños y niñas ciudadanos y ciudadanos/as “de éxito”, es decir, una auténtica democracia para todos/as que cuente con todos/as por igual. Se parte, para ello, de la base de que la responsabilidad del éxito social y escolar de los alumnos depende, sobre todo, de la escuela misma y de su preparación previa. Se insiste mucho en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible, en atender a los niños que empiezan a leer o a dominar las materias instrumentales básicas de forma individualizada si es necesario para que ninguno se quede al margen. Para ello se fomenta la confianza que los niños y niñas puedan tener en sus propias competencias.

Se trata, fundamentalmente, de fomentar la autoestima para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno. El aprendizaje ha de guardar una estrecha relación con la vida real, con sus problemas, en lo que se refiere a sus planteamientos, a las simulaciones, etc., para que sea lo más diversificado posible: no ha de plantearse siempre de la misma manera aburrida. En el fondo, ésta y otras alternativas educativas planteadas en el entorno estadounidense tienden a tomar un enfoque *holístico* del

entorno educativo, en el que más allá de la escuela también aparecen la familia, la comunidad, etc. El propio gobierno federal ha tomado nota del éxito de estas iniciativas y ha empezado a recomendar que los fondos destinados a las escuelas en base al *Title I* sean empleados en la puesta en práctica de estos programas. Conviene, pues, hacer un repaso de los principios comunes a todas estas iniciativas.

El programa “Success for All” comparte diversos rasgos comunes con otros programas similares, como los de las Escuelas Aceleradas de Henry Levin o con el Programa de Desarrollo Escolar de James Comer. Los tres representan una respuesta frente a la ineficacia de la escuela tradicional en los barrios marginales, pobres y poblados por minorías étnicas (una situación no exclusiva de los Estados Unidos, por cierto). Pretenden, en definitiva, que la escuela sea un medio educativo eficaz para **todos/todas** los/las habitantes del país.

Los tres movimientos conceden una importancia primordial al fomento de las expectativas positivas de los/las propios/as estudiantes. No se puede explicar el fracaso escolar simplemente a partir de la incapacidad de los que participan en el sistema escolar. Tanto los/las profesores/as como los/las alumnos/as y los familiares han de sentirse seguros de que el proceso de aprendizaje es posible. Ésta, pues, debe ser una premisa indispensable para garantizar el éxito a la hora de hacer progresos.

Los planteamientos de Slavin, Levin y Comer, suponen un paso más respecto a otros movimientos de reforma anteriores que se dieron en los Estados Unidos, como fue el caso de las “Escuelas Efectivas” de Ron Edmonds. Suponen una transformación práctica y programada de la actividad educativa, y se marcan como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso educativo. La importancia que se concede a los familiares es también significativa, ya que son incluidos como elementos imprescindibles del proceso. La escuela cuenta con ellos y tiene en cuenta sus especificidades culturales. Lo que caracteriza el programa “Success for All” de manera muy específica respecto a los otros dos es la elevada estructuración de sus contenidos. Como dice el propio Slavin,

Los programas de Levin y de Comer constan de una serie de ideas que las propias escuelas han de aplicar a su manera

“Success for All”, especialmente en lo que se refiere a los programas básicos de lectura, es un programa altamente estructurado, con etapas que han de ser seguidas de manera bastante estricta por los distintos centros. Pasemos a una explicación más detenida de este programa y de sus resultados.

El programa “Success for All” fue desarrollado por Robert Slavin, su mujer, Nancy Madden, y el equipo de investigadores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad de Johns Hopkins en Baltimore, Maryland. Su aplicación empezó en 1987 en una escuela de educación primaria de Baltimore. Se amplió a seis escuelas al año siguiente (cinco en Baltimore y una en Filadelfia). En la actualidad, son unas 1.500 las que aplican el programa en todo el país, con algunas experiencias piloto ya iniciadas en otros países (México, Canadá, el Reino Unido, Australia, etc.), y se espera que el número se amplíe a 2.000 el año que viene.

El programa ha adquirido una marcha imparable hasta el punto de que ha sido necesario que se estableciera como una fundación sin ánimo de lucro (la *Success for All Foundation*, creada en 1998), separada de la universidad (sin que ello impida que el director, Robert Slavin, y otros investigadores sigan siendo profesores de la Johns Hopkins), para gestionar un fondo anual de unos 4.500 millones de pesetas (dos millones y medio de pesetas por escuela).

Los objetivos del programa “Success for All” (como los de otros programas similares) son, por tanto, ambiciosos: se trata de conseguir que todos/as los alumnos y alumnas, incluso los/las menos aventajados/as y los que viven en situaciones de mayor riesgo de fracaso escolar, tengan firmes raíces cognitivas y se aproveche su tendencia natural al aprendizaje para que ganen confianza en su propia capacidad de aprendizaje y, así, acabar su formación básica aprobando año tras año sin necesidad de recurrir a ningún tipo de educación especial o compensatoria. Todo/a alumno/a ha de ser capaz de explotar todo su potencial.

Pero, además del mejoramiento del rendimiento escolar de los/las estudiantes y de la reducción de las tasas de fracaso escolar, el objetivo principal de “Success for All” es el de mejorar el nivel de lectura de los/as alumnos/as. La razón, para Slavin, es obvia: la lectura es clave en la educación básica. Rara vez suspende de forma generalizada un/a

niño/a sólo porque no va bien en matemáticas, pero si no lee bien, es un/a firme candidato/a a engrosar las filas del fracaso escolar. Las materias instrumentales (lectura y escritura, que son las que cubre el programa “Success for All” propiamente dicho) siguen siendo las esenciales, mientras que las otras (englobadas en el programa “Rotas and Wings”) son complementarias.

El programa va dirigido especialmente a niños/as desde preescolar hasta los 11 años, de los barrios más pobres del centro de la ciudad o similares, sin distinción dentro de cada uno de estos entornos (es decir, no va dirigido a los/las alumnos/as más desaventajados/as de un determinado centro escolar, sino a todos/as, incidiendo precisamente en una etapa previa a la manifestación del fracaso escolar en los/as niños/as). El convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento de los/las escolares, lleva a la organización de programas muy estructurados para criaturas que entran en la guardería para seguirlos durante sus años de preescolar y sus primeros años de educación básica

...no va dirigido a los alumnos más desaventajados de un determinado centro escolar, sino a todos...

Un grupo de familiares forma un **equipo de apoyo familiar** que trabaja, fundamentalmente, para conectar con las familias cuyos hijos/as tienen faltas de asistencia o tienen algún otro tipo de problema. Colaboran también para animar a los familiares a que lean o enseñen a leer a los niños y niñas y les ayuden en sus trabajos. Se fomenta la participación en las tareas internas de la escuela por parte de los padres y de las madres. El objetivo central de todo ello es contribuir a que la escuela forme un grupo con la familia y con la comunidad para analizar las necesidades de los/as niños/as, salvaguardar sus derechos y proteger su bienestar. Los padres y madres colaboran también en la búsqueda de fondos para financiar las actividades de la escuela. Toda la comunidad ha de implicarse, por tanto, en que cada uno de sus niños/as llegue a ser competente.

Los familiares y los miembros de la comunidad han de implicarse, por tanto, en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito. Los y las responsables de “Success for All” son reacios/as a permitir que se implemente el programa en cualquier escuela en la que al menos un 80% del personal (docente y no

docente) no dé su aprobación. Además, piden también que la administración del distrito escolar dé su visto bueno.

El programa base es el de “Success for All”. Se trata de un programa centrado en la lectura y la escritura. Los niños y las niñas empiezan con técnicas de lectura basadas en la escritura fonética y, paulatinamente, se les va introduciendo en la lectura habitual. Para esa fase inicial, se ha elaborado el subprograma *Early Learning* (para preescolar: a partir del segundo semestre da inicio el programa *Reading Roots*). Durante los primeros años, la lectura corre a cargo del/de la profesor/a, que lee textos atractivos para los/as niños/as con el objetivo de despertar su interés y, a partir de los seis años de edad, empiezan a leer ellos/as mismos/as (es entonces cuando se les introduce el programa *Reading Wings*). Ambos tienen versión en castellano (*Éxito para todos* y *Lee conmigo*). Existen también materiales de apoyo a la enseñanza bilingüe y a la del inglés como segunda lengua.

Aparecen otros elementos integrados en el currículum que no son *strictu sensu* parte del programa “Success for All”. En concreto, los materiales “Wings and Roots” (para el resto de materias escolares) y “WorldLab” (que incluye simulaciones de la vida real que ayudan a organizar el pensamiento y la toma de decisiones) son utilizados de manera complementaria. Pero también se incluyen materiales seleccionados por la escuela o por el distrito, ya existentes, que se adaptan a la necesidad de establecer situaciones interactivas para leer, debatir y escribir.

Como ya se ha indicado anteriormente, la materia instrumental fundamental, alrededor de la cual se estructuran las demás, es la lectura. Cada día se hace una clase de 90 minutos en la que los niños y las niñas hacen lecturas en grupos muy pequeños. Dichos grupos se forman en función de la edad de los alumnos y alumnas, no de su nivel de lectura y escritura, para evitar la formación de subgrupos y para permitir que todos/as aprendan a partir de niveles semejantes. En los tres primeros niveles se promueve la lectura con un tutor individual para cada alumno/a. Estos/as tutores/as son maestros/as especializados/as o personas preparadas en las técnicas del “Success for All”.

Cada ocho semanas se realiza una evaluación individual de cada alumno/a para comprobar sus avances y para prepararle trabajo específico si hace falta. Son los/as maestros/as y asesores/as los que realizan esta valoración. Los/as estudiantes que

necesitan más apoyo o que van más rezagados reciben una clase personalizada de veinte minutos diarios para mejorar su lectura.

Todos los/as niños/as están integrados/as en la escuela. No hay grupos especiales en las clases (a diferencia de lo que ocurre en muchas escuelas norteamericanas, que tienden a separar desde edades tempranas a los/as alumnos/as “avanzados/as” de los/as no “avanzados”). Dentro de las clases, la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo entre grupos de alumnos/as. Se agrupa a los/as estudiantes en grupos de dos o de tres. Y estos grupos, a su vez, se agrupan en equipos más amplios. En estos equipos puede haber diferentes niveles de habilidades: no son homogéneos. Todas las actividades siguen un esquema similar: presentación del/de la maestro/a, práctica en grupo, práctica individual, trabajo de prevaloración en grupo, prácticas suplementarias y corrección y reconocimiento en equipo. Las notas individuales se reflejan en la valoración del grupo.

Se siguen también unos sistemas de evaluación básicos, que miden el impacto del programa, el trabajo del/de la alumno/a y la valoración de la implementación del programa. El impacto se mide sobre la base del Maryland School Performance Assessment Program (MSPAP), que valora la capacidad del/de la alumno/a de resolver problemas complejos y de tomar decisiones en situaciones realistas. El trabajo de los/as alumnos o alumnas se valora de forma permanente con indicadores concretos en lo que se refiere a lectura, escritura, matemáticas y WorldLab. La lectura oral se evalúa continuamente y, en especial con las sesiones que se llevan a cabo cada ocho semanas. Los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso (el *portfolio*) son evaluados varias veces a lo largo del año. Participan el profesorado, los/as alumnos/as y las familias.

Los centros mantienen su personal docente y administrativo. Se incluye, en cada uno de ellos, una persona a tiempo completo (además del director o de la directora), el/la facilitador/a, que se responsabiliza de coordinar todo el trabajo del programa en la escuela, en estrecha coordinación con los maestros y maestras, y se forman grupos de apoyo para los profesores que les asesoran en el funcionamiento del programa. Se organizan, además, sesiones periódicas de formación.

El facilitador o la facilitadora se encargan de las funciones más propiamente pedagógicas y de implementación del programa. Es el vínculo principal entre la organización central del programa (la fundación, en este caso) y la escuela en cuestión. El director o la directora se reservan las funciones más propiamente administrativas. Además, en cada escuela hay maestros-tutores que se encargan de ofrecer tutorías de lectura individualizadas. El número de tutores depende de las necesidades de los estudiantes y de los recursos de la escuela.

También existen grupos de apoyo familiares y servicios integrados que están formados por miembros de la escuela y por familiares que acogen a las nuevas familias, apoyan el trabajo de la escuela en todas las actividades concretas y en lo que se refiere a la aplicación del programa general, preparan las actividades de formación social, colaboran con otros familiares para ayudarse entre sí en la formación de los hijos/as y organizan las relaciones con el resto de la comunidad para coordinar los servicios.

Existe una financiación federal del proyecto, de forma que las escuelas pobres tienen un apoyo para reunir todos los requisitos necesarios. Veamos cuáles son (muchos de ellos, ya han sido indicados más arriba):

- Tutores/as individualizados cualificados/as. Se necesitan tutores/as para una media del 30% del alumnado de primer curso, un 20% de los de segundo y un 10% de los de tercero, al menos, en las escuelas de las áreas más deprimidas. Colaboradores/as bien cualificados/as pueden realizar estas tareas, aunque no sean profesionales.
- Un/a facilitador/a a tiempo completo. Se han de tener en cuenta sus costes de formación y de dietas de viaje.
- Si el nivel de asistencia a clase en la escuela no alcanza el 95%, se suele necesitar a un supervisor de asistencia a tiempo parcial que colabore estrechamente con el Equipo de Apoyo Familiar.
- Es preferible contar con jornadas completas de preescolar (e, incluso, con medias jornadas de jardín de infancia).
- Los materiales *Reading Roots* y *Reading Wings* son imprescindibles para el buen desarrollo del programa. Posteriormente se introducen materiales como *MathWings* o *WorldLab*

- Se han de llevar a cabo reajustes de horarios para acomodar períodos de lectura de 90 minutos y, al menos, 9 huecos horarios para tutorías.
- Es preferible contar con pequeñas bibliotecas para dar apoyo a las necesidades lectoras.
- Se requiere la constitución de un Comité Consultivo de Centro formado, al menos, por el/la directora/a, el/la facilitador/a y representantes de los/as maestros/as y de los padres y las madres. Allá donde ya existan tales comités, éstos pueden asumir ya directamente esa función.
- Se necesitan tiempo y recursos para el desarrollo del personal antes y durante el programa. Durante el primer año del programa son necesarios, al menos, seis días de los llamados de *desarrollo* del personal.
- También son necesarias reuniones del equipo a cargo de cada curso o nivel académico. El personal docente ha de incluir estas sesiones en sus horarios, por lo menos, una vez cada dos semanas para ayudarse mutuamente.
- Las escuelas han de ser capaces de reajustar su funcionamiento para que sean flexibles a la hora de organizar a los estudiantes (así, si bien se les agrupa de forma heterogénea en lo que se refiere a las otras actividades del día, se les reagrupa en función de su curso académico cuando se dedican a las actividades de lectura) y para reducir el número de estudiantes que envían a actividades de educación especial o que castigan para que se queden en la escuela después de las horas de clase.

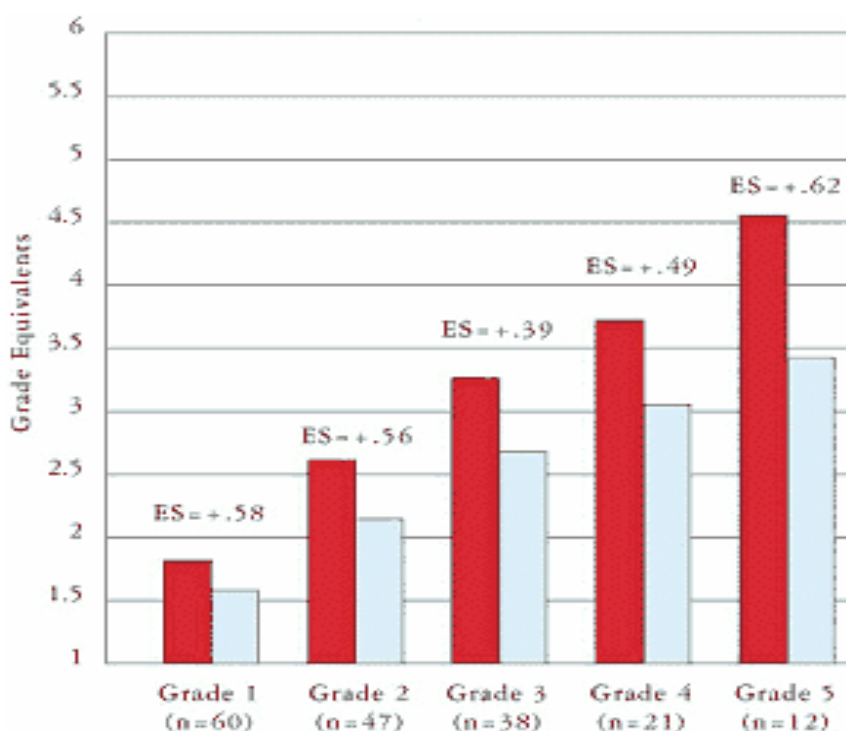
Todos estos reajustes tienen un coste. Los costes dependen del tamaño y de la ubicación de cada escuela, así como del número de escuelas que colaboren entre ellas. La gran mayoría de las escuelas pueden permitirse este programa. Lo normal, como ya se ha dicho, es que sea financiado mediante la reubicación de los fondos proporcionados (en Estados Unidos) por el programa federal *Title I* y por otros fondos federales y estatales (a los que no son ajenos la gran mayoría de los países desarrollados). Además, “**Success for All**” hace uso del personal ya existente. Si se considera el número de niños/as a los que alcanza el programa y el coste por niño/a, se trata de uno de los programas que consigue una mejor relación coste/resultados. Veamos cuáles han sido dichos resultados.

Impacto del programa

“Success for All” ha sido evaluado en más de una docena de distritos escolares en los Estados Unidos.

En cada uno de ellos, el programa fue comparado con otras escuelas de control en lo que se refería a pruebas de lectura y otras medidas. Los resultados han sido invariablemente favorables a “Success for All”. En lo que respecta a los equivalentes medios de notas, los estudiantes del programa muestran en sus resultados estar una media de 3 meses más avanzados que los estudiantes de otras escuelas de control al llegar al primer curso de básica y más de un año por delante al llegar al quinto curso. Los efectos son especialmente visibles en el caso de los estudiantes de más riesgo, aquellos que se hallan entre el 25% de peores notas. Los efectos de la versión en castellano, *Lee Conmigo*, han sido también muy buenos. Y el programa ha incidido también en una clara reducción de los castigos y del número de alumnos/as enviado a clases de recuperación.

El siguiente gráfico muestra las diferencias en notas de lectura entre las escuelas donde se aplica el programa; SFA —en barras oscuras— y las escuelas de control —en barras de color claro— (la diferencia numérica que se observa es la diferencia en desviaciones estándar entre la distribución de notas medias de lectura de unas y otras muestras), entre 1988 y 1996.



El seguimiento de estos grupos durante los cursos sexto y séptimo también dio resultados favorables a las escuelas del programa “Success for All” (con diferencias favorables a SFA de un 0.54 y de un 0.42, respectivamente).

El programa SFA, por tanto, ha mostrado ser una alternativa válida y empíricamente contrastada a prácticas que no se habían visto capaces de superar altos índices de fracaso escolar en muchas escuelas norteamericanas

Desde su planteamiento científico inicial, el programa SFA ha intentado diseñar un currículum y unas prácticas bien estructuradas sin olvidar en ningún momento el necesario involucramiento de la comunidad (y de la familia, en particular) a la hora de reforzar la necesaria autoestima del estudiante. La aceptación y el indudable impacto positivo del programa en las escuelas en las que se ha implantado han sido su mejor aval a la hora de favorecer su crecimiento y extensión a un número de escuelas que pronto superará las 2.000. Pero, como dice su impulsor, el Prof. Robert Slavin, uno de los puntos centrales del programa ha sido el hacer que sea “replicable”, que sea extensible a muchas escuelas. Esa extensión va más allá de los Estados Unidos. El éxito que allí ha cosechado le hace, cuando menos, merecedor de nuestra atención a este lado del Atlántico.

LAS ESCUELAS ACELERADAS

Las Escuelas Aceleradas constituyen un Programa organizado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS)

de esa misma Universidad. Los centros regionales facilitan la organización y puesta en práctica del programa en los centros y escuelas concretos.

El modelo de Accelerated Schools no es rígido, sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades.

En la actualidad integran el programa unas 1000 escuelas de 40 estados de

El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería hasta el K-8 (2º ESO) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una

forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando cada vez más a centros de secundaria.

El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos precisamente a aquellos que menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar los niveles. Se trata de conseguir que quienes ahora están retrasados, en el sexto grado no lo estén y acaben sus estudios al nivel normal o superior. Y además conseguir mejorar su forma de vida, eliminar el uso de drogas y mejorar la formación en general. De este modo los estudiantes se pueden incorporar al nivel medio de resultados académicos y beneficiarse de los siguientes grados escolares y de mejores oportunidades como adultos.

Se parte de un análisis de la situación, que muestra la tendencia cada vez más extendida de estudiantes en riesgo, que podría llegar a un 30% del total y que está aumentando. Un elevado porcentaje de estudiantes acaba sus estudios básicos con un nivel dos años más bajo que el que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas serían enormes a medio plazo. Por otra parte, el análisis económico sugiere que es mucho menos caro pagar ahora por educación que más tarde por el crimen y asistencia social, por lo que el presupuesto de los programas educativos sin remediar la situación de los estudiantes en riesgo es contraproducente.

“La forma de enseñar a los superdotados, por su profusión de actividades, permite recuperar a chavales con fracaso escolar. Nunca hemos entendido que se dediquen los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de aprendizaje de los que van por detrás a causa de su marginación, porque eso les relega aún más” (H. Levin en Aguirre, 1997).

Esto comporta cuestionarse el funcionamiento de los libros, de cada una de las formas de hacer clase, etc.

Para tomar parte en el proyecto tienen que estar de acuerdo el 90% del profesorado y el personal de la escuela y los representantes de las familias. También deben implicarse el alumnado

El sistema se basa en que aquellos que van peor en la escuela, son los que necesitan un impulso más fuerte, no una rebaja de nivel o la repetición aburrida de contenidos sin significado, etc. Se impulsa acelerar el progreso, no rebajar las expectativas.

“Alumnos, padres, profesores y asociaciones de barrio deben diseñar el modelo de escuela que quieren de forma conjunta, y decidir sobre él a través de representantes y grupos de trabajo. Para que un centro se integre en nuestro proyecto exigimos que el 80% o 90% de los maestros y las familias estén de acuerdo. Si no, no funciona [...]. En nuestros centros hay una estrecha colaboración con los servicios sociales del barrio, porque es cierto que muchos problemas trascienden el aula” (Aguirre, ib.)

La comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo. Las fases concretas son las siguientes:

- 1) Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los/as estudiantes, los recursos externos e internos, etc.
- 2) Establecer “una visión” de cómo será el centro, en qué se va a convertir, el objetivo común de todos los implicados, en el plazo de cinco o seis años.
- 3) Comparación entre la “visión” y la realidad. A partir de esta comparación se detectan y se listan las necesidades y se sistematizan los problemas y las soluciones aportadas.
- 4) Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas por las que trabajar (después de discutirlo entre todos los implicados), familiares, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado, etc.
- 5) Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.
- 6) Diseño de un programa experimental con la participación de todos/as y el asesoramiento de la dirección del programa.
- 7) Evaluación conjunta de los resultados

El Centro Nacional de las Escuelas Aceleradas es el encargado de formar al director, a un coordinador y a un miembro del equipo que será el facilitador interno. Durante el primer año, se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. La

implementación tiene varios instrumentos de evaluación: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada “modelo”.

Las Escuelas Aceleradas son un desafío. El cambio puede tardar entre tres y cinco años. Las Escuelas Aceleradas se basan en la participación de profesorado, alumnado, familias y de todos los recursos del barrio.

Todos/as han de abandonar las estructuras de decisión jerárquicas, han de trabajar juntos y dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas tradicionales.

La participación de los familiares es fundamental en las Escuelas Aceleradas. Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de los familiares, estudiantes y el staff. Este compromiso se explica a los padres y se traduce si es necesario (muchas de las Escuelas Aceleradas están en barrios con fuerte inmigración y con frecuencia los familiares –y los niños y niñas- saben poco o nada de inglés. Las obligaciones de los familiares incluyen, por ejemplo:

1. asegurar que los niños y las niñas van a dormir a una hora razonable y que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
2. tener altas expectativas educativas para sus hijos e hijas.
3. hablar con ellos/as regularmente de la importancia de la educación.
4. interesarse por las actividades de sus hijos/as y los materiales que llevan a casa.
5. animar a los niños y niñas a leer cada día
6. responder a los requerimientos de la escuela.

Los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas. Los familiares pueden interactuar en diversas actividades como voluntarios/as, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, como buscadores de fondos, etc. También se aprovecha la aportación de los familiares y de voluntarios/as en las clases.

La organización interna de las Escuelas Aceleradas tiene tres bases:

Unidad de proyecto: acuerdo entre familiares, maestros/as y estudiantes sobre los objetivos comunes a los que dedicarán sus esfuerzos.

Dar el poder: expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder, el “unos contra otros” y el “echarse las culpas”. La responsabilidad de organizar el currículum ha de ser del staff educativo de la escuela y no de la administración o de los especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité ejecutivo formado por el director/a, maestros/as y familiares. El director coordina el conjunto de la escuela. El distrito coordina la formación de formadores. La reforma se hace de abajo arriba. Los mismos que enseñan deciden lo que van a hacer y cómo se evalúa, no las autoridades externamente.

