

una escuela para todas y todos

a school for everybody

Francisco Luis Fernández Robles

Recibido: 22 de noviembre de