Construir desde la base: para ello se aprovechan todos los recursos educativos (humanos, económicos, etc.) que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Más que una clase compensatoria o un programa se trata de enfocarlo todo desde el punto de vista global de la escuela como conjunto.

La industria cada vez más busca a personas que sepan tomar decisiones y trabajar en grupo, y éstos son dos elementos básicos en una *Escuela Acelerada*. Aunque a veces se cree que los estudiantes en situaciones de riesgo no tienen las condiciones de los estudiantes de clase media, no es así. Con frecuencia tienen recursos orales, artísticos, capacidad de compromiso, etc. Además, pueden ser recursos para enseñar a otros estudiantes.

Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo con una tutorización continuada de los estudiantes. Se insiste en la lectura y la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas de cada día, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. El centro de todo el currículum es el lenguaje. Los educadores actúan como facilitadores del proceso.

La escuela está abierta más tiempo del habitual pues se realizan muchas actividades complementarias en las que se hacen tutorías personalizadas. Se insiste en el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros que es muy efectiva para los estudiantes en desventaja. Se organizan cursos complementarios para las familias y los alumnos que no son de lengua inglesa.

El cambio a una Escuela Acelerada no es Pequeño, pero que hay que planificarlo bien y tener apoyo técnico, formación y ayuda.

Una de las ideas básicas de las Escuelas Aceleradas es que no hay que poner parches en las escuelas, hay que cambiar la estructura de arriba abajo.

“Tal vez el aspecto más revolucionario de lo que estamos haciendo es que no empezamos diciendo: “Dadnos 1.000 dólares más por estudiante y entonces haremos algo”. Nosotros decimos que haremos algo con lo que tenemos” (Henry Levin, citado en Walter, 1990:12).

Es lógico pues que las Accelerated Schools, sean mencionadas en el Libro Blanco sobre la Educación y la formación “*Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995) como una de las propuestas educativas más interesantes para Europa en el siglo XXI.

PROGRAMA DE DESARROLLO ESCOLAR⁴

Los inicios del School Development Program (SDP) hay que buscarlos en el año 1968 y relacionarlos con la comunidad afroamericana y con aspectos religiosos debido a que se vieron implicadas dos escuelas de NE Haven, Connecticut, (una de ellas, la primera históricamente, se llama Martin Luther King), que tenían problemas graves, tanto de aprendizaje como de comportamiento. Abundaba el desánimo, el fracaso escolar y las desavenencias entre los familiares. Tal panorama hizo reclamar ayuda a Yale University que dedicó su esfuerzo a través del Child Study Center. Así empieza el programa de desarrollo escolar, dirigido por James Comer, médico, educador y escritor, que llevó a

⁴ Todas las citas de J. P. Comer han sido extraídas de una entrevista realizada por CREA en 1998 a este autor.

la práctica la sabiduría de este proverbio africano: **“Se necesita un pueblo entero para criar un niño”**.

A partir de las dos primeras escuelas públicas (1968), el SDP fue implantándose poco a poco. En los años 80 se forman equipos de profesorado y familiares que incorporan el programa en sus escuelas. La expansión es grande y abarca la comunidad afroamericana, que estaba en condiciones precarias.

“Por otra parte estaba el choque entre culturas, y esto es la clave. Por un lado está la cultura ampliamente dominante y por otro la subcultura, que en este país es la afroamericana... que tiene una experiencia particular”.

En los años 90 contactan con otras universidades y departamentos estatales de educación con la finalidad de extender al máximo el proyecto.

Entramos en el siglo XXI con unos ochocientos centros que están aplicando el programa de desarrollo escolar de Comer, tanto en la educación primaria como la secundaria. En terminología estadounidense, hay cerca de 600 escuelas primarias, más de 100 escuelas medias y casi 100 High Schools secundarias.

El principal objetivo del programa de desarrollo escolar es movilizar a la comunidad educativa (profesorado, familiares, equipo administrativo, personal no docente y resto de miembros de la comunidad) para dar apoyo al desarrollo holístico del alumnado e influir en su éxito académico. En principio, el primer éxito era que los niños y niñas no abandonasen la escuela, pero el triunfo fue cada vez mayor ya que el programa estaba orientado hacia la superación académica, social y personal (incluso se insiste en el desarrollo psicológico del alumnado).

“Los objetivos son... dar a la gente experiencias para que puedan sacar provecho de sus oportunidades, y a medida que van sacando provecho luego pueden tener más oportunidades”.

El enfoque de este proyecto está basado en los lemas siguientes:

- Prevenir antes que curar.
- Desarrollar los aspectos psicológicos, académicos y sociales.

- Implicar a todos los agentes existentes en el contexto donde se desarrollan los niños y niñas.

Además, hay tres principios que son necesarios a la hora de implementar el SDP:

1 Colaborar.

Cada miembro del equipo tiene voz. Todos y todas respetan y escuchan esa voz. Permite al equipo directivo y al profesorado incidir en la gerencia de la escuela.

2 Consensuar.

Las decisiones no se toman por mayoría de votos, sino que se consensúan. De esta forma no hay gente ganadora ni perdedora. Los miembros del equipo trascienden sus puntos de vista para apoyar al conjunto. Es un principio promotor del diálogo y la comprensión mutua

3 No culpabilizar.

Se resuelven los problemas aceptando la responsabilidad, pero no se “echan las cosas en cara”. Se facilita así el análisis y solución de problemas al enfatizar la responsabilidad al mismo tiempo que se elimina la recriminación.

Bases teóricas

Comer piensa que frecuentemente se valora el éxito escolar en función (principalmente) de la habilidad intelectual con base genética y la motivación individual. Es así como se desarrolla una educación a través de castigos y bajas expectativas. En su opinión, esto dificulta todas las relaciones, ya sean las interpersonales entre el alumnado o las propias de los familiares. Por si fuera poco, agrava la frustración del profesorado y baja el nivel general de la escuela.

“Las escuelas no están organizadas para que el profesorado trabaje junto, para que aprendan el uno del otro...”.

Sin embargo, Comer también afirma que los niños y las niñas establecen un vínculo muy fuerte con los familiares y/o gente que les cuida bien, hasta el punto de imitarles y adoptar sus valores y conductas. Lo que quiere demostrar es que el aprendizaje académico depende del desarrollo de los aspectos sociales, psicológicos, físicos, éticos, de lenguaje y cognitivos.

El alumnado pobre o proveniente de una familia excluida socialmente está falto de determinadas preparaciones (es probable que nunca les hayan leído nada ni hayan visto leer a las personas adultas) y habilidades sociales (como la negociación y el compromiso). Estas diferencias son las que provocan la afirmación falsa acerca del bajo potencial académico y/o conductual de estos grupos.

“Ellos (los afroamericanos) no están socializados como para ir a la escuela y obtener una educación. Su fracaso escolar... es debido a que tienen una cultura donde no están preparados para entrar en una institución dominante”.

En las bases del proyecto se incorpora la problemática de los familiares, que afecta al alumnado dificultando su relación con el equipo de profesionales.

Como la escuela no encuentra la forma de superar estos problemas, necesita organizar un sistema basado en el conocimiento del desarrollo de niños y niñas y de las relaciones. Hay que trabajar de forma global (no sólo áreas concretas) y mirando al futuro.

“En América pensamos que si no tienes éxito es porque no eres listo y porque, simplemente, no lo estás intentando. E ignoramos todas las relaciones que provocan desarrollo, y ésta es la diferencia, éstos son los objetivos de nuestro programa. Los objetivos de la mayoría de programas son académicos... nosotros pensamos que son buenas las relaciones que promueven el desarrollo de la gente joven... entonces tenemos ambos lados, en uno lo académico, las instrucciones, y en el otro las relaciones afectivas”

Dos caminos marcan el currículum: 1) Se pone especial énfasis en el aprendizaje de las materias instrumentales y 2) se dan clases bilingües para las comunidades de habla no inglesa.

En cuanto a la metodología, se promueven mecanismos que permitan a los familiares y al staff conocer mejor el desarrollo del alumnado y su conducta. Este conocimiento, aplicado a cada apartado del programa de la escuela, de manera comprensible y no

amenazante, lleva a la obtención de éxitos pequeños pero significativos que animan a todas las personas implicadas en ellos. Para facilitar este desarrollo, el proceso consta de tres operaciones:

- 1 Plan escolar comprensivo, global, que afecta a toda la escuela incluida su organización.
- 2 Formación del personal escolar haciendo especial hincapié en todo lo relacionado con el desarrollo psicológico de niños y niñas.
- 3 Evaluación y modificación de las situaciones.

El SDP no es un apaño ni un arreglo para salir del paso, sino un auténtico programa basado en el espíritu cooperativo global que sustituye por completo la anterior organización y la forma de dirigir la escuela.

El eje del proceso organizativo está compuesto por tres equipos:

1. School Planning and Management Team (SPMT). Es el equipo de planificación y administración escolar. De carácter fundamental porque hay representación de la dirección, profesorado, familiares y estudiantes, y sirve de semilla para que florezca el sentido comunitario conforme el programa se va implementando. Es quien dirige la escuela, el alma de la priorización de actividades y de redes de información y, algo a lo que el SDP da una importancia trascendental, no deja que nadie se apropie del programa ni de sus resultados. La dirección se compromete a fondo con el proyecto y certifica cómo las escuelas y su entorno empiezan a funcionar mucho mejor cuando el SPMT toma las riendas de la organización y dirección sistemática, tanto de la resolución de problemas como del aprovechamiento de oportunidades. La energía, la dedicación y la confianza del profesorado aumentan de forma considerable, potenciando significativamente el currículum y al aprendizaje instrumental. Lógicamente, el conjunto de la escuela nota esa mejoría, en especial el alumnado y su desarrollo.

2. Student and Staff Support Team (SSST).

Equipo que ofrece el apoyo psicológico preciso tanto para mejorar las interacciones entre el alumnado como para ayudar a cada estudiante en relación con su propia vida.

Trabaja las situaciones en su conjunto y, si es necesario, con cada niña o niño. El SSST desenvuelve su radio de acción de forma preventiva y prescriptiva, consultando con el equipo de planificación y administración escolar acerca de la conducta y desarrollo de niños y niñas. Los miembros de este equipo son facilitadores de las diversas interacciones entre familiares y staff, organizan reuniones y hacen recomendaciones sobre los cambios a llevar a cabo y cumplir así su misión de prevenir los posibles problemas.

3. Paren Team

El equipo de familiares es el motor que ha de servir para recuperar la fuerza de la escuela en el seno de la comunidad. Su participación viene marcada en tres niveles:

- a) Escogiendo las personas representantes de las familias en el equipo básico (SPMT).

Participando en la gestión y dirección los familiares adquieren las habilidades sociales, organizativas y políticas que son necesarias para el cambio institucional. Al involucrarse en toda la gama de programas educativos y estar en el día a día aprenden variedad de conocimientos acerca de la escuela y sus operaciones, currículum y, de manera muy productiva, mejores métodos, caminos y posibilidades para llevar a cabo aquello que se propongan, también en sus relaciones familiares.

- b) Ejerciendo sus funciones propias como equipo de familiares.

Como voluntariado de la escuela, el equipo se integra a fondo en la vida del día a día escolar y, al incorporarse a ella, desarrolla una parte importante de las actividades educativas. Como ejemplos sirven los siguientes: apoyo, refuerzo y asistencia en las clases, tutorización, ayuda en los aspectos religiosos, colaboración en la cafetería y en la biblioteca y realización de la función de acompañante. De esta forma los familiares, cada día que la escuela está abierta, se ubican físicamente en los edificios de la escuela y toman parte en los programas educativos para el alumnado. Desde el otro ángulo, los niños y niñas ven cómo sus familias interactúan con el personal de la escuela y tienden más a imitarles, identificarse con ellas e internalizar los valores y fines de la escuela.

c) Participando en los actos de la escuela.

Se trata de actividades planificadas entre familiares y profesorado. Entre los ejemplos más usuales tenemos: cenas, música y teatro para niños y niñas, cartas de la escuela, acontecimientos de “puertas abiertas”, organización de reuniones e informes de conferencias y congresos. Para realizar estas funciones los familiares disponen de instrumentos que les permiten aprender cómo llevar una reunión, tomar decisiones, organizar eventos, desarrollar una buena publicidad y saber estrategias para resolver problemas e interactuar con éxito. También se está planteando en la actualidad un nuevo reto: cómo trabajar y ser efectivos con las instituciones sociales dominantes.

“Éste es el problema, seguir creando más y más jóvenes capaces de ir a las instituciones dominantes e informar e influenciarlas”.

Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y staff, de tal modo que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos. Conjuntamente, familiares y staff, crean un clima social cálido y trabajan como colaboradores. Su confianza y capacidad de decisión crece conforme avanza su participación en el día a día y en el gobierno de la escuela. Hasta tal punto se produce el giro en sus vidas que muchos familiares vuelven a estudiar

Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y staff, de tal modo que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos

Es uno de los puntos especiales del SDP:

Facilitar estrategias y medios para fomentar la participación de familiares, sugiriendo formas diversas y concretas de hacerlo, así como maneras de ayudarles.

En los últimos quince años investigadores del SDP han elaborado numerosos estudios que muestran los logros del alumnado en las escuelas que siguen el programa.

Algunos estudios han comparado los resultados de estas escuelas con otras que no lo siguen. Uno de ellos, de 1985, recoge cómo en los cursos 4º y 5º las escuelas de Comer obtienen registros sensiblemente más elevados, así como en las matemáticas en general

y en las pruebas de lectura propias de los cursos 3° y 4°. Otros estudios han comparado el éxito en las escuelas donde se aplica el programa de desarrollo escolar con el obtenido en un distrito en su totalidad; por ejemplo, en Príncipe George County (Maryland) se observó que las escuelas con SDP tenían un promedio superior en matemáticas, lectura, cuentas y lenguaje.

Asimismo, estudios varios han mostrado cómo mejoran en las escuelas en las que se aplica este programa, apartados tales como el comportamiento, la atención, el concepto de sí mismo/a y el clima escolar. Por último, lo que queda reflejado en estudios diversos es que los logros del alumnado mejoran claramente en las escuelas que implantan mejor el SDP.

DOCUMENTO 3

Comunidades de Aprendizaje

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantean la transformación de sociedad industrial en sociedad informacional y todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual.

Como todos podemos ver cada día se están produciendo grandes transformaciones a todos los niveles, económicos, sociales. Euskadi está ya metida de pleno en ese proceso de transformación. Más del 55% de nuestra economía es ya del sector servicios, pero también está creciendo nuestra reconvertida industria a un ritmo superior al del conjunto de Europa, se está dando un proceso acelerado de crecimiento de viajeros...

Todas estas transformaciones no afectan a todas las personas por igual y nos encontramos junto a los procesos señalados, con otros procesos fuertes de exclusión social: personas que no tienen trabajo, y difícilmente lo van a llegar a tener por la situación marginal en que están viviendo, otras que no tienen la formación suficiente para llegar a tener nunca un trabajo con un mínimo de estabilidad, capas o grupos sociales donde el fracaso escolar o el abandono antes de alcanzar el título básico es generalizado, minorías étnicas o culturales en situación de marginación... Además nos encontramos con un aumento de las situaciones conflictivas, tanto en el ámbito social como escolar.

Todos los analistas más importantes de la sociedad actual, desde el premio Nóbel Sen al sociólogo Castells, nos han avisado del incremento de las desigualdades que ha generado el capitalismo informacional.

El reto que tiene planteada la Unión Europea en estos momentos es de lograr que todas las personas y colectivos de nuestros territorios se conviertan en protagonistas activos

de esas transformaciones. Y uno de los aspectos más unánimemente considerado como básico para responder a este reto es la educación.

Sin embargo, junto a todos estos cambios miramos a la escuela y podemos ver que básicamente ha cambiado muy poco, exceptuando en algunos aspectos en la etapa de Educación Infantil y algunas experiencias en Educación Primaria. Se sigue considerando como elemento básico de referencia un profesor o profesora con un grupo, al que tiene que trasladar una serie de conocimientos con metodologías más o menos activas, contenidos determinados por nivel o ciclo que se pueden flexibilizar más o menos en función de las características individuales o del contexto del centro, y cuyo nivel de asimilación se comprueba en las diferentes evaluaciones, donde el alumno tiene que “volcar” todo lo que ha retenido, memorizado y en el mejor de los casos construido.

En esta dinámica y ante los problemas que van surgiendo de fracaso escolar y de convivencia no se suele pensar que hay que cambiar la escuela. En general, se tiende a considerar que el problema es del alumno o alumna o de su familia, de su entorno. Esto, a menudo, lleva a adoptar medidas más o menos segregadoras, como pueden ser sacarles del aula para compensar sus deficiencias, organizar agrupaciones flexibles y/o elaborar adaptaciones curriculares individualizadas eliminando contenidos complejos y necesarios, con lo que de antemano se renuncia a alcanzar los objetivos de la etapa aunque dicho alumno o alumna no tenga ninguna discapacidad. En el extremo, más referido a Educación Secundaria Obligatoria, se suele proponer agrupar a quienes tienen más dificultades, sacándoles del aula ordinaria y si es posible del centro.

Continuamente constatamos que este tipo de medidas no mejora la situación y en algunos casos la agrava. El fracaso escolar sigue siendo alto, y en esas cifras nos encontramos con un porcentaje muy alto de alumnado de medio desfavorecido. Para muchas personas esto es inevitable. Consideran que la escuela poco tiene que hacer, que es el precio que hay que pagar por hacer extensiva a toda la población la escolarización y que la escuela no puede hacer otra cosa que reproducir las desigualdades que se dan en la sociedad.

Sin embargo, teorías, análisis y proyectos educativos desarrollados en distintas partes del mundo, nos demuestran que la escuela sí tiene un importante papel en proporcionar

a todas las personas las capacidades que se requieren para no quedar excluido, para integrarse social y laboralmente. La escuela es parte del sector informacional. En ella se trabaja con información, con conocimiento, se selecciona, se procesa, se aplica... De hecho uno de los sectores que mayor éxito escolar obtienen son los hijos e hijas de familias donde uno o los dos progenitores están relacionados profesionalmente con el ámbito educativo. Para que la escuela actual proporcione dichas capacidades a todo el alumnado tiene que transformarse.

En el sistema educativo vasco se están produciendo cambios para adaptarlo a las necesidades del siglo XXI y las grandes líneas o programas se pueden resumir en: introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y acceso a Internet en todos los centros; priorización del aprendizaje y tratamiento integrado de las lenguas y otras áreas instrumentales; desarrollo de estrategias y programas para dar respuesta al fracaso escolar; y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Dentro de este marco Comunidades de Aprendizaje surge como respuesta a esas necesidades y retos de la educación del siglo XXI. Estas se pueden resumir en:

- Superación de las desigualdades. Es necesaria una apuesta por la igualdad educativa en la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad y los procesos de exclusión social en que se encuentran muchas personas, invirtiendo así la tendencia al fracaso del alumnado perteneciente a familias donde ninguno de sus miembros tiene estudios superiores.
- Proporcionar a todas las personas una educación de calidad que responda a las necesidades actuales.

La escuela es un espacio donde todas las personas pasan unos años por lo que se puede considerar el espacio clave para desarrollar las capacidades, los instrumentos que permitan a todas y todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad informacional. Algunas de estas capacidades son:

- Procesamiento, selección y creación/aplicación de la información
- Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisión, autonomía..

- Proporcionar a todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad vasca, igualitaria, intercultural y solidaria.

La escuela es un espacio de socialización clave para desarrollar dicha capacidad diálogo. El diálogo entre distintos grupos, entre distintas culturas, a través del diálogo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores...

Para responder a todas estas necesidades la escuela no puede actuar sola. Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que vive el alumno o alumna (familia, barrio, escuela...) se produce aprendizaje. Para que la relación entre los distintos aprendizajes sea de suma y no de resta, es decir, para que se dé aprendizaje es necesario que haya una continuidad, una correlación entre los diversos contextos. Esta continuidad se da en mayor medida cuando la cultura escolar y la familiar coinciden, aunque no haya diálogo entre la familia y la escuela. Sin embargo para que se dé cuando la cultura escolar y familiar son diferentes es necesario una acción intencional en ese sentido, donde se potencie el diálogo y la colaboración.

Por otro lado, **el sistema educativo tiene que superar una tendencia a la dualización** fruto de planteamientos compensatorios o de tratamientos de la diversidad que se olvidan de que detrás de alguna de esas diversidades o además de ellas hay desigualdad social. En este sentido cuando se propone que hay que tener en cuenta el entorno y adaptarse a él lo que se está proponiendo es mantener la desigualdad. Nos encontramos por un lado con centros en los que se trabajan, en mayor o menor medida, el esfuerzo y algunas o todas las capacidades ya descritas y que se orientan a que el alumnado complete estudios superiores. En el otro extremo nos encontramos con centros orientados a que su alumnado o parte del mismo, aprenda unos contenidos mínimos, hábitos de convivencia y los recursos que necesitan para su entorno. Se parte en estos casos de la idea de que no tiene posibilidades ni interés de alcanzar unos determinados niveles educativos. Así toman fuerza los dobles discursos: organizamos una educación para los hijos e hijas de los demás, mientras que aseguramos otra distinta para los nuestros.

Lo que se propone no es la adaptación al contexto, sino por el contrario la transformación del mismo, tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen teorías sociales (Habermas, 1987, 1998) y educativas (Freire, 1997). Es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje surge de un convenio por cuatro años entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y CREA en el que se inicia la puesta en marcha del proyecto diseñado por CREA en cuatro centros de Euskadi. El centro pionero es Ruperto Medina de Portugalete (Bizkaia), que inició la experiencia en el curso 95-96. Posteriormente en el curso 96-97 se incorporaron tres centros más: “Ramón Bajo” de Vitoria-Gasteiz; “Artatse” de Bilbao; y “Virgen del Carmen” de Pasaia San Pedro (Gipuzkoa). Durante estos cuatro años el asesoramiento ha sido llevado a cabo por CREA y un asesor o asesora de los Centros de Orientación Pedagógica de la zona correspondiente, en concreto del COP de Gasteiz, COP de Renteria, COP de Sestao e IDC. Actualmente además de estos centros se están incorporando otros nuevos como son CEP Lekeitio, CEP San Antonio de Etxebarri y otros tres han solicitado la formación en este tema (CEP Lamiako, CEP Marcos Sagasti, CEP Kueto) Y el equipo asesor está formado por asesores y asesoras del COP correspondiente coordinados por el IDC.

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROYECTO

Este proyecto quiere despertar las ilusiones por aprender y enseñar, ya que la situación actual no satisface a nadie y todos y todas queremos que ningún niño o niña se sienta marginado o etiquetado por su cultura, estatus, género o capacidad, que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad, que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas, que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación integral de sus hijos e hijas y a su vez se transforme el contexto siendo más enriquecedor para todos y todas.

La escuela como parte del sector informacional puede trabajar para que **todos y todas adquieran los instrumentos** necesarios y para el cambio contribuyendo en la disminución de las desigualdades, fomentando la participación crítica y activa de todos los agentes de la comunidad y la relación dialógica entre estos agentes entendidos como iguales y a la vez respetando e incluyendo la diferencia.

Para diseñar la escuela que queremos y evitar dobles discursos se plantea *hacer la escuela que quisiéramos para nuestros hijos*. Esto supone que en la reflexión del profesorado y de otros agentes sobre qué tipo de escuela queremos diseñar, se toma como referencia lo que quisiera para sus hijos e hijas y no lo que definiría desde distintos planteamientos ideológicos, pedagógicos o desde diferentes lecturas de la realidad.

Es necesario que las **metas sean compartidas**. Si se aprende en los diversos contextos y se aprende más o menos en función de que esos contextos estén más o menos coordinados y/o haya una continuidad entre ellos, será recomendable y en las situaciones a las que estamos refiriéndonos imprescindible, el que los objetivos de aprendizaje están compartidos entre todos los miembros de la comunidad y que todos los esfuerzos vayan en la misma dirección, todos juntos para conseguir una misma meta.

Participación de todos los miembros de la comunidad. Para que los objetivos se compartan es necesario la participación no sólo del profesorado, sino también de las familias, el alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... Esta participación afecta a las decisiones referidas al centro, los aprendizajes etc.; a la colaboración en el aula o en el centro previa formación; y a la formación de familiares... La escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad. Se crean nuevos órganos de gestión del trabajo (comisiones mixtas), en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas.

Esta participación puede llegar hasta el aula donde no siempre es un profesor o profesora quien trabaja sólo con un grupo, si no varios adultos (voluntariado...) coordinados por él o ella entre los que se establece un diálogo y con el alumnado en el

que todos y todas se enriquecen mutuamente y se va produciendo la transformación del entorno.

En la medida en que se vaya consiguiendo mayor participación de personas de distintas culturas como iguales con un alto nivel de compromiso y negociación a través de un diálogo igualitario, se puede hablar de estar en camino de promover una verdadera educación intercultural.

Todas las personas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades y por tanto creamos un clima de **altas expectativas**, referidas tanto al alumnado, al profesorado, familias y comunidad todos y todas tiene muchos talentos que tenemos que descubrir para que reviertan en la comunidad.

Los alumnos y alumnas tienen mayor capacidad de la que normalmente aplican. Se pasa de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos. Más que centrarse en los déficit se centra en las posibilidades. Se establecen objetivos máximos en lugar de mínimos y se ponen todos los medios para alcanzarlos.

En general, el profesorado, sea más tradicional o más progresista coinciden en un interés común y es que el alumnado tenga éxito que aprenda. Basándose en esta premisa, y en los intereses o capacidades que tiene cada persona se le asigna el papel más adecuado.

Todas las familias coinciden en querer lo mejor para sus hijos e hijas. Este tendría que ser el punto de partida del diálogo con ellas y buscar nuevas fórmulas desde las que plantearlo: comisiones, hora del café, tertulia... Un diálogo que es la base de una formación mutua pues enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía, y además le hace reflexionar sobre temas que daba por supuesto ante la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Por otro lado enriquece a las familias al centrar la reflexión en los procesos educativos, en las relaciones educativas y en contenidos de aprendizaje instrumental y cultural. Además, no sólo se forma el profesorado sino que se proporciona también a los familiares, voluntariado y al resto de los agentes la formación

que van demandando, pudiendo utilizar para ello las instalaciones y recursos del centro (aulas de informática, sala de tertulia...)

Lo central es el aprendizaje. Entre todos y todas se buscan fórmulas alternativas para que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Se pide un esfuerzo por parte del alumnado, se propicia un entorno estimulante de aprendizaje, que se esté todo el tiempo trabajando en el aula y en el centro incluso ampliando el horario escolar. Para ello si es necesario se cuenta con la participación de la comunidad, voluntariado (tanto en el aula para que los alumnos y alumnas estén atendidos todo el tiempo, como en horario extraescolar con actividades variadas y enriquecedoras tanto para el alumnado, las familias, una biblioteca tutorizada abierta en un horario amplio, un comedor escolar educativo...) Se plantean aprendizajes potentes, complejos, importantes o básicos como son el procesamiento y selección de información, el trabajo en equipo, los proyectos, las lenguas... Se intenta proporcionar los mejores recursos. las mejores metodologías, las mejores prácticas educativas, los mejores recursos: grupos interactivos, conexión a Internet...

Se amplía el horario de aprendizaje para lo que se organizan bibliotecas tutorizadas donde hay profesorado y también familiares y voluntariado, el comedor se transforma en comedor educativo, las actividades extraescolares son enriquecedoras se potencia la participación de todos y todas, se abren las puertas del centro más temprano por la mañana...

La inclusión social

Aunque el problema de la exclusión social sobrepasa el ámbito educativo, la escuela es un elemento que puede contribuir a perpetuarla, a través del fracaso escolar del alumnado de medio desfavorecido, o puede ayudar a superarla. Para ello no es suficiente centrarse exclusivamente en el alumnado, como sucede con la mayoría de los intentos que se han hecho hasta ahora, sino que hay que incidir en los demás contextos, es necesario enriquecer el entorno y formarnos todos y todas.

La reflexión, el diálogo y la participación de todos los agentes produce un enriquecimiento mutuo. Enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía

y le ayuda a superar prejuicios y expectativas negativas, además de hacerle reflexionar sobre temas que daba por supuesto ante la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Enriquece a las familias al centrar la reflexión en los procesos educativos, en las relaciones educativas y en contenidos de aprendizaje instrumental y cultural y les ayuda a confiar en sus potencialidades. Mejora su autoestima con respecto a su capacidad para implicarse en todo lo relacionado con lo escolar y se convierten en aliados de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Además, no sólo se programa formación para el profesorado sino que se proporciona también a los familiares, voluntariado y al resto de los agentes, la formación que van demandando, pudiendo utilizar para ello las instalaciones y recursos del centro (aulas de informática, sala de tertulia literaria, aula de alfabetización...)

Aunque una de las prioridades sea el alumnado de medio desfavorecido, no se plantea para este alumnado un modelo de educación diferente al del resto como es en el caso de la educación compensatoria, sino que se plantea intervenir en el medio desfavorecido con los mejores elementos que se conocen en educación, optimizando los recursos al máximo. Por ello no es un modelo válido únicamente para un tipo de centros. Sin embargo, al contrario de lo que sucede habitualmente, será más importante garantizar buenos recursos y procesos de enseñanza aprendizaje en los centros con alumnado más desfavorecido que en otros centros porque a menudo sólo pueden acceder a dichos recursos si se los proporciona la escuela. Otros grupos sociales tienen otras vías para conseguirlos como pueden ser clases particulares, el ordenador o la biblioteca en casa, estancias en Inglaterra, hacer intensivos de euskera, etc.

Teniendo en cuenta esta realidad en las Comunidades de Aprendizaje se abre la escuela más tiempo, se priorizan contenidos relacionado con las lenguas y las nuevas tecnologías, se potencia que todo el tiempo escolar se dé aprendizaje y para ello si es necesario en un aula puede haber más de una persona adulta, el tiempo de comedor y las actividades extraescolares responden a los mismos principios y también son tiempo de aprendizaje, se procura la formación de las familias para que estas puedan acceder a dichos conocimientos aumentando su formación y potenciando la de sus hijos e hijas.

Por otro lado ayuda a romper estereotipos y bajas expectativas tanto del propio grupo como del resto, lo que contribuye a mejorar su autoestima y reducir la desconfianza ante otros grupos sociales, rompiendo barreras. Habitualmente, el desconocimiento lleva a menudo a procesos de guetización y en escuelas en las que aumenta el alumnado de medio desfavorecido o de minorías en situación de marginación se produce una huida del alumnado de niveles sociales medios, bien por miedo a conflictos o a que la calidad de los aprendizajes de dicha escuela disminuyan.

Si el proceso de guetización no está ya muy avanzado, a través de un proyecto como Comunidades de Aprendizaje el proceso se puede invertir o parar; incluso en casos donde el entorno se está regenerando es posible cambiarlo. Esto es así por varios factores:

- al participar las familias en la escuela se va dando un conocimiento por parte de unas familias y otras disminuyendo los prejuicios y las desconfianzas.
- al conocer la escuela por dentro y poder incidir en ella las familias tienen la garantía de que los niveles de aprendizaje no van a bajar y siempre se van a buscar los elementos o recursos más novedosos y ellas son las primeras en que pueden colaborar a ello.
- al buscar la colaboración de la comunidad, de asociaciones,... se buscan los recursos y apoyos necesarios para sacar adelante la escuela, para darla a conocer a posibles nuevos clientes, etc.

También es un elemento de gran importancia el conseguir la ayuda de las distintas entidades, empresas, asociaciones... para potenciar una mejor imagen del centro conseguida con el esfuerzo de todos y todas.

Es importante que en estos centros se garanticen los aprendizajes valorados socialmente siendo uno de ellos el euskera. A menudo se considera que el bilingüismo es añadir una dificultad a determinados alumnos y alumnas y se les da apoyo en castellano durante el tiempo que les correspondería euskera o alguna asignatura en euskera, las exigencias en dicha lengua se reducen al mínimo y por tanto la estimulación también, se les dirige a elegir modelos A... Y este se puede convertir en un factor más de exclusión social en una sociedad vasca que se define como bilingüe, tanto a nivel de centro, que los puede

convertir en centros no valorados, como a nivel individual, ya que puede dificultar la inserción social y laboral. Por otro lado el que al alumnado de medio desfavorecido no se le facilite el llegar a ser bilingüe o plurilingüe desde el entorno escolar prácticamente da lugar a que nunca llegue a serlo, porque es el medio educativo el único recurso que tiene para llegar a conseguirlo. Cada vez más experiencias demuestran que el bilingüismo, lejos de ser una dificultad, es un factor de enriquecimiento si se plantea de la forma adecuada.

Desde los planteamientos de Comunidades de Aprendizaje, apoyados en diferentes investigaciones y basándose en los principios de *no rebajar sino enriquecer*, y *queremos para todos los niños y niñas la misma escuela que queremos para nuestros hijos e hijas*, se plantea, como ya se ha comentado, el aprendizaje de todo garantizar el aprendizaje de todo lo que consideramos imprescindible como es el euskera, inglés, castellano, instrumentales, informática y de todo aquello que todos y todas valoramos, como son la educación artística, física ...

FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

El proyecto de transformación de Comunidades de Aprendizaje se plantea como un proceso que se ha sistematizado en diferentes etapas o fases. Éstas deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas por toda la comunidad. Esta reflexión conjunta permite llegar a un consenso, sin el cual no se puede dar dicha transformación.

Fases del proceso

- Sensibilización
- Toma de Decisión
- Sueño
- Selección de Prioridades
- Planificación
- Puesta en marcha

Fase de sensibilización

En esta fase se informa a las familias, profesorado, Administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales, de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Se realizan diferentes sesiones de trabajo en las que básicamente se tratan los siguientes temas: reflexión sobre la sociedad de la información, y las necesidades educativas que plantea; análisis de modelos educativos de éxito; análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa; análisis del proceso de transformación del centro educativo en Comunidad de Aprendizaje y de la implicación de la comunidad en dicho proceso; reflexión sobre la situación del propio centro.

Toma de decisión

Es la fase donde el centro asume el compromiso de iniciar o no el proceso de transformación. La decisión tomada tras la fase de sensibilización debe cumplir los siguientes requisitos:

Una mayoría del CLAUSTRO ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.

El proyecto ha de ser aprobado por el CONSEJO escolar.

Además debe darse la aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por el AMPA y el proyecto ha de ser consensuado por las entidades del barrio.

Fase del sueño

Es en este momento cuando realmente empieza la labor de transformación. del centro educativo. Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños,... Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad consensúa el centro que quiere para todos/as.

La pregunta al profesorado y al resto de profesionales es es soñar la escuela que quisieran para sus hijos e hijas.

El que se plantea como un sueño, permite por un lado la participación de todos y todas porque se huye del lenguaje técnico, pueden participar los niños y niñas de diferentes edades (los pequeños pueden dibujar). Por otro lado permite que se olviden condicionantes o expectativas bajas o demasiado relacionadas con la realidad presente. El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor tanto del diálogo como de dinamización de la acción

Selección de prioridades

Se realiza un análisis del contexto y en función del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar se seleccionan las prioridades. Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, la hemos de conocer en profundidad. Reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar.

La comunidad analiza detenidamente la realidad del centro educativo y de su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia; referencias del alumnado, profesorado, personal administrativo; información de la comunidad y culturas de los estudiantes y las familias; descripción de las prácticas curriculares; estudio de los potenciales de la escuela; formación del profesorado; recursos; participación anterior de las familias; el entorno; el barrio; referencias a la asistencia; éxito; fracaso escolar; y otras medidas relacionadas con la actuación del alumnado.

Es en este momento cuando se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios

Planificación

Se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. Se establecen comisiones de trabajo con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones locales, asesores/as para trabajar en una prioridad determinada. Así pues, un grupo puede dedicarse a lograr más participación de los diferentes sectores del centro educativo, otros grupos pueden poner el énfasis en trabajar el multiculturalismo, la

búsqueda de recursos, el aprendizaje, el curriculum, la asistencia del alumnado, los problemas de conducta,...

Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de madres y padres quienes toman las decisiones acerca de las mismas.

Puesta en marcha

En esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia así un proceso de innovación-experimentación. Mediante la reflexión-acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos, a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas.

Esta investigación (proceso de reflexión acción) pretende estimular a la comunidad a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica.

Cada comisión de trabajo puede solicitar más formación en una cuestión determinada. Por ejemplo, se pueden realizar jornadas formativas sobre multiculturalismo, aspectos concretos del aprendizaje, más nivel en una área determinada...

En las reuniones se evalúan las fases realizadas. La evaluación se realiza a todos los niveles: tanto en las comisiones de trabajo como en las reuniones de toda la Comunidad de Aprendizaje. La evaluación tendrá en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto. Se trata de una evaluación procesual.

También se recomienda la realización de una evaluación externa al proyecto y que sean evaluaciones de distinto tipo. Aunque dentro del proyecto se plantea un tipo de evaluación coherente con el mismo, el alumnado tiene que estar capacitado también para superar cualquier tipo de evaluación estándar con las que se va a encontrar a lo largo de su vida de estudiante o laboral.

DOCUMENTO 4

Proceso de transformación

Un centro no se transforma de la noche a la mañana en una Comunidad de Aprendizaje. Para esta transformación se plantea un proceso o una metodología que consta de varias fases. Estas fases además de parte de un proceso, son en sí mismas herramientas que facilitan la transformación. Estas se adaptan a la realidad de cada centro en función de sus necesidades y posibilidades. La experiencia nos dice que cuantas más se utilicen implicando a más personas, más se facilita dicho proceso de transformación. Por ejemplo, si como se planteó en algunos centros, desde la fase de sensibilización se cuenta con las familias y otros agentes, más se implican en el proceso y en la educación de sus hijos e hijas. Si desde los primeros momentos del proceso contamos con más personas en el aula antes se iniciará la aceleración de los aprendizajes y la mejora de la convivencia...

Aquí exponemos un breve resumen de las diferentes fases ellas junto con algunas de las herramientas de recogida de datos o de reflexión que se han utilizado en los centros en que se está llevando a cabo el proyecto.

1. Fase de sensibilización

En realidad junto con la de “toma de decisión” más que una fase es una prefase, ya que el proceso de transformación propiamente dicho comienza en la fase del “sueño” una vez que el centro ha decidido llevar adelante la transformación. Consiste en una formación realizada en el centro de unas 25-30 horas de formación concentradas en un periodo de tiempo (por la experiencia realizada hasta ahora se considera el modelo ideal una semana con horario de mañana y tarde y con un fin de semana por medio, por ejemplo de miércoles a martes)

En esta fase se informa a las familias, profesorado, administración, estudiantes, voluntariado y agentes sociales, de los siguientes aspectos

- principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Se realizan diferentes sesiones de trabajo en las que reflexiona sobre la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantea;

- se analizan modelos educativos de éxito y el proyecto de Comunidad de Aprendizaje;
- el modelo de aprendizaje en que se basa el proyecto que es el aprendizaje dialógico;
- se muestra como se está llevando a cabo en otros centros;
- se reflexiona sobre la situación del propio centro, intentando imaginar como serían algunas de las fases del proyecto en el propio centro.

En algunos centros esta semana se organizó en horario lectivo mientras los niños y niñas estaban en las aulas. Para ello se contó con la ayuda de las familias y con alumnado de Magisterio y de Educación social

“La sorpresa fue mayúscula porque más de 60 padres y madres manifestaron estar dispuestos a prestar algún tipo de ayuda.” “Esta fase de sensibilización está considerada como una fase previa a la toma de decisión, y aunque no supone un compromiso de aceptación del proyecto por parte del profesorado, para el centro fue una fase decisiva porque realmente fue donde nos concienciamos de que podíamos hacerlo, del potencial con el que contábamos, teniendo en cuenta la respuesta que dieron los padres y madres colaborando durante toda la semana. La ilusión que se generó durante esa semana fue una de las razones que nos motivó a iniciar el proceso de transformar nuestra escuela en una Comunidad de Aprendizaje.” (CEP San Antonio de Etxebarri, Cuadernos de Pedagogía)

2. Toma de decisión.

Decidir el inicio del proyecto sobre la base del compromiso adquirido por toda la comunidad educativa

Es el momento en que el centro asume o no el compromiso de iniciar un proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. Este compromiso debe ser tomado conjuntamente por todos los miembros de la comunidad: el profesorado, las familias, el alumnado y el resto de los agentes de la comunidad.

Para esto es necesario que se reúnan los siguientes requisitos:

- Acuerdo de la mayoría del claustro en llevar a cabo el proyecto (en la que se encuentra el profesorado habitualmente más implicado y la mayoría del profesorado definitivo en el centro).
- Acuerdo del Equipo Directivo del centro educativo.
- Aprobación por el Órgano de Máxima Representación (Consejo Escolar).
- Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

A esta decisión se llega tras un proceso de debate, reflexión y negociación donde se puedan plantear los miedos, los procedimientos o condiciones iniciales. Será muy importante aclarar qué elementos del proyecto son condiciones mínimas que asumen todas las personas y cuales dependen de la voluntariedad de algunas personas aunque todas estemos de acuerdo en que se lleven a cabo. Por ejemplo, se puede plantear que los grupos interactivos son algo que se iniciará por personas que voluntariamente estén dispuestas a llevarlo a cabo en sus aulas.

3. Fase del sueño

Es en este momento cuando realmente empieza la labor de transformación del centro educativo.

Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los niños y niñas,... Al profesorado y otros profesionales se les pregunta por la escuela que les gustaría para sus hijos e hijas, es decir, se les pide que sueñen en como les gustaría que fuera esa escuela pensando en los propios hijos e hijas. A las familias se les pide que sueñen cual sería la escuela ideal y lo mismo al alumnado. También se intentan conseguir los sueños del entorno con respecto a la escuela, asociaciones, ayuntamiento...

El plantearlo como un sueño facilita la participación de todo tipo de personas sea del nivel social o la cultura que sea y potencia las altas expectativas o el superar barreras que se hayan podido desarrollar.

El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor tanto del diálogo como de dinamización de la acción

El sueño se plantea libre, sin más premisas que las comentadas. Sueña el claustro de profesoras y profesores por individual, por escrito, en reuniones... Se organizan los

familiares para conseguir el máximo nº de sueños, a través de reuniones, cafés, poner un buzón para que el que quiera haga su aportación por escrito... Y sueña el alumnado dinamizado por sus tutores o tutoras a través de dibujos (los más pequeños), textos, asambleas...

Para llevar a cabo la fase del sueño y a partir de ella, en muchos centros empezaron a surgir figuras que fueron el embrión de una nueva organización, como la de delegado de aula de familiares, asambleas de familiares de aula o de ciclo, delegados de aula de alumnado en infantil y primaria, comisión gestora (con participación de todos los estamentos mencionados) para organizar los sueños...

Realizadas las diferentes aportaciones para el cambio, la comunidad consensúa el centro que quiere para todos y todas. Para ello es necesario organizarlos. En función de los sueños aportados se organizan en categorías y por colectivos. En la siguiente ficha aparece un ejemplo de categorización. Los epígrafes dependen de las aportaciones y pueden ser estos u otros. En principio, en casi todos los centros, se recoge una ficha de este tipo por cada colectivo y después se realiza otra del sueño común.

EL SUEÑO	
TIPO DE ESCUELA,	-
CURRÍCULO, RECURSOS	-
CLIMA	-
RELACIONES, RELACIÓN CON FAMILIAS	-
ORGANIZACIÓN	-
METODOLOGÍA	-

En el sueño común se incluyen todos los sueños menos aquellos en los que hay desacuerdo. Normalmente no suelen aparecer sueños que den lugar a desacuerdo y cuando se produce se suele solucionar fácilmente modificando lo que sea necesario para conseguir superar dicho desacuerdo, se reformula para que sea admisible por parte de todos y todas. Cuando no es así, se excluye del sueño común y depende de la importancia del tema se deja para seguir trabajándolo en el momento que se considere más oportuno. Aquellos sueños o formulaciones en las que más acuerdo hay o más se repiten son las que aparecerán en la redacción del sueño conjunto en primer lugar.

4. Selección de prioridades y organización.

A partir de la organización que se ha iniciado en la anterior fase (reuniones de familiares, comisiones, asambleas de aula) se realiza un análisis del contexto en el que participa toda la comunidad. Reflexionando sobre el propio centro educativo, sobre sus fortalezas y debilidades para responder a las necesidades de la sociedad actual, se puede saber lo que se debe erradicar, potenciar o transformar.

Para ello se plantea a los diferentes agentes la reflexión alrededor de las fortalezas y debilidades del centro: características y recursos tanto personales como materiales con los que cuenta el centro, estrategias que ya se han puesto en marcha y funcionan bien, capacidades con las que podemos contar de la comunidad, dificultades, acciones que realizamos y vemos que no funcionan...

Fortalezas Aspectos que ya trabajamos, recursos, potencialidades del centro

Debilidades Aspectos que tendríamos que cambiar, mejorar....

Paralelamente se plantea la selección de aquellos trozos de sueño que nos parece más importante y/o más fácil abordar.

Podemos utilizar el esquema de recogida del sueño añadiendo dos apartados. Por ejemplo:

SUEÑO	Fácil	Importante
Tipo de escuela		
Currículum		

En función del contraste del **sueño** con la realidad y de la valoración que hacemos de los mismos, se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación. Se plantea la selección de tres o cuatro prioridades con el fin de concentrar los esfuerzos y cuando se consiguen se pasa a plantear otras

Tabla resumen para realizar el contraste y la selección de prioridades

EL SUEÑO		Fácil	Importante	Fortalezas	Debilidades	Prioridades
TIPO DE ESCUELA	-	-	-	-	-	-
CURRÍCULO RECURSOS	-	-	-	-	-	
CLIMA	-	-	-	-	-	
RELACIÓN CON FAMILIAS	-	-	-	-	-	
ORGANIZACIÓN	-	-	-	-	-	
METODOLOGÍA	-	-	-	-	-	

A partir de la selección de prioridades se establecen comisiones de trabajo para cada prioridad con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones locales, asesores/as para trabajar en una prioridad determinada. Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de madres y padres quienes toman las decisiones acerca de las mismas. Una Comisión Gestora formada por representantes de las diferentes comisiones, Equipo Directivo y Comisión Pedagógica, es la que se encarga de coordinar o potenciar la coordinación de las distintas propuestas que se realizan tanto desde los planes de prioridad como de otros que se den en el centro

5. Puesta en marcha

En esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia así un proceso de reflexión-acción. Mediante el mismo, se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas.

Descripción de la actividad dinamizada por las comisiones de Prioridad o por la Comisión Gestora:

1. Se seleccionan algunas de las innovaciones que se han planteado llevar a cabo, pueden ser las que aparecen en la ficha adjunta u otras que se propongan y se rellena la ficha en grupos.
2. Cada grupo elige 2 innovaciones, (bien por ser la más interesante, la que más dificultades presenta, con la que más de acuerdo está o más en desacuerdo...) y profundiza en los siguientes aspectos: cómo se puede llevar a cabo, que elementos son necesarios modificar para llevarlo a cabo, qué aspectos de dicha innovación atraen más, cuáles producen más miedo o rechazo, quienes la van a llevar a cabo, si se necesita más formación sobre el tema...
3. Se realiza la puesta en común contrastando las opiniones de los distintos grupos

A partir del trabajo realizado cada comisión dinamiza la puesta en marcha de las innovaciones. Algunas se llevarán a cabo a nivel de comunidad, otras se desarrollarán de forma voluntaria en algún aula, otras requerirán paralelamente mayor formación...

Así mismo, será necesario llevar un seguimiento que facilite la reflexión y evaluación de cada una de las actividades que se vaya implantando. Para ello habrá que señalar para cada una el periodo de recogida de datos (diario, semanal, quincenal) y quienes van a participar en esa recogida.

INNOVACIONES	OBSTACULOS		RECURSOS
	Salvables	Insalvables	
1-Ampliación de horario (Biblioteca tutorizada, ampliación de extraescolares, asignaturas en la red...)			
2- Grupos interactivos			
3-Priorización de áreas y contenidos (TIC, lenguas, matemáticas, selección y procesamiento de información...)			
4- Comisiones mixtas			
5-Contrato de aprendizaje			
6-Formación de familiares			
7-Tertulias literarias			
8- Voluntariado			

6. Formación

De forma paralela a todas las fases y a lo largo de todo el proyecto, se plantea la formación de los diferentes agentes, no sólo del profesorado. Hay una parte de la formación que implica a todos y todas que es la relacionada con los aspectos teóricos y prácticos. Además los diferentes colectivos pueden plantear formaciones más específicas relacionadas con sus intereses o necesidades, aunque superando la idea de que hay un tipo de formación que le corresponde al profesorado y otra diferente para los familiares.

La formación relacionada más directamente con el proyecto se puede realizar de manera conjunta o por separado los diferentes colectivos. Lo ideal es combinar ambas, ya que para todo no es posible por el nº de personas, las posibilidades horarias... A veces se realizará con la participación de agentes externos que proporcionen información o dinamicen el trabajo de los grupos, otras el propio grupo puede compartir reflexiones y análisis a través del debate de lecturas compartidas...

Fase de sensibilización: aprender entre toda la comunidad

(CEP. San Antonio de Etxebarri, Bizkaia)

Todos los que tomaron parte en la semana de sensibilización lo tienen claro, especialmente los padres que, como dice Tasio, “ahora nos hemos dado cuenta del trabajo del profesorado, nosotros dejábamos a los niños en el colegio y no nos hacíamos idea de lo que ocurría dentro de las aulas”. Domi, una madre de un alumno de primaria, dice que “esta experiencia ha permitido un acercamiento entre padres y profesores muy interesante”, pero todos coinciden con Carmen en que “por una semana está bien hacer de profesores, pero más no, necesitamos que volváis a las clases”.

Durante esta semana, el profesorado deja de dar clases y se convierte en aprendiz, y son los padres y madres voluntarios y otros apoyos externos los que se responsabilizan de las clases y del centro, un periodo en el que pueden vivir profundamente la escuela porque queda en sus manos.

Esta semana convirtió la escuela en un hervidero, en un continuo ir y venir de gente. Al principio se les oía hablar de “lo difícil que es hacer que mantengan la atención, no nos hacen caso, no nos atienden”, pero al final de la experiencia pudieron, decir, como Manoli, que “hemos descubierto valores en algunos niños que considerábamos marginales, a los que teníamos etiquetados como problemáticos”. A lo largo de la semana se recibió la visita de diferentes canales de televisión y periódicos locales que publicaron reportajes y entrevistas.

Los inicios: conocer y difundir el proyecto:

Todo lo anterior corresponde a la fase de sensibilización, la primera fase por la que pasan las comunidades de aprendizaje y que básicamente consiste en una semana de formación para todo el profesorado del centro.

Al plantear esta modalidad formativa suelen surgir dos interrogantes: el primero es cómo hacer surgir el interés de un claustro por participar en una formación conjunta sobre un proyecto en el que de momento no se está participando y el segundo es cómo se organiza un centro para que todo el profesorado pueda participar en las sesiones de formación en horario lectivo y a la vez se continúe con el trabajo habitual en las aulas.

El claustro del CEP San Antonio de Etxebarri vio conveniente que el equipo directivo y la consultora del Centro acudieran a un curso de una semana organizado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, cuyo objetivo era dar a conocer unas experiencias llevadas a cabo en varios centros de la Comunidad encaminadas a eliminar el fracaso escolar, mejorar la convivencia y fomentar la participación de las familias en la escuela; temas que habían sido objeto de debate y discusión en el claustro. La valoración de ese curso fue muy positiva, principalmente porque nos abrió nuevos puntos de vista: podía ser la respuesta a los problemas detectados en nuestro centro. Se informó al claustro de la experiencia vivida durante ese curso y se consideró conveniente organizar una charla para todo el profesorado sobre la actual Sociedad de la Información, los retos y demandas que plantea, el papel de la escuela en esta sociedad y la necesaria implicación de las familias en este proceso.

Esta primera charla con Ramón Flecha del CREA se organizó de 11:00 a 14:00h, y para que todo el claustro pudiera asistir contamos con la colaboración de voluntariado, fundamentalmente del grupo de Kukuaren Taldea, formado por monitores de tiempo libre que llevan a cabo distintas actividades con los niños y niñas del barrio los fines de semana, y antiguos/as alumnos/as del centro. Aprovechamos la ocasión para invitar a la sesión a los padres y madres, agentes sociales, instituciones y asociaciones del entorno: Ayuntamiento, Bienestar Social, Centro de Orientación Pedagógica, Inspección, Instituto y escuelas del municipio, Asociaciones del barrio y Biblioteca Municipal. La valoración fue muy positiva pero consideramos que para abordar este proyecto necesitábamos mayor preparación. Fue en este momento donde surgió la necesidad de formación para todo el claustro por lo que se solicitó, dentro del Plan de Formación del profesorado, llevar a cabo la fase de sensibilización.

Plantear esta posibilidad a los padres y madres parecía “a priori” una tarea complicada. ¿Cómo se les explica a los padres y las madres que el profesorado tiene necesidad de

coger una semana, dejando las aulas sin “profes”, que además necesitan su ayuda para organizarse, teniendo en cuenta que precisamente una de las carencias que habíamos detectado era su escasa participación en el Centro?

Para ello, se convocaron diferentes reuniones informativas, con gran asistencia, en las que se habló de la Sociedad de la Información, de que la escuela debe educar pensando en dar respuesta a las exigencias que esta sociedad plantea, que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación igualitaria que les garantice el éxito, que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura, que la escuela no puede afrontar sola esta tarea, y de ahí surge la idea de Comunidad de Aprendizaje y que todas las personas que se relacionan con los niños y niñas deben tomar parte en esa transformación, en un diálogo de tú a tú, en un plano de igualdad.

Algunas ideas básicas que se repetían eran: Compartir metas, tener altas expectativas, todos tenemos cabida, desarrollar al máximo las capacidades, responsabilidad compartida, solidaridad, participación de padres y madres y otros agentes sociales.

A los padres y madres les pareció muy bien la idea. Se les informó de las gestiones que estábamos llevando a cabo para contar con voluntariado, alumnado de la Escuela de Magisterio y Educación Social, que durante esa semana pudiera atender a los niños y niñas, de modo que la actividad escolar se desarrollara con normalidad. Se solicitó también la colaboración de los padres y madres recogiendo en unas planillas qué tareas estaban dispuestas a desarrollar, en qué días, horas, etc.

La sorpresa fue mayúscula porque más de 60 padres y madres manifestaron estar dispuestos a prestar algún tipo de ayuda. Hoy día cuando recuerdan aquella semana suelen comentar: “los *primeros sorprendidos fuimos nosotros al ver la respuesta de los otros padres...*” Al terminar la reunión repartimos información sobre las Comunidades de Aprendizaje para que pudieran leerlo y comentarlo en casa.

La organización: atar bien todos los cabos:

Empezó la tarea de construir el puzzle donde encajaran las distintas actividades y horarios a llevar a cabo durante la semana de formación, para que la actividad escolar se desarrollara con normalidad y todo el mundo tuviera claro cuál era su función.

Esto supuso mucho trabajo de organización, que recayó fundamentalmente en el equipo directivo. El CEP Lekeitio, que iba por delante en la experiencia, nos ayudó mucho facilitándonos los materiales que habían utilizado y las estrategias que les habían servido, las cuales nos sirvieron de modelo y referencia.

Al principio teníamos miedo porque dudábamos si seríamos capaces de hacer que todo funcionara debidamente, no sabíamos a qué imprevistos tendríamos que hacer frente. Todo resultó mejor de lo esperado. Cada cual se responsabilizó de la tarea que tenía asignada con un alto grado de compromiso. En ningún momento, a lo largo de la semana, se requirió al profesorado para que saliera de las reuniones. Hoy podemos decir que lo acontecido durante esa semana fue la base del trabajo que hoy día se realiza en la escuela, que esa semana fue donde se gestó realmente el proyecto. Solo ha pasado un año y ya es normal ver a las madres y a algunos padres asistir asiduamente al colegio a trabajar en una comisión, a realizar un trabajo en la biblioteca o a hacerse responsable de un grupo de extraescolares.

Uno de los principales problemas consistió en la confección de horarios. Se hicieron horarios de grupo-clase y horarios específicos para cada una de las personas que participó en alguna actividad. En el horario de clase figuraban las tareas que había dejado preparadas la tutora y las actividades especiales a cargo de los padres y madres. El alumnado voluntario de Educación Social y Magisterio tuvo una preparación previa en la Universidad por parte de sus tutores, conocían el proyecto y sabían a qué venían a la escuela. Llegaron al centro la víspera de comenzar la semana de formación con el objetivo de ponerse en contacto con el profesorado, compartir la clase con el tutor o tutora, coordinar el trabajo que iban a realizar, conocer al alumnado, la escuela y sus dependencias y situarse en el centro. Durante la semana tuvimos una reunión con todo el grupo para explicarles por qué estábamos llevando a cabo esa semana de formación, qué objetivos y expectativas tenía la escuela en relación con este proyecto y cuál había sido nuestra trayectoria hasta llegar aquí.

Se aprovechó también la presencia de Ramón Flecha en la escuela para organizar una charla dirigida a todo ese alumnado de manera que su participación en el proyecto tuviera también un carácter formativo. De su estancia en la escuela elaboraron un informe que presentaron a sus compañeros y compañeras y al profesorado.

En las aulas se compaginaba el trabajo de las madres con el del alumnado voluntario de la Universidad. Hubo madres que entraron en las aulas como refuerzo, respetando el criterio de encargarse del grupo donde no estuviera escolarizado su hijo/a. Otras madres se ocuparon de reforzar las labores del comedor escolar. Durante esa semana los profesores y los voluntarios compartimos mesa, lo que supuso un trabajo extra para el personal del comedor que se compensó con la ayuda de este grupo de madres voluntarias. Hubo otro grupo de madres que se hizo cargo de cuidar el tiempo de recreo y organizar juegos en el patio. Esto permitió que los voluntarios que estaban en las aulas tuvieran un momento de descanso para tomar un café, intercambiar impresiones con el profesorado y comentar las incidencias del día.

Y mientras tanto, el profesorado aprendía:

Por su parte el profesorado llevó a cabo su formación desarrollando diferentes temas. Considerando que es un proyecto que supone abrir la escuela al entorno e implica el trabajo conjunto de toda la comunidad, se pensó que debían formarse conjuntamente con el profesorado los diferentes agentes sociales, instituciones y asociaciones del entorno. Fue una oportunidad para contrastar diferentes puntos de vista y caer en la cuenta de las potencialidades con las que contábamos: un barrio solidario, grupos de tiempo libre que desarrollan una intensa labor social... así como para ponernos en contacto y conocer personas e instituciones del entorno: bibliotecaria, Promoción de la Mujer, EPA... que ha facilitado más tarde momentos de encuentro y colaboración.

El diseño de los contenidos y de la metodología de trabajo durante la semana lo realizó el equipo de asesores y asesoras de Comunidades de Aprendizaje y contó con la colaboración del grupo CREA de la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco. Algunos de los contenidos que desarrollamos en esa semana tenían un carácter teórico: “Sociedad de la Información”, “Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y sus diferentes fases y aspectos”, y otros un carácter práctico: “Diagnóstico del centro, fortalezas y debilidades”, “Simulacro de las diferentes fases: sueño, prioridades”... con una metodología muy participativa, en grupos de 4/5 personas, tras lo cual se llevaba a cabo una puesta en común, en gran grupo. Recibimos la visita de profesorado del CEP. Karmengo Ama que nos contó su experiencia en el proyecto, su actual funcionamiento y organización del trabajo por comisiones. Se aprovechó su estancia en el colegio para

organizar un encuentro con los padres y madres donde éstos pudieran exponer sus inquietudes y aclarar sus dudas.

Esta fase de sensibilización está considerada como una fase previa a la toma de decisión, y aunque no supone un compromiso de aceptación del proyecto por parte del profesorado, para el centro fue una fase decisiva porque realmente fue donde nos concienciamos de que podíamos hacerlo, del potencial con el que contábamos, teniendo en cuenta la respuesta que dieron los padres y madres colaborando durante toda la semana. La ilusión que se generó durante esa semana fue una de las razones que nos motivó a iniciar el proceso de transformar nuestra escuela en una Comunidad de Aprendizaje.

Valoración final

Al terminar la semana organizamos una jornada de encuentro entre madres y padres y profesorado para hacer una valoración. Algunos hablaban de la dificultad que les había supuesto el euskera y cómo los niños y niñas les habían enseñado frases, canciones... Los comentarios y aportaciones de los padres y madres sirvieron para detectar carencias o puntos débiles de la escuela como el tiempo libre del comedor escolar o la falta de biblioteca escolar. Esto permitió, más adelante, realizar el sueño de escuela que queríamos, partiendo de un conocimiento más profundo de la realidad, haciendo hincapié en los aspectos que se debían mejorar, en las necesidades que se habían detectado. Para nosotros fue muy importante la visión de Ana María, madre de un alumno de sexto: “vivir la escuela desde dentro me ha hecho valorar el trabajo de los profesores”.

DESPIECE: “LA ESCUELA SIN PROFES”

Durante esta semana de sensibilización, un grupo de madres, junto con una profesora del centro, recientemente jubilada, llevó a cabo labores de ayuda a Dirección: sacar fotocopias, facilitar materiales, atender el teléfono o preparar el café. Tres madres se responsabilizaron de acompañar al alumnado de 3º a las piscinas municipales para asistir a clases de natación. Otro grupo organizó un taller de Plástica donde los niños y niñas pintaron unas camisetas. Dos madres y un padre se pusieron el chándal e

impartieron clases de Educación Física, mientras que otras se hacían cargo de las clases de Música y daban clases de Inglés. Hubo una madre que se disfrazó y pasó por las clases haciendo disfrutar a los niños con sus cuentos, adivinanzas, leyendas y trabalenguas y otra, que trabaja en un supermercado, dio unas charlas sobre el respeto y formas de comportamiento en lugares públicos.

Todo esto no se podía perder y durante la semana dos madres hicieron de reporteras y grabaron en vídeo las distintas actividades que se estaban realizando en el colegio. El alumnado vivió toda esta experiencia con cierto nerviosismo sobre todo al principio. Eran muchos cambios, pero estaban muy contentos especialmente los que veían asistir al colegio diariamente a sus madres convertidas en *andereños* (maestras).

Gloria Rey, Asesora del Berritzegune B06 Arkotxa

M^a Carmen Vega, Directora del CEP. San Antonio de Etxebarri

¿Cuál es tu centro ideal? La fase del sueño en el CEP de Lekeitio

*Caminamos soñando despiertos
Lejos ya de los dormidos laureles*

La fase del sueño en un centro que quiere convertirse en comunidad de aprendizaje ocupa todos los espacios del centro. Durante ese tiempo, el exterior del colegio público de Lekeitio (Bizkaia) estuvo ocupado por una pancarta que hacía referencia al sueño, los pasillos y las aulas de la escuela fueron literalmente inundados por dibujos, carteles y murales, la mayoría elaborados por el alumnado, acerca del centro que queríamos construir.

La fase del sueño en las Comunidades de aprendizaje es el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento. Es la ocasión para que todo el mundo, grandes y pequeños, jóvenes y mayores den rienda suelta a su imaginación y comience el proceso de transformación del centro. Es una fase proyectiva que, por decirlo en pocas palabras, consiste en imaginar y pensar entre todos los agentes de la comunidad escolar, el centro ideal al que les gustaría asistir, llevar a los hijos e hijas o dar clases.

En este proceso participaron más de seiscientas personas entre profesorado, alumnado, familiares y diversos agentes sociales y sirvió de arranque para unificar criterios, crear sentido, unir esfuerzos y compartir objetivos, así como para pertrecharnos de ilusión y hacernos creer que podemos transformar y mejorar las cosas.

El sueño de los familiares

Como en la fase de sensibilización anterior, todo comienza con la reunión con las familias, que ahora ya han hecho suyo el proyecto. Se les informa y explicita la razón de ser de esta fase denominada del sueño, resaltando la trascendencia que tiene para llevar a cabo con garantías el proceso de transformación del centro en una *Comunidad de Aprendizaje*.

En estas reuniones iniciales es donde, voluntariamente, algunos familiares se prestan para ser delegados de aula y comprometerse en la realización del sueño con todos los

familiares pertenecientes a su aula. Posteriormente, junto con estos delegados se ahonda en algunas de las técnicas que pueden ser útiles para llevar a la práctica el sueño de los familiares, de tal manera que, después de haber superado el momento inicial de expectativa e incertidumbre, son ellos los que realizan la fase del sueño mediante la técnica del “*post-it*”. Es decir, cada familiar utiliza tantos papelitos de post-it como ideas quiera sugerir, en cada uno escribe una idea o un deseo para el centro. El objetivo es reunir el mayor número de ideas e intentar, posteriormente, agruparlas. Con este método se pretende evitar las discusiones iniciales y favorecer la presencia de todas las ideas, ya que en este momento no hay límites para la imaginación.

Asimismo, y ante la evidencia de que, por razones laborales y horario, no todos los familiares pueden asistir y participar directamente en esta primera fase, se realiza otra reunión especial adecuada a sus posibilidades horarias. Pero como nuestra meta es que tome parte el mayor número posible de personas, en este caso familiares, se envía al domicilio de los restantes, un documento escrito señalando las características principales del sueño e instando encarecidamente para que escriban el suyo. Para favorecer la recogida de estos sueños se habilita un buzón especial en un lugar de paso muy concurrido por los familiares.

No es nada fácil nadar entre tanto papelito y poner orden a semejante barullo de ideas, sueños y deseos. Aún así, después de leer los miles de sueños e ideales que van saliendo, todo hay que decirlo, con la inestimable ayuda de unas pastitas y unos cafecitos, se lleva a cabo una clasificación de los mismos y quedan ordenados en los siguientes grupos: Relaciones con el exterior; Relaciones internas; Participación; Información; Material; Infraestructura; Estudios; Tutoría; Valores; Actividades extraescolares y algunos otros de difícil clasificación.

En este momento, también se abre la posibilidad para que los distintos agentes sociales del entorno, grupos culturales, deportivos, instituciones, servicios, etc., puedan dar su opinión sobre la escuela que les gustaría tener en el pueblo. Con este objetivo se informa por escrito sobre el proceso de transformación que estamos realizando en el centro y se solicita su opinión y colaboración.

El sueño del alumnado y del profesorado

Todo el alumnado del centro, cerca de unos cuatrocientos, realiza el sueño mediante la ayuda del profesorado. Para ello, y dependiendo del nivel en que se encuentran, utilizan distintos medios de expresión como pueden ser murales, dibujos, consignas, carteles o listados que dan muestra de la ilusión y los buenos deseos que tantos niños y niñas tienen. Piscinas, parques temáticos, aulas de chocolate, juguetes imaginados... todo el reino de la fantasía y el cuento tiene cabida en esta escuela que nos gustaría tener y que

El profesorado es un agente de suma importancia a la hora de realizar el sueño, ya que de él depende en gran medida la buena marcha de todo el proceso de transformación del centro y, posteriormente, de la realización de mejoras continuas. Mediante reuniones del claustro y utilizando, asimismo, la técnica del “post-it”, cada profesor y cada profesora va desgranando sus ideales y dando forma al centro en el que le gustaría trabajar y al que, igualmente, le gustaría llevar a sus hijos e hijas para estudiar.

La sala de profesores es un hervidero de comentarios, propuestas y opiniones. No son tantos papelitos como en el caso de los familiares y el alumnado, pero también se aportan muchas ideas y sueños, con el objetivo de aunar nuestro esfuerzo al de los demás agentes de la comunidad educativa.

Mediante una somera clasificación los sueños del profesorado quedan agrupados en los siguientes grupos: Relaciones internas; Metodología; Infraestructura; Participación; Relaciones con el exterior; Áreas curriculares; Organización; Dirección; Tutoría y algunos otros.

Al finalizar el primer trimestre, cuando se termina esta primera fase del sueño, se elabora un documento, el boletín escolar, que recoge los sueños comunes o generales de cada uno de los sectores (familias, profesorado, alumnado otros agentes,..) y, posteriormente, se envía a todos los participantes.

El sueño común de toda una comunidad educativa

Los miles de papelitos y propuestas y las clasificaciones realizadas deben convertirse en el sueño común de la comunidad educativa del CEP de Lekeitio. Para ello, comenzamos el 2º trimestre del curso creando una comisión mixta (padres-madres-profesorado) encargada de recoger los sueños de los distintos sectores, ordenarlos, clasificarlos y enunciar el que sería el sueño común y consensuado del conjunto de la *comunidad*. *He aquí, por ejemplo, el resultado referido al mencionado ámbito de las Relaciones con el entorno exterior*

Escuela abierta y promotora de paz

- Crear, mantener y mejorar las relaciones con los distintos agentes sociales del pueblo (grupos de cultura, otros centros, deportes, servicios, voluntarios,...).
- Crear, mantener y mejorar las relaciones con distintos agentes, organismos, instituciones, etc. tanto del entorno próximo como lejano.
- Crear, mantener y mejorar buenas relaciones entre las familias, el alumnado, personal de servicio y profesorado.

Queremos mencionar y señalar tres aspectos importantes: en primer lugar, que el proceso que hemos apuntado se organizó y desarrolló en un ambiente pensado y creado específicamente para ello; en segundo lugar, que durante todo el proceso de transformación estuvimos acompañados por la asesoría y ayuda que nos prestaron CREA, ISEI y el Berritzegune de Gernika y, finalmente, que la participación e implicación de las familias en todo el proceso ha sido muy elevada y la valoración muy positiva, es más, aún siendo conscientes de que el calificativo no es corriente en círculos pedagógicos, nos atreveríamos a describir toda esta fase como de muy tierna y bella

Posteriormente, ya que esta fase es un paso más en el gran proceso de transformación y creación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje, surgieron las “comisiones mixtas” para seleccionar prioridades y desarrollar detalladamente los distintos ámbitos de trabajo surgidos en el sueño.

EJEMPLIFICACIÓN DE UN ÁMBITO DEL SUEÑO: “RELACIONES CON EL ENTORNO”.

Como no nos es posible explicitar aquí el sueño en su conjunto, vamos a centrarnos en un solo ámbito con el fin de recorrerlo a través de todos los sectores implicados.

Sueños de las familiares

Educación Infantil y Primaria

- Solucionar los problemas que tienen entre sí la escuela pública y privada del municipio. *(El centro privado referido es una Ikastola. En la actualidad sólo existen en el municipio dos centros de Educación Infantil y Primaria, el CEP Lekeitio y la mencionada Ikastola).*
- No restringir la escuela a las cuatro paredes, abrirla al pueblo y a otros ámbitos.
Posibilitar la integración de grupos sociales del entorno
- Tener la suficiente autonomía en el centro para poder decidir su propio currículo.
- Intercambio de niños con otras comunidades, con el extranjero...
- Participación de otras asociaciones: deportivas, culturales...
- Fomentar actividades culturales, inculcando a los niños y a las niñas la importancia de asistir a ellas.
- Realizar actividades conjuntas entre familiares e hijos.
- Invitar a distintas personas a la escuela.
- Potenciar el firme compromiso de los representantes municipales a favor de la escuela pública.
- Relaciones con otros servicios del municipio: servicios sociales, ambulatorio, pediatras, agentes municipales,...

Una vez recogidos, clasificados y ordenados los sueños, las delegadas y los delegados se encargan de formalizar por escrito el “sueño común” de las familias que queda perfilado de esta manera:

- *Afianzar y ampliar las relaciones con las escuelas y el alumnado de otras comunidades.*
- *Mejorar las relaciones con los distintos grupos y servicios del municipio.*
- *Potenciar las relaciones entre la escuela y el centro privado*

Sueño conjunto del profesorado (Ámbito: Relaciones con el entorno).

- *Nos gustaría ser una escuela donde se diera mucha importancia:*
 - a las buenas relaciones con las familias*
 - a la apertura al municipio*
 - al mantenimiento de cordiales relaciones con otras escuelas*

El sueño de las madres de cuarto...

Algunas mujeres corren por el patio, son las madres de "cuarto", que hoy han quedado de nuevo para continuar el sueño de la clase. Es la tercera vez que se reúnen en lo que va de mes y, por fin, van a atar todos los cabos sueltos. Y es que en toda la escuela se empieza a hablar del "sueño de las madres de cuarto".

- *No es nada del otro mundo -comenta Nagore- pero la verdad es que empezamos a hacerlo sin saber muy bien que era lo que buscábamos y ya ves, estamos entusiasmadas y lo queremos hacer bien. Todo lo bien que nosotras lo podamos hacer.*

El sueño de estas madres puede ser una buena muestra del sueño de toda la comunidad.

- Entre otras muchas cosas -apunta pausadamente María Ángeles- no queremos que nuestras hijas y nuestros hijos lleguen a estar marginados o discriminados. Les tocará vivir en un mundo duro y competitivo, tejido de guerras y miseria. por eso queremos que nuestra escuela sea un lugar donde los buenos sentimientos, la bondad, la ternura y la ayuda mutua sean el pan de cada día. Sí no trabajamos estos valores desde muy chiquitos, desde preescolar, difícilmente los podremos vivir de adultos.

El sueño de las madres de cuarto...

Xavier Iturbe y Karmele Totorikaguena, CEP Lekeitio

La organización del CEP Karmengo Ama

1- Introducción: CEP KARMENGO AMA (TRINTXERPE-PASAIA)

En el curso 96-97 el centro de educación primaria Karmengo ama inició su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, explicitando de esta manera sus objetivos:

PRINCIPIOS

1- Superación de desigualdades

Se aprende en todos los contextos, no solo en la escuela. La escuela debe impulsar estos aprendizajes y propiciar las interacciones potenciando para ello la participación de todos los agentes educativos de la comunidad: familias, profesorado, barrio...y además, debe movilizar todos los recursos materiales y humanos a su alcance

2- Proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad

Desarrollar todas las capacidades básicas necesarias en la sociedad de la información: instrumentales, selección y procesamiento crítico de la información, trabajo en equipo, ayuda y cooperación, capacidad de diálogo y sentido crítico.

ELEMENTOS DIFERENCIADORES

- El diálogo igualitario es el principio fundamental y las decisiones se toman entre todos los miembros de la comunidad escolar
- Escuela abierta a las familias y al barrio
- Estructura interna sólida que permita la participación de las familias en los distintos departamentos

- Metodología dialógica que favorezca las interacciones dentro y fuera del aula
- Formación y evaluación continua

Profesorado, familias y alumnado soñaron el centro que les gustaría, se eligieron cuatro prioridades y se creó una comisión gestora formada por madres, padres y profesorado encargada de tomar decisiones y dar coherencia a todas las propuestas.

Las prioridades fueron las siguientes:

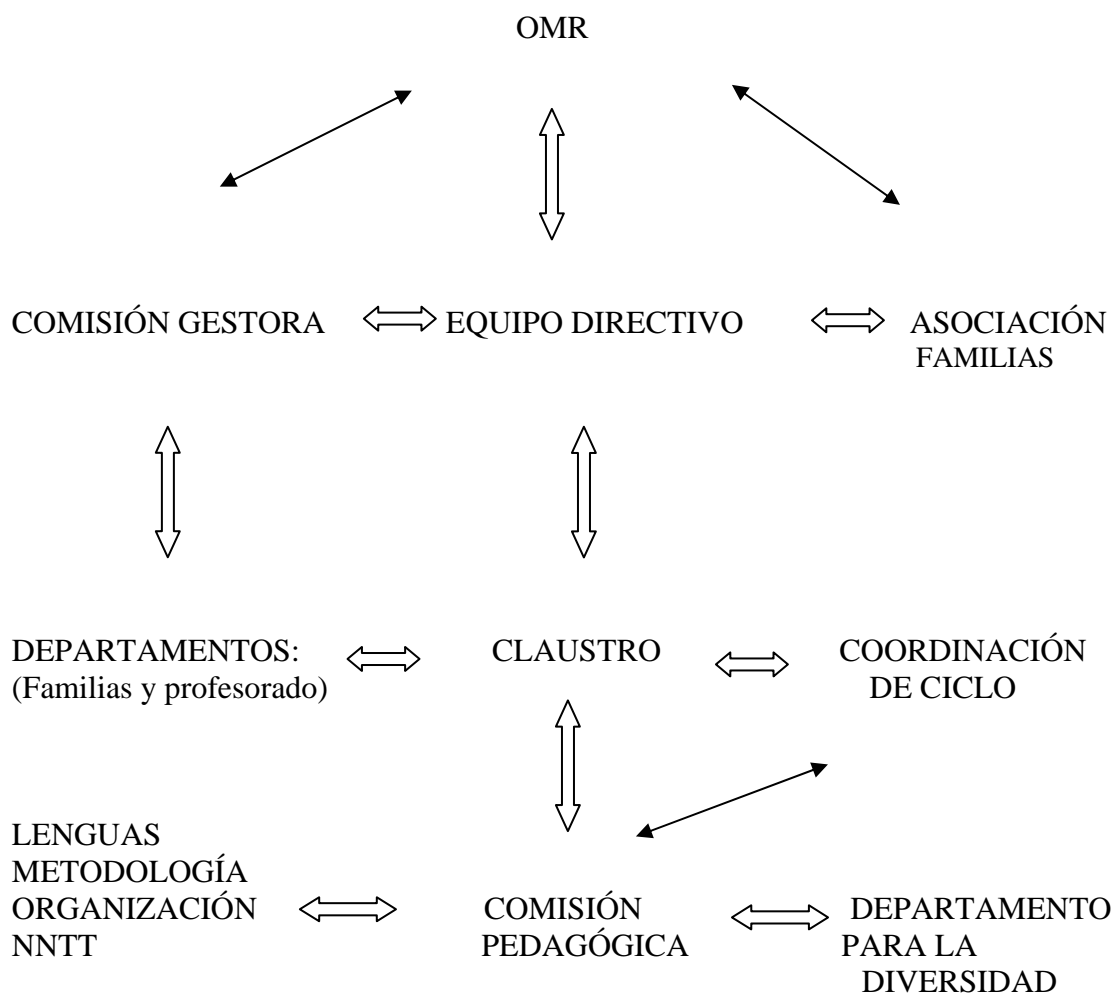
- Al terminar la educación primaria el alumnado sepa expresarse oral y por escrito en Euskera, castellano e inglés
- Introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las áreas
- Potenciar y favorecer la participación de todos los posibles agentes educativos
- Conseguir una escuela integradora con un tratamiento adecuado de la diversidad para que todo el alumnado mejore su aprendizaje

Los dos primeros años se dedicaron a organizar las comisiones y departamentos, recibir formación y crear una estructura interna sólida

2- Organización

Para llevar a cabo este sueño la escuela se dotó de una estructura ligera, clara y sencilla que:

- Favorece una actividad democrática.
- Toma sus decisiones por mayoría amplia.
- Promueve y favorece una buena coordinación entre ciclos y colectivos.
- Fomenta la participación de todas las personas y su compromiso.
- Establece unas normas de convivencia clara y precisa que garantice su cumplimiento por parte de todas las personas.



COMISIÓN GESTORA

Está formada por los coordinadores de cada departamento (una madre y un profesor/a), agentes sociales (el trabajador social, el educador de calle), la jefa de estudios y la directora.

Funciones:

- Coordinar el proyecto.
- Valorar las propuestas de las diferentes comisiones y hacer sugerencias de mejora.
- Presentar las propuestas al OMR.
- Realizar seguimiento y evaluación del proyecto.
- Motivar a las distintas comisiones.
- Explicar las acciones propuestas ante la asamblea de familiares.
- Gestionar ante la Administración y otras Instituciones los recursos necesarios.
- Promocionar la implicación.

DEPARTAMENTOS

Relacionado con cada una de las prioridades surgidas de sueño se crearon las denominadas comisiones de prioridad o departamentos que tienen, en general, los siguientes componentes y funciones:

Componentes: Familiar coordinador, profesor/a coordinador, otros familiares o profesorado, responsables de tiempo libre, representantes de servicios sociales y responsables de asociaciones de barrio o culturales.

Funciones/Tareas:

- Identificar problemas relacionados con la prioridad.
- Elaborar hipótesis de trabajo.
- Elaborar y proponer estrategias para el logro de la meta seleccionada.
- Diseñar un plan de acción
- Seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas
- Gestionar los recursos necesarios

Cada una de las comisiones concretó estas funciones o tareas en unas acciones en función de los temas y planes realizados. Todo el profesorado está en uno u otro departamento de trabajo

Departamento de organización Está formado por un profesor coordinador, una madre coordinadora y los familiares delegados de cada aula. Se ocupa de los siguientes temas:

1- Promover la participación de familiares y agentes educativos externos

- Formación: salud, euskera, instrumentales, lenguaje televisivo, tertulia gastronómica y literaria, grupo de teatro, cursos puntuales
- Familiares impartiendo alguna temática
- Familiares coordinadores de los departamentos, en la comisión gestora y en las subcomisiones (revista)
- Delegados/as de aula con las siguientes funciones:
 - Intermediarios entre la escuela y las familias
 - Presentar los cursos de formación a principio de curso
 - Evaluar los proyectos y actividades a lo largo del curso
 - Recoger las quejas y observaciones de las familias del aula
 - Canalizar las observaciones sobre la revista
 - Campaña de matriculación
 - Asociación de familias
 - Carnavales: participación y colaboración
 - Fiesta de fin de curso: organización y colaboración

2- Promover la incorporación de voluntariado en el centro

Conservatorio de música
Educadores de calle
Alumnado de educación social como dinamizadores de comedor
Alumnado de pedagogía en el aula

- 3- Favorecer la flexibilidad horaria en el centro
- 4- "Funcionamiento de la biblioteca en horario extraescolar
- 5- Crear subcomisiones para acciones concretas:
 - Revista escolar "Zurrumuru
 - Participación en fiestas y actos culturales que se organizan en el barrio
 - Jornadas pedagógicas

Departamento de lenguas:

Se encarga de la organización de actividades a favor de las diferentes lenguas (euskera, lengua castellana, inglés, portugués; de la formación del profesorado y de los cambios en el currículo.

Departamento de nuevas tecnologías

Profesor coordinador, madre coordinadora y profesores del claustro.

Tareas:

Formación del profesorado, facilitar el acceso a las TIC
Dotación de aparatos informáticos
Formación de familiares
Ordenadores en el aula como herramienta de trabajo a partir de 3 años
Introducción de la informática en las diferentes áreas del currículo
Página Web del centro
Informatización de las herramientas de trabajo
Conseguir los recursos necesarios

Departamento de renovación metodológica

Está formada por un profesor coordinador, la persona coordinadora de cada ciclo y el profesorado apuntado en esta comisión.

Tareas:

Impulsar cambios metodológicos
Implantación de innovaciones metodológicas en las áreas
Talleres interactivos en infantil y primaria
Canalizar la evaluación
Preparación y realización de unidades didácticas
Organizar los apoyos según las necesidades

Comisión pedagógica: coordinadores de ciclos y jefa de estudios

Departamento para la diversidad: consultora, profesorado de pedagogía terapéutica y jefa de estudios. Tareas:

Atención a las necesidades educativas especiales

Plan de intervención al menor: participan en éste los servicios sociales y el educador de calle

3-Soñar de nuevo

En el curso 2003-04, ya habían pasado siete desde que la escuela inició su proceso de transformación, se planteó la necesidad de hacer una reflexión- evaluación sobre todo lo conseguido y realizar un nuevo sueño, teniendo en cuenta, además, que casi todo el alumnado y gran parte del profesorado había cambiado. Para ello se llevó a cabo un proyecto en tres fases:

A) Reflexión y evaluación de la realidad del centro

B) Análisis y profundización de aspectos teóricos

- Profundización en los principios teóricos de las comunidades de aprendizaje
- Analizar las características del aprendizaje dialógico
- Revisar, profundizar y reflexionar sobre el proyecto de la Comunidades de aprendizaje Karmego Ama

C) Soñar la escuela que queremos y marcar prioridades para llevar a cabo ese sueño

En la primera fase el objetivo fue hacer un diagnóstico de la realidad escolar actual y para ello se eligieron los siguientes temas:

- a.- Escuela-Entorno: interacciones.
- b.- Comunidad escolar (En su totalidad)
- c.- Actividad educativa
- d.- Organización y planificación de la Comunidad
- e.- Procesos de innovación educativa
- f.- Evaluación de la escuela

Se hicieron tres grupos de trabajo

- Profesorado, coordinado y gestionado por la comisión de metodología
- Familias, coordinado y gestionado por la comisión de organización (madre coordinadora y profesor coordinador de ciclos)
- Personal no docente: dinamizadas las reuniones por la coordinadora de la comisión de metodología y la directora

Las conclusiones de todos los foros fueron recogidas por la comisión de metodología.

En la segunda fase, profundización teórica, los grupos cambiaron:

- Profesorado
- Familias y personal no docente

Los materiales propuestos para la reflexión y el debate fueron los mismos en los diferentes grupos.

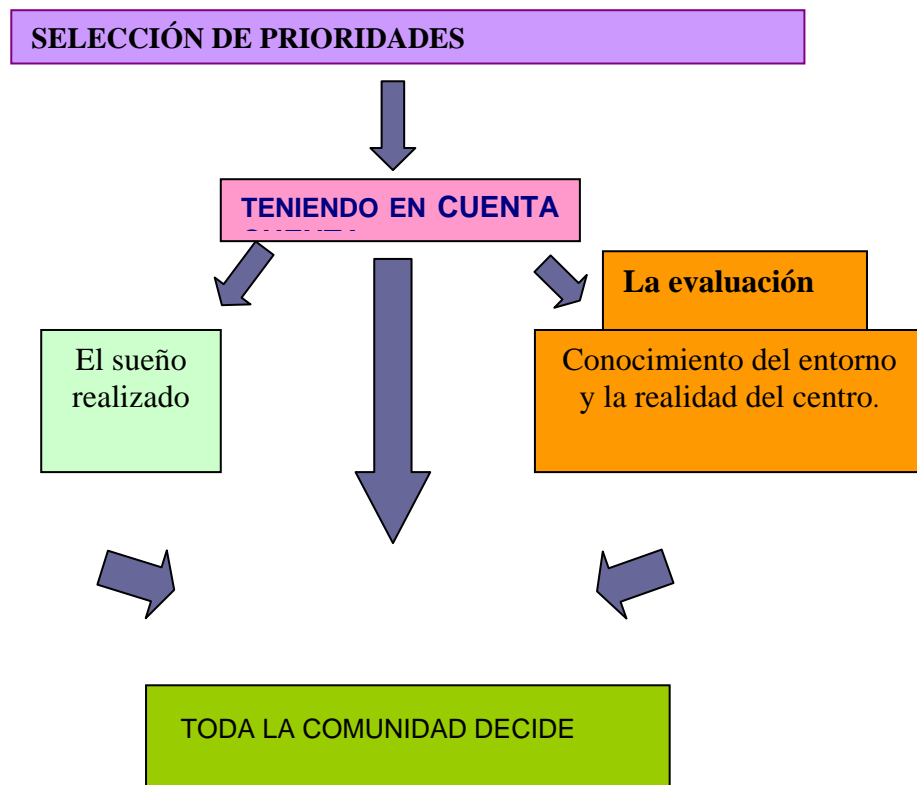
La tercera fase fue la realización del sueño. Se llevó a cabo durante tres meses y para ello se hicieron nuevos grupos:

- Familias y personal no docente
- Profesorado, miembros de los servicios sociales, voluntariado de la escuela de música y psicólogos

Los sueños se agruparon en diferentes categorías:

- ❖ **Tipo de escuela.**
- ❖ **Curriculum.**
- ❖ **Metodología.**
- ❖ **Clima y relaciones.**
- ❖ **Relaciones con familias.**
- ❖ **Recursos**

Todos los sueños fueron recogidos y cada grupo expresó sus desacuerdos y las cuestiones que eran contradictorias. Con el documento resultante de esta fase de sueño se hizo la selección de prioridades según el siguiente esquema



Como resultado de todo este trabajo, la comunidad de aprendizaje Karmengo ama se define así:

Una comunidad de aprendizaje, inclusiva, cuya finalidad última es lograr que todos sus miembros alcancen el mayor desarrollo y éxito posible tanto a nivel personal (académico y humano), como a nivel interpersonal (relacional y social). Una comunidad abierta a la vida y que prepara para la vida.

¿QUÉ QUEREMOS? (NUESTROS OBJETIVOS GENERALES)

1. Fomentar valores tales como: autoestima, sinceridad, respeto, tolerancia, solidaridad, generosidad, cooperación,
2. Enseñar a aprender, a buscar información, seleccionarla, analizarla críticamente, utilizarla para resolver problemas, compartirla, completarla y crear nuevas informaciones,
3. Responder a las necesidades de cada persona, teniendo en cuenta las peculiaridades singulares de cada una de ellas en todos los ámbitos –físicos, intelectuales, afectivos, sociales,...-, canalizando aspectos que no favorecen el buen desarrollo (agresividad, competitividad,..)
4. Fomentar el plurilingüismo y la multiculturalidad desde el apoyo e impulso del euskara y la cultura vasca.
5. Desarrollar el potencial personal y profesional de todos los miembros de la comunidad (profesorado, madres-padres, personal no docente, voluntariado, agentes sociales, etc.) y promover la participación y el compromiso de todas las personas en la comunidad.

Todo ello lo recogemos y plasmamos en un

**PROYECTO CURRICULAR CLARO, CONSENSUADO Y FIRME. FLEXIBLE
FÁCIL DE LLEVAR A LA PRÁCTICA**

En general la organización sigue resultando adecuada y ha ayudado mucho en todo el proceso de evaluación y realización del nuevo sueño. Ha habido unos pequeños cambios en los siguientes departamentos para responder a nuevas necesidades:

Departamento de lenguas y metodología

El departamento de lenguas y el departamento de metodologías se han fusionado en un solo departamento

Componentes: dos profesores coordinadores, los coordinadores de cada ciclo, el profesorado de lenguas y profesorado que se apunta a este departamento.

Tarea: Elaborar el proyecto de lenguas

Cada quince días se reúne con las madres coordinadoras para intercambiar información y recoger sus opiniones

Departamento de tecnología

Componentes: Profesor coordinador y madres coordinadoras

Una vez cumplidos sus objetivos iniciales, este departamento tiene menos peso.

Se reúne cada quince días

Tarea: Mantenimiento, revisión y evaluación de nuevas necesidades

Comisión de convivencia

Se ha creado una nueva comisión .

Componentes: representantes del consejo escolar y dos delegados

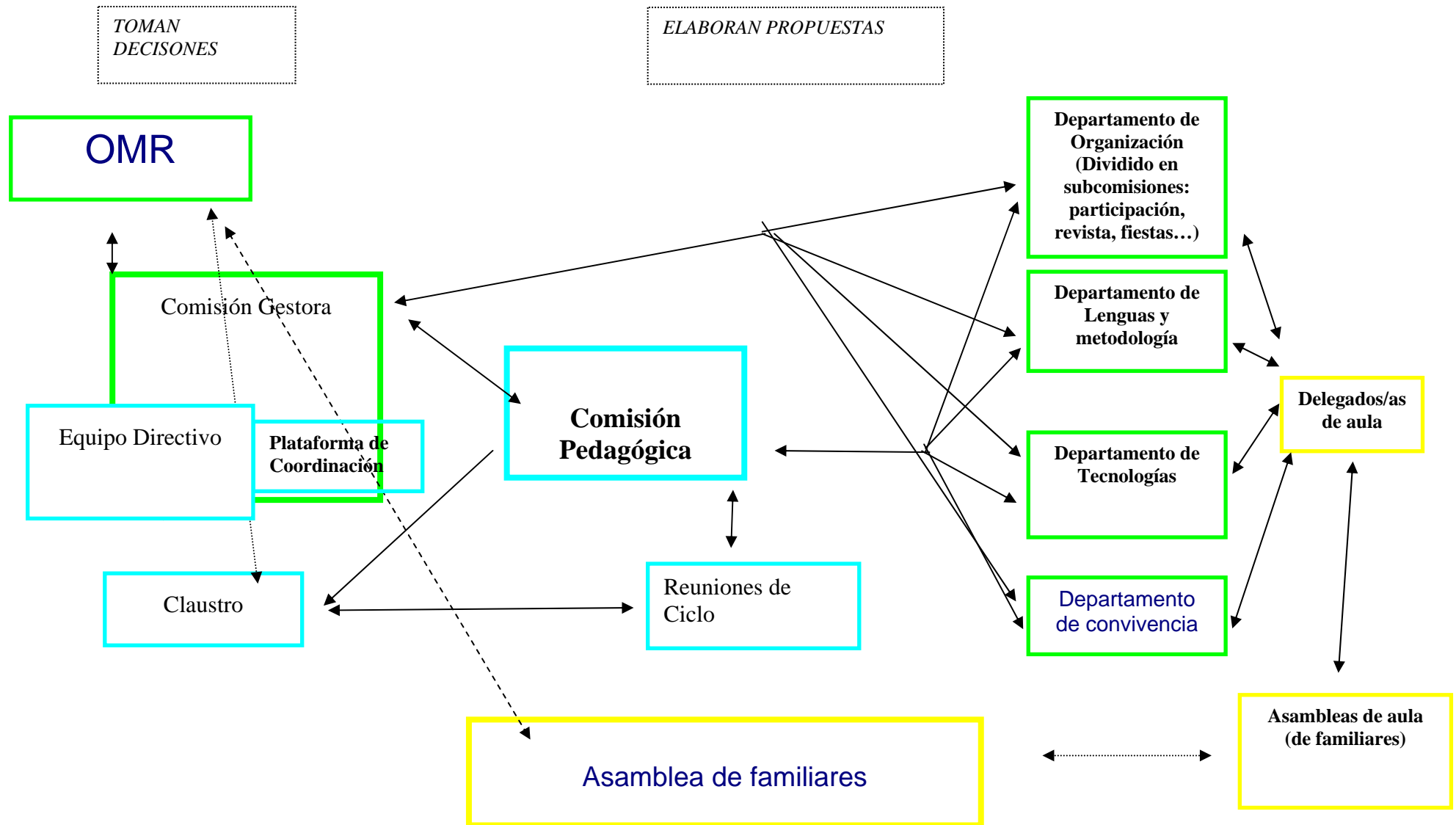
Tareas:

Recoger lo que se está haciendo

Analizar los problemas que surgen en el recreo y el comedor

Hacer nuevas propuestas

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE



DOCUMENTO 8

La selección de prioridades

Partimos de la seguridad de que es más probable que la escuela proporcione una educación de calidad a todo el alumnado en la medida en que se tengan en cuenta las colaboraciones de todos los posibles y potenciales agentes educativos, nos referimos a las familias, voluntarios, organizaciones de tiempo libre y cultural del entorno, servicios sociales, educadores de calle, etc. Produciendo la unión de todas esas colaboraciones un efecto multiplicador muy superior al que, en el mejor de los casos, pueda producir la simple suma de los mismos. Por decirlo en pocas palabras “La Comunidad de Aprendizaje debe ser el resultado de la contribución de todos los miembros de la comunidad”.

A partir del marco de reflexión que se establece en el centro educativo, entre todos establecemos nuestras prioridades de actuación, consensuadas y coherentes con el “sueño” de escuela que hayamos formulado en la fase anterior.

La fase de selección de prioridades responde al planteamiento de participación igualitaria inicial y, en la mayoría de los casos, suele ser la primera vez que las familias vieron plasmada su incidencia en cuestiones de tipo curricular y práctico.

La selección de prioridades, a partir del sueño de escuela ideal que formulamos, tiene dos momentos o pasos fundamentales: El análisis exhaustivo del contexto y la selección de las prioridades a partir de dicho análisis del contexto

Análisis del contexto

En el análisis del contexto se trabaja sobre el centro, el profesorado, el alumnado, las familias, el entorno y su contexto, de modo que a partir de dicho análisis se puedan establecer

cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias para iniciar el cambio y poder dar pasos en la dirección marcada por nuestro “sueño”.

Es este un proceso lento, que lleva su tiempo y se realiza entre todos liderado por un equipo responsable, en este supuesto caso el equipo directivo y el asesor psicopedagógico del centro, a través de diversos debates y actividades de trabajo cooperativas.

Lo que se pretende es saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, erradicar, potenciar o transformar conociendo profundamente dicha realidad: La historia del centro y el entorno, el tipo de alumnado, las características y capacidades del profesorado, del personal no docente, las diferentes culturas y familias de nuestro alumnado, los recursos existentes, el nivel de participación de las familias, el nivel de fracaso escolar, las dificultades del alumnado, sus potencialidades, las entidades culturales y de tiempo libre, la colaboración del Ayuntamiento, de otras entidades e instituciones, etc. En resumidas cuentas, las “fortalezas y debilidades” que tenemos para enfrentarnos a un proceso de cambio importante.

Es después de esta fase cuando se pueden empezar a trabajar los aspectos concretos del sueño que parecen importantes, tanto a corto como a medio plazo, para dar respuesta a los problemas y necesidades que han sido detectadas en dicho análisis y que han sido considerados como aspectos a alcanzar para las distintas personas implicadas.

La propuesta de prioridades es más real cuando existe un enfoque claro y práctico de las mismas. Las prioridades escogidas representan la inmediata agenda de reformas a planificar, por lo que, para ser eficaces, deben ser:

- no muy numerosas (2, 3 ó 4) ya que es contraproducente pretender transformar todo. En nuestro caso fueron cuatro: El desarrollo de las lenguas, la introducción de las nuevas tecnologías a todos los niveles, la renovación metodológica y el aumento de la implicación de las familias y otros agentes educativos en la escuela;
- urgentes y esenciales en relación con el sueño de escuela formulado y finalmente que estén vinculadas con el proceso formativo de todos/as.

Lo básico es considerar que los vínculos entre el sueño de escuela y los planes de transformación deben ser muy estrechos, que todos los implicados deben conocer con claridad lo que se propone y que tales propuestas deben muy flexibles.

Proceso de selección de prioridades

Una vez realizado el sueño entre todos, se sigue una estrategia similar para realizar la selección de prioridades, esto es, el profesorado a través de debates y diversas técnicas de trabajo en grupo analiza el contexto y las fortalezas y debilidades con las que tiene que contar para decidir cuales, a su manera de entender la escuela, van a ser los primeros aspectos a priorizar o potenciar de cara a iniciar un Plan de Acción para el próximo curso.

En esta experiencia de laboratorio vamos a utilizar una ficha de trabajo para realizar la selección de una manera rápida, sin embargo, aunque en principio se pueda pensar que la tarea va a ser rápida, que con una o dos sesiones será suficiente, enseguida nos daremos cuenta que los debates se alargan más de lo previsto, las discusiones son intensas y precisan momentos de reflexión conjunta, en esta situación la labor del equipo directivo facilitando los debates, recogiendo y ordenando las aportaciones es fundamental. Como en el caso del “sueño”, las familias inician su proceso de selección de forma independiente, contando con la colaboración del equipo directivo y del asesor psicopedagógico del centro que realizan labores de recogida y elaboración de las aportaciones para los debates, aunque sin intervención ninguna en los mismos. Las familias se agrupan por ciclos de referencia según el ciclo que cursaban sus hijos y en el caso de que tuvieran hijos en varios ciclos eligen aquel grupo con el que más afinidad tenga. En todos los grupos se pueden elegir a varios familiares portavoces o dinamizadores de las reuniones que, contando con los apoyos antes citados, dinamicen las diversas reuniones de trabajo y reflexión. Estos portavoces pueden ser la semilla para una figura que desde entonces se instituya en el centro y que cada vez puede tener más relevancia “los familiares delegados de cada aula”. Los alumnos/as por su lado dinamizados por los/las tutores/as pueden realizar diversas actividades según sus edades y

niveles para ir seleccionando entre todos/as aquellos aspectos que les parezcan más interesantes del sueño de escuela en el que han colaborado.

Si el soñar era la utopía, el horizonte hacia el que dirigir los esfuerzos de todos y todas, ahora las prioridades son las decisiones que iban a concretar los aspectos en los que van a incidir especialmente los esfuerzos de todos y todas. Por lo tanto son decisiones de gran importancia para toda la comunidad. Hay que seleccionar aquellos aspectos que, tanto a medio como a corto plazo, más nos interesa estimular dando a la vez una respuesta eficaz a los problemas y necesidades detectadas en el análisis del contexto.

Generalmente no suele haber problemas para seleccionar las prioridades. La coincidencia en los temas entre las familias y el profesorado acostumbra a ser grande. Una vez hechas las selecciones en ambos ámbitos el consenso es rápido. En el caso de los alumnos/as la selección es quizás más complicada ya que sus decisiones son más difusas y variadas. Finalmente se crea una Comisión en la que participan los tres ámbitos, que entonces se suele denominar Gestora y que la que asume la responsabilidad de, tomando las selecciones hechas por el profesorado, las familias y el alumnado, elaborar una primera propuesta para debate entre todos los ámbitos, aunque en esta ocasión todos unidos. Tras el debate de las propuestas se aceptan aquellas que sean mayoritariamente aceptadas y se permite que todos y todas tengan la ocasión de manifestar su parecer. Una vez realizadas estas sesiones son aprobadas por unanimidad, cuando sea posible, del profesorado y los familiares participantes las prioridades que van a ser el pilar del plan de acción para el curso siguiente

DOCUMENTO 9

Participación y formación de familiares

El objetivo de la educación obligatoria es que todos los alumnos y alumnas adquieran las habilidades y el conjunto de aprendizajes que los sitúen, al final de la escolaridad en igualdad de condiciones frente a un mercado laboral futuro. Este objetivo se plantea desde una óptica dialógica que se plantea la solidaridad entre toda la comunidad educativa. Los objetivos de transformación y éxito académico sólo pueden entenderse como realizables a partir de la cooperación y diálogo de los diferentes agentes. Por ello para que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, aprenda más tanto dentro como fuera del aula y mejore la convivencia es necesario contar con la colaboración de todas las personas de la comunidad: familiares, educadores sociales, voluntariado, personal no docente...

Tres principios con relación a la participación de la comunidad:

- Búsqueda de un objetivo común. En cualquier tarea que se plantee: resolución de conflictos, más aprendizaje de lectura..., familiares, alumnado, profesorado, personal administrativo y personal no docente acuerdan un objetivo común y cohesionan sus esfuerzos para alcanzar un mayor compromiso en su consecución. No es necesario ponerse de acuerdo en todo sino en unir los esfuerzos para alcanzar aquello en lo que fácilmente nos ponemos de acuerdo y que tiene relación con que los niños y niñas aprendan más y convivan mejor.
- Responsabilidad compartida de estos agentes de la comunidad escolar respecto a las decisiones que afectan a la escuela. Con ello se pretende neutralizar el ejercicio, a veces demasiado habitual, de echarse las culpas unas a otros de los fracasos de la escuela. Así la responsabilidad es de cada persona y compartida.
- Aprovechamiento de todos los recursos existentes en la comunidad escolar. Se pone especial énfasis en basarse en las potencialidades de todas las personas de la escuela y del entorno cultural, social y económico: alumnado, familiares, profesorado, profesionales de

otros ámbitos, personal no docente y voluntariado. Cada persona y colectivo colabora en la medida de sus posibilidades e intereses y se movilizan para transformar estas posibilidades.

Conseguir una educación de calidad depende de la participación y colaboración conjunta tanto dentro como fuera del centro y de la formación de todos los agentes.

Las vías de participación son variadas: desde algunas actividades conjuntas puntuales como fiestas, encuentros; hasta otras más sistemáticas como: las comisiones mixtas, la formación conjunta o por separado de los diferentes agentes; los contratos de aprendizaje y la participación como voluntariado.

- ***Comisiones mixtas***

Los familiares, el personal no docente y otros profesionales junto con el profesorado participan en decisiones sobre los diferentes aspectos que un centro tiene que abordar, generalmente a través de las comisiones mixtas. Se establecen comisiones para trabajar sobre lo que se considera prioritario a abordar y están compuestas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras. Además, en las comisiones se tiene en cuenta la diversidad cultural.

Todas las personas que forman parte de las comisiones aportan sus opiniones en pie de igualdad. La decisión final no depende tanto de quién haya hecho la propuesta, sino de lo adecuado de la misma para alcanzar los objetivos propuestos. Es decir, que la postura defendida por un familiar analfabeto puede ser tanto o más válida que la de un profesor o una profesora con uno o varios títulos universitarios. Las diversas posiciones no se valoran en función de la posición de poder que ocupan las partes, sino en función de la solidez de los argumentos utilizados. Esta condición es básica para que se pueda establecer un diálogo igualitario entre todas las partes.

La participación no supone cuestionar el papel del profesorado, sino que, por el contrario se revaloriza y enriquece.

Esta participación también aumenta la formación del profesorado ante la necesidad de argumentar sus propuestas desde un planteamiento igualitario del diálogo, de profundizar en

algunos temas, en las nuevas necesidades que van surgiendo y por la riqueza de contar con la aportación de otras personas, personas entre las que se da gran diversidad.

Por otro lado, los familiares sienten que su participación es importante, lo que hace que esta aumente, refuerzan su papel en la educación de sus hijos e hijas y aumentan su conocimiento de la escuela y su formación en aspectos educativos. Nadie tiene que hacer algo con lo que no está de acuerdo, la responsabilidad en el aula sigue siendo del profesorado, lo mismo que la de las familias lo es en sus domicilios; estas no se diluyen, pero se llegan a acuerdos tanto de cosas a realizar en el aula como en los domicilios.

Puede haber comisiones de inclusión, que impulsen la creación de redes naturales de apoyo, comisiones de convivencia que potencien la resolución de conflictos desde el enfoque comunitario, comisiones de lenguas...

- ***Contratos de aprendizaje***

Una forma de concretar dichos acuerdos entre los diferentes agentes son “los contratos de aprendizaje”

Entre todos y todas se buscan fórmulas para que el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades. El partir de este punto facilita el diálogo ya que es un punto común a todos y todas, tutor o tutora o profesor correspondiente, familiar, alumno o alumna y otros agentes: querer “lo mejor para todos sus alumnos y alumnas”, en el caso del profesorado, o para sus propios hijos e hijas en el caso de los familiares. No se trata de decirle a la familia lo que tiene que hacer, sino entre todas las partes se comprometen en llevar a cabo un aspecto concreto que consideran importante para la mejora del aprendizaje y posible de realizar o impulsar entre todos a corto plazo. Se propone un plazo para la revisión de dicho acuerdo y transcurrido el tiempo marcado se revisa analizando las dificultades que han tenido su realización o su consecución y se adapta o se marca otro objetivo.

- ***Formación***

Todas las personas influyen en los aprendizajes y por tanto todas necesitan formarse, no sólo el profesorado. Como ya hemos mencionado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar. Esto significa que los aprendizajes no se reducen a los ofrecidos en la escuela. El entorno familiar es básico para facilitar y

posibilitar la formación. El centro educativo tiene que transformarse en un espacio en el que las familias acudan para compartir sus preocupaciones, para resolver sus dudas, para encontrar soluciones conjuntas a problemas de su vida diaria y sobre todo para formarse.

La formación variará sus contenidos en función de la realidad del contexto escolar pero siempre teniendo en cuenta las necesidades que plantea la sociedad actual. Puede ir desde formación básica hasta el tratamiento de conflictos, creación de talleres de informática, idiomas y otros temas relacionados con las necesidades educativas actuales. No hay unos temas propios del profesorado y otros que corresponden a los familiares, sino que todos pueden interesar a personas de los diferentes colectivos y todas las formaciones serán abiertas, aunque unas se adapten mejor a los intereses prioridades u horarios de unos y de otros.

En la formación para los familiares se compartan dudas y se amplíen los conocimientos. Esta formación en algunos momentos estará compartida con el profesorado, en otros con sus hijos e hijas en horario extraescolar y, siempre partirá de las demandas de los familiares, de sus intereses y necesidades para potenciar el desarrollo personal y el de sus hijos e hijas.

Dependiendo de los centros puede haber grupos alfabetizándose o preparándose para sacarse el graduado, otros aprendiendo informática, otros participando en tertulias literarias, o aprendiendo o mejorando el euskera, o profundizando en cómo poder potenciar el aprendizaje de la lectura y escritura con sus hijos e hijas, o reflexionando sobre los nuevos modelos de relación en la actual sociedad... La diferencia con las tradicionales escuelas de padres y madres es que no son temas a parte de la dinámica escolar donde se enseña a las familias a ejercer mejor su función, sino que están totalmente relacionados con el centro, los temas los van decidiendo ellos y todos los agentes aprenden de todos, profesorado, familiares...

Las interacciones en el aula: Grupos interactivos

En las Comunidades de Aprendizaje se propicia que las aulas cuenten con todos los recursos necesarios para poder alcanzar los objetivos propuestos. Se trata de que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo y que aprenda más que lo que se hace con los medios habituales, que quienes más dificultades tienen puedan participar del trabajo de los demás, que el que acaba antes o ha entendido la actividad se la explique al otro.

En la actual sociedad de la información, donde tienen gran importancia el trabajo en red y las capacidades de selección y procesamiento de la información, el aprendizaje basado en las capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos se muestra como el más adecuado para responder a las nuevas demandas. Dichas capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Cuando mejor aprendemos algo es cuando lo explicamos o nos lo explica alguien que lo ha entendido muy recientemente porque todavía recuerda las estrategias que ha utilizado. Cuando mejor entendemos un texto y más nos motiva es cuando lo comentamos con personas que también lo han leído. El aprendizaje dialógico pone el énfasis en potenciar las interacciones que fomenten ese diálogo reflexivo, tanto dentro como fuera del aula.

Para facilitar estas interacciones se potencian agrupaciones heterogéneas donde más de una persona adulta dinamice el trabajo del alumnado. Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes dentro del aula. En este sentido una organización característica son los grupos interactivos.

El aula se divide en grupos siempre teniendo en cuenta que sean heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural. El nº de grupos varía en función de las características del aula y de la edad del alumnado (4 o 5 niños y niñas por grupo en E. Infantil y 6 o 7 en ESO) Se organizan para realizar en una o dos sesiones tantas actividades

como grupos. Cada una de las actividades está tutorizada por un voluntario o voluntaria y todos los grupos rotan por las diferentes actividades manteniéndose fijo el voluntario o voluntaria. Todas las actividades comparten un objetivo común, aunque cada una pueda tener objetivos específicos diferentes. Es aconsejable que en cada sesión cada grupo realice más de una actividad, que rote. Para ello las actividades que se programan no deben ser excesivamente largas, de manera que permitan mantener el nivel de atención y motivación.

Las actividades pueden programarse como actividades de grupo o como actividades individuales. En el primer caso, al diseñar la actividad se define la interdependencia entre las tareas a realizar por cada uno de los alumnos y alumnas y por tanto se garantiza un tipo de interacciones que tienen que darse para poder llevar a cabo la actividad con éxito. Además se potencia la ayuda mutua.

En el segundo caso las actividades individuales se plantea realizarlas en grupo. En este caso cada uno realiza su propia actividad y se potencia la ayuda mutua, que unos expliquen a otros como lo están haciendo, dudas que surjan, decir, las interacciones necesarias para que cada uno pueda realizar la actividad lo mejor posible en un clima de solidaridad.

En cada grupo, el voluntario o voluntaria puede seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada alumno o alumna, identificar las dificultades y fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, multiplicando el trabajo por hacer, enriqueciendo las interacciones y conectando con el gusto por el dinamismo del alumnado.

El profesor o profesora responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares a conseguir, dinamizará la sesión y coordinará los tiempos.

La dinámica que se genera en los grupos asegura que todo el alumnado se sienta responsable del propio aprendizaje, así como de aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios.

De esta forma, en una misma dinámica, se dan dos desarrollos: el de valores como la solidaridad o el respeto a otras culturas y hacia la diversidad (ayudarse unos a otros), y el del aprendizaje instrumental, pues tanto el que es ayudado como quien ayuda dando la explicación, están realizando un aprendizaje. De esta manera es posible llegar al máximo de los rendimientos escolares.

Tras cada una de las sesiones se pueden realizar valoraciones con el objetivo de introducir mejoras continuas o innovaciones en los aspectos metodológicos en el aula. Esto supone una coordinación entre el profesorado y el voluntariado que, dentro del aula, se plasmará en una alta complicidad y un compartir la ilusión y las altas expectativas hacia el aprendizaje de los niños y niñas.

La participación de voluntariado, además de un recurso más, proporciona diversidad de estilos, de conocimientos, de forma de relacionarse. Son personas con formaciones y experiencias diferentes y por tanto con aportaciones diferentes a las que pueda realizar el claustro. Su participación también potencia mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la colaboración entre profesorado y voluntariado. Así mismo, aporta un plus de solidaridad, ánimo e ilusión propios de una persona que participa voluntariamente en algo, aportan altas expectativas con respecto al alumnado, especialmente con los que más dificultades tienen y ayudan a descubrir en ellos capacidades y aspectos o puntos de vista diferentes para abordar su proceso de aprendizaje. Cuanto más variado es el grupo de voluntarios y voluntarias más rica será la interacción y más realidades abarcará. Su participación es limitada en función de sus posibilidades (una persona puede estar un día a la semana, otra todas o algunas tardes...) pero debe ser sistemática y supone un compromiso.

A través de grupos heterogéneos se refuerza el aprendizaje de todos y todas sin ningún tipo de discriminación, superando las soluciones parciales que, a través de la creación de aulas especiales o de apoyo, se pretende dar a niños y niñas considerados problemáticos, conflictivos, lentos o con dificultades de aprendizaje. El etiquetado del alumnado y la separación de los considerados capaces de los menos aptos producen una situación de

desigualdad educativa que reproduce las desigualdades sociales existentes entre grupos sociales y diferentes culturas.

Cuando se agrupa al alumnado por niveles o ritmos, lo que se conoce como agrupaciones flexibles, se producen efectos perversos. Las bajas expectativas que se proyectan en los considerados con dificultades de aprendizaje, acompañado de la por descalificación por parte del resto del alumnado y de la comunidad, son en numerosas ocasiones interiorizadas llevando al fracaso escolar. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que la brecha entre el alumnado perteneciente a la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias. No es de extrañar, en este caso, que quien sale perdiendo se rebele y protagonice conflictos y problemas de convivencia.

Cuando se garantiza el aprendizaje entre todos y todas y la competitividad es sustituida por la solidaridad, los problemas de convivencia entre el alumnado y familias de diferentes procedencias van desapareciendo y entre todos y todas se contribuye a superar concepciones de déficit o ideas racistas.

DOCUMENTO 11

Aprendizaje dialógico

INTRODUCCIÓN.

No es preciso reflexionar excesivamente para constatar que nos movemos en unas coordenadas existenciales francamente preocupantes. La revolución tecnológica y los cambios acelerados que provoca, la irrupción de la sociedad de la información, la globalización, el neoliberalismo galopante, la dualización social, la especulación financiera, etc., conforman un marco en cuyo lienzo destacan las pinceladas de la “crisis”. Crisis de valores, crisis de identidad, crisis generacional, crisis en la educación, crisis económica, etc. Y como ocurre en estas ocasiones, la sociedad vuelve su mirada a la educación como el ungüento mágico con el que sanar tanto disloque. Sin embargo, no estará de más preguntarnos sobre cuál es el papel que le corresponde a la educación en estos casos.

A lo largo de la historia reciente, y en su característica evolución pendular, hemos pasado del optimismo pedagógico de los años 60 y 70 basado en un idealismo ingenuo acerca del poder transformador de la educación, al pesimismo educativo actual centrado de forma determinista en que lo único que hace y que puede hacer la educación es la reproducción de las desigualdades sociales.

En esta ponencia, y siguiendo el hilo discursivo y práctico de estas jornadas, queremos esbozar desde un nuevo enfoque, el comunicativo, una metodología para la enseñanza-aprendizaje, la dialógica, que supere el ingenuo idealismo transformador convirtiéndolo en un inédito viable que propicie la transformación social solidaria y la superación de la visión fatalista de la educación como reproductora de las diferencias sociales.

La educación es básicamente transformación solidaria del medio y de la persona. Es una transformación generadora de sentido tanto para la persona y para su comunidad, así como para la propia formación. Para ello, es necesario que el aprendizaje que se produzca sea significativo. Ahora bien, la construcción de significados no se hace individualmente, sino de forma colectiva y dialógica, en relación con los y las otras dentro de una comunidad, es decir,

para que el aprendizaje pueda ser catalogado como tal ha de ser dialógico. “Transformándonos crecemos”, decía Gabriel Celaya, y para crecer, siguiendo a Vygotsky, es necesario transformar. De esta forma, el aprendizaje se convierte en un proceso de cambio que se orienta desde la racionalidad comunicativa hacia la transformación individual y colectiva. De no ser así, el aprendizaje se convierte en puro entrenamiento, o lo que es peor, en una domesticación.

PRESUPUESTOS INICIALES.

Todas las investigaciones demuestran que el proceso de aprendizaje de las personas, sin importar la edad que tengan e incluyendo al profesorado, depende más de la coordinación entre todas las actividades que llevan a cabo en los diferentes espacios de sus vidas (escuela, hogar, calle, trabajo) que no de sólo aquellos desarrollados en los espacios designados oficialmente para el aprendizaje como puede ser el aula. Sin embargo, hasta ahora las reformas educativas se han orientado hacia la intervención curricular por parte del profesorado, sin tener en cuenta a los y las participantes, a las familias y a las comunidades —entendidas éstas como entornos eco-sociales próximos—, para participar en el proceso. La perspectiva comunicativa propone un aprendizaje dialógico que incluye y supera estos planteamientos. A modo de explicación, y aun a riesgo de simplificar, desarrollaremos tres grandes paradigmas: el positivista, el constructivista y el comunicativo, que dan lugar a tres tipos distintos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el positivismo, una mesa es una mesa independientemente de si es utilizada por la gente o no; la realidad existe independientemente de los humanos. Basándose en Weber (1969/1904-1905) y Husserl (1992), Schütz (1967/1932; 1977/1973) desarrolló una **concepción constructivista**, afirmando que la realidad social es una construcción humana que depende del significado que damos a nuestras propias acciones: una mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para actividades como escribir, jugar a cartas o comer. Habermas, entre otras personas y grupos, ha desarrollado una **concepción comunicativa** que incluye y supera al constructivismo de Schüt clarificando que los significados que damos a nuestras acciones dependen de todas las interacciones que tenemos con las otras personas. Una mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo para utilizarla

para escribir, jugar a cartas o comer.

Concepción Positivista: Enseñanza Tradicional

Desde el positivismo, la importancia de los contenidos es independiente de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva el profesorado debe poseer conocimientos sobre los contenidos que imparte y las habilidades metodológicas para enseñarlos (de aquí el dicho: sabe pero no sabe enseñar). Ahora bien, como los y las estudiantes tienen un nivel de comprensión diferente; algunas veces se compensa a los grupos menos aventajados con nuevos recursos didácticos. La formación del profesorado está orientada a la asimilación de los contenidos y, no siempre, de la didáctica adecuada para transmitirlos. Se les pide, aunque a veces de esto se encargan las distintas editoriales, que diseñen programas, los temporalicen y establezcan el ritmo con el que deben enseñarlo y que se corresponde, teóricamente, con el que el alumnado-tipo ha de aprenderlo. En su formación continua se pone énfasis en los aspectos didácticos porque el nivel de conocimiento de su formación inicial asegura el dominio de los contenidos, si son actualizados.

Esta concepción es la que denuncia Paulo Freire al exponer su concepto de “educación bancaria”, es decir, la visión del o de la alumna como seres con mentes virginales en las que una persona con conocimiento, el o la profesora, ha depositarlo. Encontrándonos, por otra parte, que ese saber a transmitir se parcializa a través de las asignaturas y de la especialización del profesorado, dejando en manos del alumnado la parte más compleja del conocimiento, cual es la de su construcción y reconstrucción por la vía de la síntesis.

Concepción Constructivista: Aprendizaje significativo.

Desde el constructivismo, lo que es más importante no es la formación del profesorado tal y como ha sido expuesta en el punto anterior, sino el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Desde esta posición, **cada estudiante construye un significado diferente**. Las habilidades para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras en que se construyen los significados y las formas de intervenir que las mejoran. Desde este enfoque, la formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, siendo priorizados los

aspectos psicológicos relacionados con la cognición. Una de sus consecuencias es la reducción del proceso de construcción de significado al nivel individual.

Este reduccionismo ha llevado a una interpretación errónea de autores como Vygotsky (1979/1930-1934). Dos aportaciones fundamentales de este autor son: a) el énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural y, b) la propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. La Reforma ha tomado correctamente el primer elemento, pero ha convertido en su contrario el segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, pretende adaptar el currículum al contexto dado.

Siguiendo a este “Vygotsky virtual” (que adapta en vez de transformar), el profesorado debe dedicarse a ayudar a los y las alumnas a oponer lo que ya saben frente a lo que pueden aprender. Para hacerlo, todos los contenidos que enseñan deben ser significativos; es decir, lo que enseñan debe estar conectado con la estructura cognitiva que poseen antes del nuevo aprendizaje a través de elementos que pueden ser relacionados. El profesorado también tiene que motivar a los y las estudiantes para que sean capaces de conectar lo que ya saben con lo que están aprendiendo. Desde esta perspectiva, el profesorado debe ser capaz de analizar las diferentes estrategias de aprendizaje conjuntamente con los conceptos que ya conocen los y las estudiantes y que los y las ayudarán a aprender más.

Desde un punto de vista sociológico, el problema está en que sin la transformación del contexto sociocultural, lo que algunos y algunas alumnas aprenden es compatible con las exigencias de la sociedad de la información (Castells 1994; 1997-1998/1996-1997), mientras que para otros y otras estudiantes les conduce a la exclusión social. Bajo estas condiciones, el aprendizaje significativo y el “Vygotsky virtual” legitiman la reproducción social y la exclusión educativa para aquellas personas que provienen de clases sociales no privilegiadas y de determinados grupos étnicos.

La escuela, objeto de continuas reformas, responde a todos estos **factores desde la compensación**, aceptando que algunas causas objetivas (menos inteligencia, pocos recursos,

ambiente familiar o social desfavorable) llevan a un aprendizaje más lento; y **desde la diversidad**, ya que en el intento de seguir el ritmo socioeconómico y cultural de la sociedad de la información se deja de lado la idea de que la educación sea un instrumento útil para la igualación de las oportunidades y se centra en **lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo**. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje –puestos en duda cuando se asumen como ritmos biológicos–, reconocer diferentes formas de conocimiento y tener en cuenta la diversidad cultural, a nivel social, la diversidad lleva a la desigualdad. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías, y zonas de clase obrera saberes profesionales más tradicionales porque se considera de antemano que ese alumnado no puede alcanzar los objetivos previamente marcados.

Consideramos que ambos postulados, tanto el de la **compensación** como el de la **diversidad**, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, cabe pensar en otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la **transformación y de la igualdad**. Transformación porque compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales e igualdad porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Concepción comunicativa.

La concepción comunicativa incluye y supera la concepción constructivista, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación, sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje y hacia el conocimiento de cada materia desde un enfoque interdisciplinar. Este punto de vista incluye los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos es decir, integrando las denominadas fuentes del currículum. Así, partiendo de la concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico que se lleva a cabo en

la comunidad incluye un plan de cooperación durante todo el proceso en el que participan todos los grupos y personas que interactúan con los y las alumnas. En este sentido, los contratos de aprendizaje son firmados por el profesorado, los y las participantes, los y las familiares y las entidades, especificando las condiciones para proseguir el proyecto y conseguir una educación de calidad para todos y todas las estudiantes.

Como ya hemos dicho, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, es decir, que los aprendizajes que realizamos las personas no se reducen a los ofrecidos en el marco escolar. Por tanto, el entorno familiar, laboral y social tiene una importancia especial de cara a facilitar y posibilitar la formación. Un centro educativo basado en la impartición de conocimientos académicos y desvinculados de la comunidad y del entorno socio-familiar, reproduce el sistema social imperante y no permite su transformación. De esta forma, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario en toda la escuela.

APRENDIZAJE DIALÓGICO

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y el alumnado dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan.

Para Freire (1997) la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y

una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento.

Habermas (1987-1989/1981) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

En aquellas situaciones no mediatizadas por el poder o por el dinero se dan constantemente acciones comunicativas. A través del diálogo intercambiamos, modificamos y creamos significados poniéndonos de acuerdo sobre ellos. Muchas personas hemos aprendido a manejar un ordenador sin asistir a un curso académico. En algunas ocasiones lo hemos hecho experimentando y con la ayuda de un manual. Pero este proceso, por ser una habilidad nueva, ha sido difícil y nos ha impedido proseguir este aprendizaje práctico. En estos casos hemos recurrido a alguien que nos explicase, por ejemplo, cómo guardar un archivo. A través del diálogo hemos ido aprendiendo comunicativamente. No obstante, ante nuestras reiteradas preguntas nuestro amigo nos ha propuesto quedar un día para explicarnos todas las dudas. Ha planificado el orden en que nos explicaría los conceptos. Sin embargo, dicha planificación no ha sido rígida, sino que en función del diálogo se ha ido replanteando el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje comunicativo incluye, a la vez, habilidades prácticas y habilidades similares a las académicas. (CREA, 1995-1998)

Con la aparición de la escuela y el positivismo surge la figura del y de la docente- sujeto al que se atribuye la capacidad de planificar los procesos de aprendizaje de los y las alumnas-objeto. El sistema educativo, para transmitir los conocimientos, se ha basado mayoritariamente en la racionalidad instrumental. Los y las expertas son los que deciden qué, cómo y cuándo se aprende. En el ejemplo del ordenador, el o la profesora decidirá los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que crea más adecuados de acuerdo con las teorías que considera válidas desde su postura de profesional de la educación. No explicará

cómo guardar un archivo hasta el momento en que lo tenga previsto, independientemente del interés y la necesidad que tengan alumnas y alumnos de ese conocimiento. Incluso en ocasiones atribuirá a las deficiencias del alumnado el que no hayan aprendido los contenidos transmitidos. Así, llamamos *habilidades académicas* a las que adquieren las personas de forma descontextualizada, en organizaciones educativas (formales y no formales) cuyo objetivo se centra en la transmisión de una serie de saberes y procedimientos.

Igualmente, las habilidades prácticas sufren un sesgo cuando se basan en la acción teleológica, cuando, en vez de razonar cómo se guarda un archivo, simplemente preguntamos o nos dicen qué tecla hemos de picar, la acción sirve para conseguir un objetivo concreto. *Las habilidades prácticas*, son aquellas que se desarrollan para resolver una situación concreta en la vida cotidiana, incluyendo aquellas que se aprenden observando a otros, o las que se adquieren a través de la propia acción. En cualquier caso, se refieren al actor en solitario.

Nos encontramos pues, con habilidades comunicativas en sentido estricto, habilidades académicas y habilidades prácticas. Las dos últimas pueden estar basadas en la acción comunicativa (basada en la racionalidad comunicativa) o, en cambio, estar sesgadas hacia la acción teleológica (basada en la racionalidad instrumental). *Las habilidades comunicativas* son aquellas con las que las personas resuelven muchos problemas y situaciones que no se podrían resolver en solitario, y se desarrollan en función del contexto sociocultural y de las interacciones en ese contexto. En la interacción las personas ponen a disposición del diálogo y del entendimiento sus saberes y habilidades académicas, prácticas y cooperativas. De modo que, lo que es prioritario es llegar a acuerdos, a consensos, por lo que se movilizan las habilidades comunicativas con las que argumentar y alcanzar un conocimiento más profundo de la situación. Posteriormente, este acuerdo posibilitará la planificación de las acciones.

El aprendizaje que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico. Se da en contextos académicos, prácticos o en otros contextos de la vida cotidiana. En el caso del ordenador, el grupo, del cual forma parte el o la coordinadora, decidirá qué y de qué forma desea aprender. Todas las personas implicadas aportarán sus conocimientos prácticos, teóricos y comunicativos. La persona coordinadora

tiene que consensuar sus conocimientos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos con el resto basándose en pretensiones de validez y no de poder.

Resulta evidente que en el contexto escolar y dentro del sistema educativo de la sociedad industrial han ocupado un lugar privilegiado las habilidades que hemos denominado académicas, por su propia concepción. Estas habilidades han sido mucho más potenciadas y facilitadas que las habilidades prácticas. De todas formas, debemos apuntar que de ningún modo es incompatible la utilización de habilidades académicas con el empleo de las comunicativas. De hecho, las habilidades comunicativas, engloban, tomado el concepto de una forma genérica, tanto las habilidades prácticas como las académicas. El sistema educativo tradicionalmente ha utilizado las habilidades académicas de manera bastante alejada del aprendizaje dialógico. **Todo aprendizaje puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa tanto si se basa en habilidades académicas como prácticas.**

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. En la sociedad de la información, si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

Centrar las expectativas educativas en la formalidad de los contenidos curriculares implica necesariamente impedir a los grupos desfavorecidos el acceso al desarrollo social. Aquellas personas que se sienten limitadas en su bagaje educativo tienden a generar una autopercepción negativa de partida, que las mantiene en una situación de infravaloración y de imposibilidad de ejercer como sujetos pensantes y actuantes en los diversos ámbitos de la dinámica social y, lo que es más paradójico, esas personas, privadas de una capacidad reflexiva y crítica, en la atribución causal de su fracaso escolar se autoinculpan creyéndose responsables del mismo, sin ver que hay una responsabilidad social en su ubicación en los márgenes de la sociedad y que existe una posibilidad de transformación.

Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

- El ***diálogo igualitario***, por el que todas las aportaciones de los actores se consideran en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones o posiciones jerárquicas o de poder. La validez de los argumentos vendrá dada por la inteligibilidad de las emisiones, esto es, la comprensividad de su sentido; por la verdad del enunciado; por el reconocimiento de la rectitud de la norma; y, por último, porque no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados.
- ***La inteligencia cultural*** es un concepto amplio de inteligencia, que engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Las teorías psicológicas del déficit han dado paso a unas nuevas concepciones de la inteligencia, que a partir de la diferenciación realizada por (Catell, 1971) entre la inteligencia *fluida* y *cristalizada*, han abierto nuevas perspectivas a los estudios de psicología, sobre todo, en la edad adulta. Por otro lado, la perspectiva sociocultural de la escuela soviética (Vygotsky, 1977; Luria, 1980) fundamenta el origen social del pensamiento humano, incidiendo en la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de la inteligencia. Las aportaciones de Scribner (1982,1984) sobre inteligencia práctica, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995,1998) y la de la inteligencia multicomponencial de Sternberg (1990) aportan una visión multidimensional de la inteligencia.
Sin embargo, en todos ellos se observa un enfoque congoscitivo basado en la acción teleológica. La *inteligencia cultural* recoge todas estas aportaciones y engloba la inteligencia académica y práctica, así como todas las capacidades del ser humano que le hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales, e implica una acción con otros, La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.
- ***Las personas somos seres de transformación*** (Freire, 1997). En esta premisa se basa el tercer principio del aprendizaje dialógico. Éste hace posible los cambios en las personas y en su entorno. La educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para

romper con el discurso de la modernidad tradicional, basado en teorías conservadoras sobre la imposibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma cómo el sistema se mantiene a través de la reproducción, o bien desde el punto de vista que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o de algún o alguna profesora inquieta que nos iluminara con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.

- El aprendizaje dialógico incluye una *dimensión instrumental*, en la medida que los actores acuerden que quieren aprender aquellos tipos de conocimientos y destrezas que consideran necesarias para su desarrollo. Con ello, se intenta evitar que los conocimientos de tipo instrumental sean decididos en función de criterios tecnocráticos y de poder. Es importante que a través del diálogo y de la reflexión se profundice en el tipo de conocimiento que se selecciona, ya que la selección y procesamiento de la información es un instrumento cognitivo necesario para un buen desenvolvimiento en la sociedad de la información. Prescindir de ello, formaría parte de la profundización en la exclusión y marginación social, aspecto que desde una perspectiva crítica se quiere superar.
- *La creación del sentido de nuestra identidad.* Hoy en día nos encontramos con que la formación está dejando de tener sentido para muchos jóvenes. El abandono del sistema educativo, el mal llamado fracaso escolar, está incorporando una nueva variable, la del desinterés producido por una actividad que no genera sentido y que, consiguientemente, no motiva. Los ritmos acelerados y cambiantes de la sociedad, las demandas del mercado, pueden hacer que se pierdan las identidades individuales, por lo que es preciso potenciar la creación del sentido que tiene nuestra existencia. Para ello, hemos de posibilitar un tipo de aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros y nosotras, puesto que no hemos de olvidar que la aportación que hace cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta.
- *La solidaridad*, en que se han de basar las prácticas educativas democráticas que se

plantean como alternativa a la exclusión y marginación social derivada de la dualización social. El aprendizaje dialógico se ha de llevar a cabo de forma solidaria y participativa en una relación de igualdad y horizontalidad, para que sea equilibrado y justo, incorporando una dimensión social a nivel de comunidad local e internacional.

- ***La igualdad en la diferencia***, plantea la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural. Las personas somos iguales en la diferencia, que no en la diversidad que olvida la igualdad –como se ha planteado en la Reforma Educativa–. Cuando se refuerza la diversidad se corre el peligro de profundizar en la exclusión social, desde el momento que no se llega a procesos de transformación y cambio de la situación que dio origen a la exclusión o marginación social. Freire (1997a:29) nos plantea este aspecto como uno de los sueños posibles, un inédito viable de la educación, cuando dice:

“Uno de los sueños por los que hay que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de la justicia, fuerza para luchar, de todos y todas a los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa”.

Utilizando las palabras de Freire, **crear en este sueño y en su posibilidad es una de las esperanzas que tiene que animar a la comunidad educativa a continuar**, ante diversos sucesos que están ocurriendo en la actualidad que pueden conducir al desaliento.

En síntesis, el aprendizaje dialógico incorpora aquellos elementos positivos del aprendizaje significativo, pero superándolos al plantear el aprendizaje desde una perspectiva más global y social, desde el momento que conlleva una acción conjunta, consensuada y solidaria de los actores implicados en un proceso de formación básica, donde, por otro lado, todos son aprendices a través del diálogo. Esta es la aportación quizás más interesante de esta perspectiva sobre el aprendizaje.

Este enfoque sociocultural proporciona claves para conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. Desde ella se entiende éste como un proceso de origen social, un proceso de

fuera a dentro, en que la ayuda–guía de otros (profesionales– participantes) es decisiva para que los actores aprendan o se apropien de los conocimientos que estaban realmente en el plano de interacción.

El paso al aprendizaje dialógico supone incorporar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos y todas los y las agentes de aprendizaje que interactúan con actores en procesos de formación, siguiendo los principios arriba mencionados.

Entre las transformaciones que ese avance supone están las siguientes:

1. **La formación de todas y todos los agentes de aprendizaje** en lugar de restringirla al profesorado, excluyendo a otros sectores. Una formación que, entendida como un proceso de investigación e indagación sobre las prácticas educativas, parte de las *concepciones previas que los actores tienen sobre la educación y del análisis de los elementos contextuales que han contribuido a la construcción cultural sobre la misma*. Además, posibilita *situaciones de aprendizaje* dialógicas, utilizando estrategias comunicativas. Así mismo, mantiene como claves *el consenso y la corresponsabilidad y profundiza en los aspectos éticos y políticos* de la educación. En suma, trabaja con el propósito de *incidir en cambios personales, profesionales, institucionales y sociales*.
2. **La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos** en la creación de condiciones de aprendizaje de todo el alumnado. Transformar las condiciones de aprendizaje implica, necesariamente, llevar a cabo cambios importantes no solo en las prácticas educativas y en la formación inicial y permanente del profesorado así como en su cultura profesional, sino en la propia institución y en las políticas educativas que la sustentan. Supone, introducir modificaciones importantes en la dinámica organizativa y relacional de las instituciones (horarios, distribución de grupos, de los profesionales, cambio en las relaciones de poder, en la gestión de la coordinación...); la revisión del ámbito curricular (las finalidades y los contenidos...) y reflexionar sobre el cambio metodológico y de la evaluación que se ha de hacer.

En relación a éste último aspecto, la evaluación educativa, pensamos que entronca de forma específica con el aprendizaje dialógico, en cuanto que es un sistema importante de comprensión del proceso educativo, y supone que llevamos a cabo una reflexión crítica que compartimos con los actores implicados. En este proceso reflexivo, llegamos a formular juicios de valor sobre los aspectos que vamos construyendo a lo largo del mismo, con la intención de que sirvan para tomar decisiones de cara a la mejora y cambio de la acción educativa. En la formulación de los juicios de valor que llevamos a cabo, ponemos en juego nuestros valores, creencias y concepciones educativas.

Formular un juicio debe ser entendido como un proceso social de construcción de conocimiento, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión entre todos los que directa o indirectamente se encuentran implicados en la realidad evaluada. Así la evaluación se convertirá en un proceso de aprendizaje dialógico, que potenciará el cambio y la transformación.

Este tipo de aprendizaje implica que la comunidad educativa participa en una cultura de aprendizaje, donde éste es un proceso de construcción social. Esta nueva cultura potencia, y es potenciada a su vez, por la cultura evaluadora que implica más a los ciudadanos, como agentes de construcción de su propio bienestar.

La evaluación, en cuanto al proceso de aprendizaje dialógico, se centrará en la totalidad del mismo, teniendo en cuenta todos y cada uno de los aspectos que condicionan, facilitan o entorpecen este tipo de aprendizaje. Será, pues, una evaluación de proceso. La metodología a utilizar sería importante en este caso, puesto que no sería posible separarla de la evaluación misma; siendo, en consecuencia, de tipo dialógico y comunicativo.

Resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios. Así lo avalan las experiencias explicadas en estas jornadas, así como las investigaciones y las teorías aquí comentadas.

DOCUMENTO 12

Tertulias Literarias Dialógicas

1. ¿QUÉ ES LA TERTULIA LITERARIA DE CLÁSICOS UNIVERSALES?

La Tertulia Literaria es una actividad cultural y educativa que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades, ya sean escuelas de personas adultas, asociaciones de padres y madres, entidades culturales y educativas.

Los resultados son contundentes: la tertulia literaria, a través de su metodología, consigue que personas que no hemos leído ningún libro lleguemos a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. A este resultado se añade todo el proceso de transformación que vivimos las personas participantes de la tertulia y, en consecuencia, de nuestro entorno social y familiar más próximo. Personas que hemos aprendido a leer a través de la tertulia actualmente estamos implicadas en entidades culturales luchando a favor de una educación basada en valores democráticos e igualitarios. La preocupación por los temas sociales y educativos ha aumentado mucho en nuestras vidas porque hemos reconocido el papel de la educación y de su importancia en el proceso de desarrollo personal y social.

La tertulia literaria genera mucha participación. Personas que no hemos ido a la universidad estamos leyendo a autores como Lorca, Safo, Cortázar, Kafka, Joyce... Nos entusiasmos por la lectura y todo el grupo se enriquece de las diferentes impresiones y aportaciones.

La tertulia literaria tiene dos criterios que la definen y la diferencian de otros tipos de tertulias: las lecturas escogidas pertenecen a la Literatura Clásica Universal, y las personas participantes no tienen titulación universitaria. Estos criterios dan respuesta a planteamientos que descalifican a gran parte de la población como personas incapaces de comunicarse con

los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficit para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de coger en sus manos el protagonismo cultural.

2. METODOLOGÍA

La metodología que utilizamos en la tertulia se basa en el diálogo. Este se convierte en generador del aprendizaje. El aprendizaje dialógico, que se fundamenta en las aportaciones que desde la pedagogía ha hecho Paulo Freire y desde la sociología J. Habermas, tiene como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes. Estos planteamientos teóricos definen como objetivo principal de la educación la transformación social a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Los principios del **aprendizaje dialógico** aplicados a la tertulia se concretan en los siguientes:

1. Diálogo igualitario: Paulo Freire abrió un camino para todas aquellas personas que luchan por un diálogo igualitario en situaciones de desigualdad.

“En la tertulia respetamos todas las aportaciones igualitariamente, aunque lo que no aceptamos es que ninguna persona quiera imponernos la suya como válida, sea una persona que lleve mucho tiempo en la tertulia o sea la persona moderadora”.

“Y así, exponiendo cada uno su parecer y sin imponer a nadie nuestro punto de vista, sino respetando y valorando todo cuanto se dice y aprendiendo los unos de los otros, la literatura pasa a ser un placer compartido”.

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por la posición de poder (profesor-

alumno/a) de quien las realiza. A través del diálogo igualitario aprenden todas las personas ya que todas construyen sus interpretaciones basadas en los argumentos aportados.

2. Inteligencia cultural: no hay personas incultas; unas son cultas en una cosa, otras en otra. Sin embargo, los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes. Pero muchas investigaciones nos han demostrado que personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa. Paulo Freire destacó que la gente tiene capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Todas las personas tenemos inteligencia cultural, a lo largo de nuestras vidas hemos aprendido muchas cosas y de maneras muy diversas. Por lo tanto, todas las personas somos capaces de participar de un diálogo igualitario. La inteligencia cultural demuestra que se puede seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Gracias a la seguridad que se adquiere a través del diálogo, las personas aprenden a tomar la palabra en ambientes académicos y universitarios, expresándose con naturalidad en sus lenguajes habituales. También se sienten capaces de interpretar textos tenidos por muy difíciles como el Ulises de Joyce.

En las Tertulias Literaria Dialógicas todas las personas tienen las mismas capacidades para participar. Los muros sociales a la comunicación desaparecen en este ambiente donde nadie se considera más culto que nadie, tanto si es participante de un curso de alfabetización como si es estudiante de filología o profesor de universidad.

3. Transformación: *“esta manera de aprender dialogando y valorando todo lo que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas nos ha transformado. Nos sentimos capaces de aprender muchas cosas más porque es un hecho que comprobamos continuamente. Así, cambiamos el concepto que teníamos de nosotras mismas. Al sentirnos diferentes cambian las relaciones que tenemos con las personas de nuestro entorno. Leyendo, dialogando y reflexionando hemos superado las barreras y la participación social”*.

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Los relatos leídos, los comentarios compartidos y la superación de exclusiones culturales y educativas abren inexplorados espacios y experiencias. Las personas que participan en las tertulias literarias dialógicas pasan de situaciones de exclusión a otras de creación cultural que modifican profundamente sus relaciones con el entorno.

4. Dimensión instrumental de la educación: El aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnológica del aprendizaje. Se opone al hecho de que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, sobre todo cuando dichas decisiones se toman en función de los intereses excluyentes de unas minorías. El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de la capacidad cognitiva.

“El diálogo hace posible que aprendamos también conocimientos académicos e instrumentales, y que cuando leemos y comentamos una obra, también nos interesamos mucho por lo que pasó en la época que se escribió, a qué movimiento literario pertenece el autor, cuáles son sus características. Todo esto lo investigan las personas que quieran de la Tertulia preguntando a familiares, buscándolo en la enciclopedia..., y luego lo exponen en el grupo”.

5. Creación de sentido: en la sociedad actual, el dinero y el poder protagonizan una dinámica que amenaza en convertir la vida en producto más de la evolución técnica. La sensación de que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas y nuestras actuaciones hace que perdamos la posibilidad de dar una propuesta alternativa a nuestras vidas, de soñar y dar un sentido a nuestra existencia. Este hecho constituye un reto para nuestro futuro más inmediato: el de recrear el sentido de la existencia en un mundo tecnológicamente interconectado. En las tertulias literarias dialógicas la gente vive la

literatura y recobra el sentido de las charlas que se hacían antiguamente al aire libre en los pueblos; en ellas se encuentra sentido a las palabras compartidas.

“La pérdida de sentido es un fenómeno que a menudo aparece en nuestra sociedad como un sentimiento de que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas. A través del aprendizaje dialógico el sentido resurge ya que las relaciones con las personas y nuestro entorno las dirigimos nosotras mismas. Es por esto que nosotras decidimos qué y cómo queremos investigar y aprender”.

6. Solidaridad: la reflexión colectiva del diálogo igualitario fomenta posturas maduras y críticas ante movimientos y organizaciones que en lugar de hacer solidaridad se aprovechan de ella.

La tertulia literaria está abierta a todas las personas y no hay ningún tipo de obstáculo a nivel económico, ya que esta actividad es gratuita, ni tampoco a nivel académico, puesto que en la tertulia participan personas que se acaban de alfabetizar. Siempre se prioriza la participación de aquellas personas que tienen niveles académicos iniciales. Así, conseguimos el aprendizaje conjunto de todas las personas que participamos.

Creemos en prácticas educativas igualitarias sólo se pueden basar en relaciones solidarias que a su vez generan más solidaridad.

“Son libros que tú sola no tomarías la decisión de leer, pero en la tertulia sí, ya que lo que tú sola no has entendido entre todas lo entendemos, y otra cosa buena que me ha dado la tertulia es escuchar y ser escuchada”.

7. Igualdad de las diferencias: el objetivo del aprendizaje dialógico es la igualdad que incluye el igual derecho a sus diferencias. Se defiende el derecho de todo el mundo a

aprender lo que necesite y desee. Ese principio del diálogo igualitario supone rechazar tanto el etnocentrismo que no respeta las diferencias como el relativismo que niega la equidad.

Los participantes en la tertulia son personas en general pertenecientes a colectivos no privilegiados antes de participar y lo siguen siendo después. Sin embargo, su desigualdad con otros grupos disminuye y, en algunos aspectos, desaparece.

En el momento en que los participantes en la tertulia se han propuesto difundir y extender esta experiencia dialógica, han acudido a las universidades y han dialogado con los jóvenes estudiantes trasladándoles sus ilusiones. Pero cuando ha sido el momento de comunicar su experiencia en los congresos, a menudo los profesionales de la educación se han mostrado reacios a aceptar que ellos y ellas participen en sus foros en igualdad de condiciones. Sin embargo, la auténtica creación cultural desborda las aulas y las mesas de intelectuales. Las personas adultas, que son capaces de interpretar creativamente obras universales como “El Proceso” de Kafka, son perfectamente capaces de transmitir sus aprendizajes en cualquier foro de debate.

“Todas las personas de las tertulias somos iguales y diferentes. Uno de los principios más importantes y respetables es la igualdad de las personas y ésta significa el derecho de todas a vivir de manera diferente.

Todas las personas sin exclusión de cultura y con el mismo derecho a sus diferencias construyen su manera de vivir”

3. PAPEL DE LA PERSONA MODERADORA.

La persona coordinadora es la moderadora de la tertulia y se encarga de dar los turnos de palabra. Siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, la persona que coordina es una más dentro de la tertulia y no puede imponer su verdad, sino que debe dejar que todas las personas aportemos nuestros argumentos para que se puedan reflexionar y discutir hasta que se llega aun consenso sobre qué argumento se valora como provisionalmente válido, ya que no hay nada que se pueda dar por concluido, puesto que estas afirmaciones se pueden

cuestionar más adelante. Pero no es necesario llegar a este consenso. La persona coordinadora, a través del diálogo igualitario, aprende tanto o más que las personas que participamos en la tertulia.

La persona moderadora debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia, dando lugar a una participación más igualitaria.

4. FUNCIONAMIENTO.

Las tertulias literarias nos reunimos en sesión semanal de dos horas. Las personas que participamos decidimos un libro conjuntamente y el número de páginas que leeremos durante la semana y comentaremos el próximo día. Todas y todos leeremos el número de páginas acordadas y el siguiente día de la actividad nos reuniremos con el objetivo de dialogar sobre los contenidos y los temas que de ellas se derivan, como qué entendemos por democracia, o posicionarnos ante los derechos humanos.

En la tertulia literaria no pretendemos descubrir y analizar aquello que el autor o la autora de la obra quiere decir en sus textos, sino que queremos fomentar la reflexión y el diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto. En esta concepción de tratar la literatura se encuentra la riqueza de la tertulia.

Leer no es suficiente, hay que hablar sobre el tema que se ha leído para poder llegar a un conocimiento de nuestro comportamiento en la vida social, por medio del reflejo que proyecta la literatura en nuestras vidas.

Uno de los libros que más me ha gustado es “La Peste” de Albert Camus. Fue difícil entenderlo, pero escuchando uno a uno se fue aclarando para mí. Unos decían que las ratas no eran más que ratas y la peste que contamina la ciudad una enfermedad que ellas transmitían. Otros creíamos que el libro era una especie de alegoría, que las ratas

simbolizaban las ideas de la intolerancia y el racismo, y que la peste era la contaminación que estas ideas propagaban entre las personas de la ciudad.

5. POSIBLES LIBROS A LEER

Si la Tertulia es de personas adultas nos inclinaremos por libros de literatura clásica actual o de épocas pasadas. He aquí algunos ejemplos.

- Cervantes, M. *El Quijote*.
- Sartre, J.P. *Manos Sucias*.
- Dostoyevski. *Crimen y castigo*.
- Joyce, J. *Los dublinese*s.
- Hugo, V. *Los Miserables*.
- Camus, A. *La Peste*.
- Zola, E. *Germinal*.
- Delibes, M. *Los Santos Inocentes*.
- Quevedo, F. *El Buscón*
- Proust, M. *En Busca del Tiempo Perdido*.
- Neruda, P. *Confieso que he vivido*.
- García Lorca, F. *Romancero Gitano*.
- Shakespeare, W. *Hamlet*.
- Alas, L. *La Regenta*
- Kafka, F. *La metamorfosis, Informe para una academia, Carta al padre*
- Sanpedro, J.L., *La sonrisa etrusca*
- Steinbeck, J. *La perla*
- Machado, A., *Juan de Mairena*

Si, en cambio, la Tertulia la realizamos en Primaria o Secundaria, también hemos de procurar que sean también libros de literatura infantil y juvenil clásicos o, si se quiere, buenos desde el punto de vista literario. En este documento, en vez de recomendar directamente libros, os remitimos a una serie de páginas Web en donde podéis encontrar este tipo de libros:

- <http://www.fundaciongsr.es/guias/default.htm>
- <http://www.sol-e.com/>
- <http://animalec.com/mambo/index.php>
- <http://www.galtzagorri.org/Catalogo/Formularios/EHGL1.asp?Idioma=EUS>
- <http://www.revistaclij.com/>
- http://bibliotecaforal.bizkaia.net:81/screens/mainmenu_spi.html
(Eusko Bibliografía)
- <http://www.habe.org/ikaslearengunea/ipuinak/index.hab>
- http://www1.euskadi.net/euskara_sustapena/literatura/indice_e.asp (clásicos en Euskera)
- http://www1.euskadi.net/euskara_sustapena/klasikoak/indice_e.asp (Euskal idazle klasikoak)
- http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-714/es/contenidos/informacion/editorialak/es_1354/literatura00_a_c.html
(Argitalpenak)
- <http://dmoz.org/World/Euskara/Kultura/Literatura/>
- http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/eu/contenidos/informacion/literatura_sarrera/eu_8391/adjuntos/ingeleza_euskara.pdf

6. ALGUNOS TESTIMONIOS.

PRIMARIA

Algunas de las opiniones escritas por alumnos y alumnas del Centro Público de Educación Primaria Padre Orbiso sobre las Tertulias Literarias Dialógicas para el III Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas celebrado en Madrid el 22 de noviembre de 2003.

(...)Yo antes de participar en las “Tertulias Literarias” era muy vergonzosa y me ponía muy nerviosa a la hora de leer en público. Pero gracias a la Tertulia he aprendido a escuchar, a no ser vergonzosa y a respetar las opiniones de los demás.

Laura – 6º A

Aunque llevamos poco tiempo con esta actividad, poco a poco vamos comprendiendo el significado de la lectura (...).

Con esta actividad, además de para leer, sirve también para escribir bien las palabras.

En las Tertulias Literarias elegimos el nuestro párrafo y se lo exponemos a los demás. Si tu párrafo te lo pisa otro, expones tu opinión sobre el párrafo. A mí me gusta porque se ve que siempre que das recibes.

Isabel – 6º A

Llevo tres o cuatro semanas haciendo Tertulias Literarias y me gusta mucho porque te enseñan a leer mejor y más rápido y, en mi opinión, es divertido e interesante. Además, el libro que hemos leído ha sido muy interesante y entretenido. Nos ha enseñando muchas cosas que nosotros y nosotras⁵ no sabíamos.

¡Que pena que otros niños como yo no tenga la misma oportunidad que nosotros!

Espero que os guste y que os animéis también vosotros a hacer Tertulias Literarias.

Jennifer – 6º B

Las Tertulias Literarias que damos en mi clase los viernes me gustan mucho porque decimos muchas opiniones distintas sobre el mismo libro. Este libro me ha gustado mucho; trataba sobre un problema que yo nunca me había parado a pensar (el Síndrome de Down). Seguro que el próximo libro me gustará más.

En la Tertulia, además de dar opiniones nos divertimos mucho y se nos pasa el tiempo volando. Me parece muy bonito lo que hacen en las Tertulias Literarias y me gustaría que todos los niños pudieran hacer lo mismo.

⁵ La @ aparece así en el texto escrito.

Mirian– 5ºA

Hace poco empezamos a hacer Tertulias Literarias. Desde que empezamos a hacerlas parece que leo mucho mejor y entiendo mucho mejor los libros. Empezamos hace más o menos cuatro semanas. Ya hemos terminado el libro. Me ha parecido muy interesante y he aprendido muchas cosas que antes no sabía.

Eduarne – 6ºB

SECUNDARIA

Escritos enviados por los tertulianos del Instituto Miguel de Unamuno a los de la Prisión de Nanclares tras haber realizado una Tertulia conjunta (05-2003)

Queridos ayudantes.

Soy Rosa, la profesora del grupo de alumnos que os escriben las cartas y como veis me habéis ayudado durante estos dos cursos de la Tertulia para que escribiesen sin obligarles y aprender a hacerlo.

Perdonar las faltas de ortografía, no he podido lograr que mejoren más, pero leer sus cartas con todo el cariño, que es con el que os las envían. Como veis en ellas, el recuerdo de nuestra visita para hacer “La Tertulia juntos”, ha sido magnífico y creo afirmar que inolvidable.

Por mi parte, también guardo un gratísimo recuerdo de la tarde que pasamos juntos y, además, no me tengo que despedir pues en septiembre empezaré con nuevos alumnos. Haremos Tertulia y ya estaremos en contacto.

Muchísimos besos para que los repartáis entre todos.

Rosa

¡Aupa simpáticos!

¿Qué tal estáis? ¿Cómo os va la vida? A mí bien, aunque estoy un poco agobiadilla con tanto examen y demás; y, claro, como hace bueno pues te apetece salir a la calle en vez de estudiar, pero quien quiere peces que se moje el culo, ¿verdad?

Como veo que esta es la última carta que os escribo pues me voy a despedir. Quiero deciros que me lo pasé muy bien con vosotros en la cárcel y espero que volvamos a repetir esta experiencia en un futuro.

Vuestras charlas me han ayudado a recapacitar sobre cosas que nunca me he parado a pensar en la vida y, de hecho, a pensar antes de actuar. Espero que vosotros también hayáis aprendido algo de nosotros y que os lo hayáis pasado tan bien como nosotros porque ha sido una experiencia inolvidable.

Nunca me había parado a pensar en hacer Tertulia y, ahora que lo pienso, es una actividad muy divertida. Ahora me gusta leer mucho más que antes gracias a la Tertulia.

Bueno espero que volvamos a saber de vosotros y viceversa, y que todo os vaya muy bien. Y no os digo adiós porque suena muy triste, así que hasta pronto coleguis.

Besos.

Patricia

¡HOLA COMPAÑEROS!

¿Cómo estáis? Espero que os vaya bien, como cuando nos vimos en la cárcel. Os voy a escribir unas líneas para despedirme de vosotros ya que se acaba el curso y no creo que nos veamos más.

Os quiero agradecer la Tertulia que pusisteis en común con nosotros. Me lo pasé muy bien e incluso aprendí muchas cosas que nunca me había parado a pensar. También me he dado cuenta de lo bien que estáis todos juntos y todo lo que participáis (en la Tertulia).

Espero y quiero que, con el tiempo, nos lleguemos a encontrar por cualquier cosa y en cualquier calle de nuestra ciudad. Así que ya estaremos y, como dijisteis, ya tomaremos un café.

Bueno, me voy a despedir ya que estos últimos días son los exámenes y tenemos que estudiar. Me alegro mucho de haberos conocido este año. Besos.

Hasta la próxima.

Nuria.

Queridos compañeros:

Hace mucho tiempo que no nos escribimos y, aunque Miguel dice que hay alguno que siempre se le olvida la carta, yo creo que es porque le da vergüenza enseñárnosla y por eso no se la da a Miguel. Cambiando de tema, hemos terminado con la Tertulia de este año y el año que viene la mayoría nos vamos a estudiar a otros centros y no vamos a poder seguir asistiendo a ninguna Tertulia, no porque no quisiéramos asistir, sino porque no vamos a tener tiempo ya que estamos estudiando otras cosas.

Yo, por ejemplo, voy a estudiar Farmacia. Quién sabe, igual nos encontramos algún día en alguna Farmacia y no os preocupéis que no os iba a engañar con los medicamentos. Bueno, ésta será una de las últimas cartas que podamos escribiros, así que aprovecho para desearos lo mejor a todos y espero que nos volvamos a ver algún día, ya que en estos dos años que llevamos escribiéndonos han sido muy divertidos y también el haber podido compartir un día con vosotros porque nos ayudasteis a introducirnos un poco más en la Tertulia que hacíamos en clase.

Bueno, como no me gusta despedirme os digo hasta luego o, mejor dicho, hasta pronto.

Yessica

Queridos amigos:

Yo soy uno de los chicos que fueron a la Tertulia que se hizo en Nanclares de la Oca. Aquel día me lo pasé muy bien, aunque al principio me daba vergüenza hacer la tertulia con gente más mayor, la tertulia, al final, se me hizo muy corta y muy divertida. Os escribo esta carta para despedirme de todos vosotros y que sigáis haciendo muchas tertulias para poder aprender cosas y compartirlas con los demás.

Sergio.

Buenos días:

¿Qué os contáis? Yo aquí, escribiendo esta carta para vosotros porque así dejo un poco al margen los libros, porque llevo una racha de exámenes que no es lo mío. ¿Qué tal van las cosas por allí? Aunque parezca mentira, se os hecha un poco de menos.

No se qué contaros, porque no queréis que os cuente como voy en el cole. Bueno, os voy a contar que no me van mal los resultados, pero en clase me aburro más que una ostra.

Prefiero estar mil veces en mi camita que estar sentado en una silla escuchando a un profe: que tenemos que estudiar, que tenemos que poner codos, etc. Bueno, os dejo que tengo que empollar.

Un saludo y un abrazo.

Jopnathan

Queridos contertulios:

Me imagino que ahora no lo estáis pasando nada bien, que no es buen momento, pero yo os animo a continuar adelante. La vida es muy bonita y hay que luchar por ello y, aunque ahora no estéis de acuerdo, seguro que cuando salgáis de ahí lo veréis de otra manera y que, quizás, valoraréis más las cosas.

De lo que nunca tenéis que dudar es de que de todo se sale y de que nunca es tarde para empezar, así que yo os invito a que, en esas circunstancias, disfrutéis de la vida porque es el mejor regalo del mundo y recordad que sólo se vive una vez. Ánimo.

Un abrazo.

Chari

- Algunas sesiones de Tertulia las hicimos con el otro grupo de 4º de la ESO que no estaba en “Diversificación Curricular”. Estas son algunas de las opiniones que nos dejaron después de haber hecho la primer sesión conjunta. Las opiniones se dieron forma anónima, por eso no aparecen los nombres.

- *En mi opinión ha sido una de las mejores cosas que he podido hacer en este colegio. Fue una sensación, así como de libertad, cada uno decía simplemente lo que pensaba sin tener necesidad de molestar a nadie. Aunque espero que esta Tertulia haya sido la primera, pero no la última.*

- *A mí la Tertulia me gustó. Es otra manera de entender un libro y eso de subrayar palabras que no entiendes está muy bien porque luego te lo explican, pero yo creo que el libro le tiene que gustar a todos. De todas manera me ha gustado*

- *En mi opinión, a mí me gusta la Tertulia. Yo nunca había estado en una cosa de estas y me pareció interesante poder compartir opiniones con los demás compañeros de clase y de los de diversificación curricular. Haciendo una Tertulia, un libro probablemente te guste más porque se hace más interesante y te metes más dentro del libro. Y lo que no me gustó fue que era muy poco tiempo⁶ y si hubiéramos dicho cada persona alguna cosa más habría sido mejor porque se habría hecho más interesante.*

- *La Tertulia me pareció divertida e interesante. Eso de leerte unas cuantas páginas de un libro y luego explicarlo a los demás de la clase y cada uno dar su opinión es una buena idea de aclararte dudas que tenías sobre el libro o encontrar otro significado en algún párrafo, que por ejemplo nosotros entendemos una cosa y otra persona entendía otra sobre ese párrafo.*

- *Me gustó mucho la “experiencia” de ir a la Tertulia porque me pareció mogollón de interesante y además podías expresar lo que pensabas sobre algo y escuchar las opiniones de los demás sin problemas. No me importaría volver a ir o hacerla en nuestra clase con distintos libros*

Personas Adultas

- ... ahora estamos leyendo la Regenta. Me tiene entusiasmada. No podía ni pensar que yo iba a entender estas lecturas tan enriquecedoras. Cuando empecé en la tertulia casi no sabía juntar las letras, hoy soy capaz de escribir estas letras. Estoy convencido de que nunca es tarde para aprender.

- ¿Mamá qué haces tú leyendo este libro? Esta pregunta se la hizo un niño a su madre cuando por primera vez la vio leyendo un libro. El hijo hacía referencia a La Metamorfosis de Kafka.

⁶ Dedicamos una hora, como el resto de las sesiones. Lo que ocurrió es que al ser más personas no tuvimos el tiempo suficiente.

- Lo que se enseña sobre literatura es muy importante para todo el mundo; pero a mi entender, sólo la teoría no es suficiente, pues queda un poco incompleta debido a que no desarrolla el pensamiento. Hay que estimular los sentimientos, las sensaciones, las ideas y las vivencias. Todos estos conceptos son muy importantes para tener una mentalidad más abierta y poder comunicarse con todo tipo de personas, y ser más tolerantes, comprensivos y razonables, para tener una convivencia más pacífica.

TERTULIA LITERARIA DE EPA ZARAMAGA

“La Tertulia Literaria nos sirve para aprender a leer y escuchar a los demás, ya que cada persona da una versión distinta de una misma cosa. Yo pienso que esto enriquece mucho la forma que tiene cada uno de expresarse”.

“Yo y mis compañeros tenemos una Tertulia todos los miércoles para hacer un resumen de un libro que cada mes leemos todos los del grupo. Nos lo han propuesto y hemos aceptado porque nos parecía una cosa buena para leer y cada día nos gusta más y, por supuesto, que cada línea y cada capítulo enganchan mucho. Hemos empezado por el libro “Dios viene en una Harley”. También hemos leído a Kafka y nos ha gustado mucho. Os digo éstos pero hemos leído algunos más”.

“Por eso os animo a todos y a todas a que lo hagáis. La pena que yo tengo es no haber empezado antes y por eso mismo os animo a todos a que si podéis lo hagáis, que es bonito comprender lo que se lee. ¡Ánimo!”

“La Tertulia Literaria para mí es una forma de aprender a leer, y además es una obligación para entender la lectura, aparte de que me gusta y me lo paso bien. Los libros que he leído me han gustado aunque son un poco complicadillos. Bueno, el curso que viene entenderé mejor”.

“Para mí la Tertulia Literaria es una forma de relajación y una afición a la lectura. Yo la encuentro muy positiva porque de esa manera leemos muchos libros. Es mucho esfuerzo, pero también muy satisfactorio”.

“La Tertulia Literaria me parece una gran idea, ya que es muy rica en contenido y que en ella entran muchas opiniones, pues sin darte cuenta vas entrando en la lectura y te vas sintiendo protagonista. Cada vez vas leyendo más y más. Para mí es una de las mejores cosas que se pueden hacer, ya que este cambio que hay de contenido a la hora de analizar un buen libro me parece muy positivo. Al menos esa es mi opinión”.

“Veo muy positiva la Tertulia Literaria. Además, te obliga a leer y no te queda más remedio que sacar tiempo de donde sea. Pero luego te hace mucha ilusión, porque yo creo que si no fuera por la lectura yo pienso que no sacaría tiempo porque yo personalmente estoy siempre muy ocupada. La empezamos en febrero y nos hemos leído bastantes cosas”.

CENTRO PENITENCIARIO DE NANCLARES DE LA OCA

“Soy un hombre holandés con 46 años de edad. Aunque será evidente que mi permanencia en una cárcel española no es voluntaria, creo que para mí estos dos años podrán ser muy provechosos. Me alegro de que mis conocimientos del castellano, tras estudiarlo durante año y medio, sean suficientes para poder leer la literatura extranjera en este idioma y para poder seguir las Tertulia Literaria, porque al profundizar en la literatura extranjera y al hablar de ello con gente de distintos orígenes, culturas y formaciones aprenderé más de otras culturas, cuestión que para mí es una de las cosas más importantes en la vida. Estoy seguro de que la Tertulia Literaria me hará salir de esta cárcel más rico que antes de entrar, y esta idea me gusta”.

“Tengo una opinión muy positiva de la Tertulia. Especialmente yo como extranjero aprendo mucho de eso. Sobre todo en el comienzo tenía una imagen negativa de España, pero ahora está cambiando poco a poco porque leo los libros de tal manera que entiendo

debido a las explicaciones y a los temas que están saliendo a relucir. Yo diría que los libros y la gente de mi alrededor son lo mejor. Creo que es muy importante e instructivo el estar escuchando las opiniones de uno a otro”

“Cuando me ponía a pensar sobre el qué decir, lo primero que me surgía era un cierto sentimiento de incapacidad, fruto de la osadía que supone haber aceptado hablar de este espacio de libertad a personas que carecen de esta experiencia. Supongo que pensar implica razonar. Pero el aceptar hablar de este espacio de libertad lo que surgió es más del corazón que de la razón. Sólo en un segundo momento intervino la razón, pues había que hacer razonable ese impulso del corazón, aunque sólo fuera porque es la única manera de que me podáis entender. Así, no pudiendo marginar al corazón, he optado por intentar hablaros tanto con el corazón como con la razón.

El estar privado de libertad exterior te invita a explorar otras formas de libertad que hasta ese momento no habías apreciado. Por eso, a pesar de haberlas experimentado me limitaré a este espacio de libertad empezando desde la lectura de la obra.

Cuando cojo el libro y comienzo a leer me evado de este lugar y de su entorno, me introduzco en la obra e, incluso en ocasiones, me refleja parte de mi propia vida. Al inmiscuirte en la obra voy comprendiendo muchos comportamientos humanos y adquiriendo muchos conocimientos que eran desconocidos para mí. Voy aprendiendo mientras disfruto.

Recojo fragmentos de la obra que me parecen interesantes para debatir o simplemente frases que me parecen atractivas por su forma y significado como: "no me preocupa que tengas pájaros en la cabeza, lo que me preocupa es que sean siempre los mismos pájaros" de la obra Obabakoak de Bernardo Atxaga.

El simple hecho de estar leyendo un libro en común con otras personas me da la oportunidad de tener una conversación fuera de lo vulgar, de lo cotidiano (problemas judiciales y económicos, problemas con drogas, etc.) y conocer un poco mejor a las personas que me rodean de las cuales siempre tengo algo que aprender y quizás ellos, por poco que sea, algo puedan aprender de mí.

Llegó el momento de la tertulia. En la sala no hay ni visitantes, ni extranjeros, ni nacionales. Hay personas que han nacido en lugares diferentes y que han vivido vidas distintas. Esta mezcla de culturas y vivencias enriquecen la Tertulia. Aquí se exponen tantas opiniones como personas hay, ninguna de ellas desechable, sí humildemente criticables con la intención de comprender y aprender de todos, sin la obligación de consensuar.

Las consecuencias que esto ha tenido en mi vida son importantes, por lo cual no puedo omitirlas, ya que todo esto carecería de importancia si no fuera porque he aprendido a apreciar la belleza y la riqueza de la literatura y de las personas que la comparten. He aprendido a escuchar y a expresar de forma dialógica y literaria mis ideas y opiniones; sabiendo siempre que nunca se termina de aprender y que el saber te permite ver más allá del dedo que señala”.

“Obviamente fue la curiosidad lo que me movió a tomar parte con otros privados de libertad en la Tertulia Literaria Dialógica del Centro Penitenciario de Nanclares de la Oca, y nada tiene que ver la idea que me había creado con lo que me encontré. Hallé personas con sus realidades a las que se nos quedan cortas las dos horas y media que dedicamos a dicha labor.

Acercamos lo leído a nuestras vivencias. De la lectura nos identificamos con las situaciones que subrayamos durante la semana que transcurre entre tertulias y le damos enfoques en conjunto que individualmente pasan desapercibidos.

Pero lo importante de las tertulias es que no intentamos consensuar los análisis individuales de la lectura, sino que escuchamos con atención lo que cada cual aporta, aprendiendo de tal forma a percibir otras visiones, diluyéndose mi “yo” a favor del “nosotros” que formamos los tertulianos de diversas nacionalidades y culturas con lo enriquecedor de cada cual y lo chocante de ver caer fronteras físicas que solamente existen en quienes las quieren ver, pero sin pretender unificar las enriquecedoras diferencias existentes en nuestros análisis de la lectura”.

“Cuando decía que para mí el jueves (día en el que hacemos la Tertulia) era el día de la semana en que tomaba mi “alimento espiritual”, la gente me miraba sorprendida ya que no podía entender que una Tertulia, aunque fuese Literaria y Dialógica (menudo palabro), y menos si se celebraba en un medio penitenciario, podría aportar algo a una persona que, en determinados círculos, se le considera formada académica y humanamente. Este es el grave error que nos suele acompañar a los y las educadoras y a las personas que se ponen como objetivo el ayudar a otras. Generalmente pensamos que uno aprende cuando otro le enseña, cuando lo que realmente ocurre es que dos personas aprenden cuando comparten sus conocimientos en un plano de igualdad y con una intencionalidad sincera de transformación personal y social. En nuestro caso algunos ignorantes negarán que haya existido tal aprendizaje, ya que no son capaces de ver más allá de los resultados tangibles y medibles.

Para mí, que como habéis podido comprobar soy un ignorante en lo que hace referencia a la literatura, sobre todo en su aspecto académico, esta Tertulia me ha supuesto un reencuentro con la riqueza literaria vista desde una metodología nueva que se basa, más que en la interpretación oficial y estereotipada, en la comunicación igualitaria de la interpelación vital que nos hace el autor o la autora. Me he dado cuenta de que al leer un libro estoy interactuando con el autor y que esa lectura pasa a formar parte de mí, que yo ya no soy el que era antes de leer ese libro, y si ese nuevo yo se enriquece con las aportaciones de otras personas de distinta cultura, religión, origen, lengua, edad, etc., el resultado es mucho más significativo. Por tanto, la riqueza ya no está en lo que yo sé, en lo que he memorizado, en mi saber académico, sino en mí mismo, en el resultado de una interacción positiva que me enriquece y me transforma para compartir, no ya eso que sé, sino lo que soy.

Para mí lo más importante de esta Tertulia es el haberos conocido, es decir, el haber dialogado y compartido algo con vosotros y vosotras. Hoy en día se habla mucho del diálogo y poco del auténtico diálogo. En la actualidad el diálogo se coloca fuera de las personas, es decir, las personas hablan, en nombre de un alguien abstracto, de algo que está fuera de ellas, pero no hablan de ni desde ellas, dejando las interacciones más humanas para los que consideran afines. Existe, por tanto, una acción teleológica y estratégica, pero no una acción comunicativa. Hablar dialógicamente implica incorporar al otro a uno mismo de forma solidaria y recíproca convirtiéndole en parte de ti, construyendo el sí mismo junto con el

otro. De esta forma las ideas y la ideología se encarnan y pasan a ser mundo de la vida, descolonizándolo del sistema. Y eso es lo que me ha ocurrido a mí. El sistema penitenciario no ha desaparecido, pero entiendo que a través de la Tertulia hemos despertado un mundo de la vida que hasta ahora estaba colonizado, es decir, dormido. Y esto ha hecho que el sistema se vuelva más complejo y tenga que buscar nuevas respuestas ante estas novedades, es decir, se ha producido una pequeña transformación del sistema en su relación con el mundo de la vida. Y esto sólo ha sido posible gracias a vuestra generosidad que ha hecho realidad un diálogo en el que, aunque sea con metáforas, hemos hablado de y desde nosotros y nosotras”.

“El tener una actividad dentro de la prisión ya es algo positivo, máxime cuando a dicha actividad se le puede sacar algún provecho como para, en mi opinión, es el caso concreto de LAS TERTULIAS LITERARIAS EN LA PRISIÓN.

Reunirse para compartir una lectura y opinar sobre ella me parece una experiencia maravillosa y creo que se debería hacer en todas las prisiones españolas. Pienso que siempre será provechoso el aumentar un poco más nuestro conocimiento sobre diferentes temas.

Pero debemos tomárnoslo en serio, y no es mi intención hacer un manual del tertuliano, pero, sin imponerlas a los demás, si guardáramos unas reglas, nosotros mismos creo que sacaríamos más provecho en cada reunión. Por ejemplo:

- Cuando voy a la reunión voy con el propósito de aprender más que de enseñar.*
- Lo que yo vaya a decir no es lo más importante.*
- No creernos sabios ni suficientes en nuestra opinión.*
- Oír a los demás con la atención y el respeto que deseamos para nosotros mismos.*
- Procurara no herir la sensibilidad de nadie con nuestras palabras.*
- Por supuesto, guardar un respeto a las personas que hacen posible estas reuniones.*
- Participar en las tertulias sin tener en cuenta el sexo, raza, color o religión de los demás.*

- *También me parece muy antiestético cuando nos hacen una pregunta contestar a la vez nosotros con otra pregunta. Como ya he citado, no es mi intención el dictar unas reglas, pero si yo aplico en mi persona estos puntos o reglas, creo que serán de más provecho estas reuniones.*

Bien, después de expresar mi opinión, sólo me queda decir una cosa: animar a que este proyecto siga adelante”.

5

**FICHAS PARA EL
TRABAJO EN GRUPOS**

3 -FICHAS PARA EL TRABAJO EN GRUPOS

Ficha 1: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

SENDOTASUNAK/ FORTALEZAS	AHULEZIAK/ DEBILIDADES

Ficha 2: RECOGIDA DEL SUEÑO

EL SUEÑO	
Tipo de escuela	-
Currículo	-
Clima, relaciones, relación con familias	
Organización y metodología	-
Recursos	-
Otros	-

Ficha 3: SELECCIÓN DE PRIORIDADES

Teniendo en cuenta el sueño realizado:

1.- En grupo pequeño, señalad, a corto y a largo plazo, los aspectos que os parecen más urgentes y los más importantes. Elegid por lo menos dos de cada apartado, teniendo en cuenta que no hay porqué hacerlos todos. Eso si, empezad con el tema que os corresponde. Muchas gracias.

ÁREA	Importante	Fácil de conseguir
Tipo de escuela		
Currículo	-	-
Metodología		
Relaciones y participación	-	-
Organización		
Recursos		

2- Puesta en común. En grupo grande. Se recogen las aportaciones hechas por cada grupo. Para poner en marcha el proyecto, de las aportaciones que tienen más acuerdo y de las que nos parecen más urgentes se eligen tres o cuatro.

Ficha 4: REFLEXIÓN SOBRE LAS INNOVACIONES DEL PROYECTO

	Influencia	Dificultades	Recursos
1. Ampliación de horario (Biblioteca tutorizada, ampliación de extraescolares, asignaturas en la red...)			
2. Grupos interactivos			
3. Priorización de áreas y contenidos (TIC, lenguas, matemáticas, selección y procesamiento de información...)			
4. Comisiones mixtas			
5. Formación de familiares			
6. Tertulias literarias			
7. Voluntariado			
8.			

Ficha 5: EVALUACIÓN

- 1. Zer iruditu zaizu aste honetan egin den formazioa? ¿Qué te ha parecido la formación llevada a cabo esta semana?**
- 2. Zeintzuk izan dira, zure ustez, edukin eta ekintzarik interesgarrienak? En tu opinión ¿cuáles han sido los contenidos y actividades más interesantes?**
- 3. Proiektu hau zure ikastetxean egitea gustatuko litzizuke? ¿Te gustaría llevar a cabo en tu centro este proyecto?**
- 4. Zure ustez, zeintzuk dira berrikuntzak errezinak praktikan ipintzeko? ¿Cuáles te parecen las innovaciones mas fáciles de poner en práctica?**
- 5. Zeozer gehiago gehitu nahi duzu? ¿Quieres añadir algo más?**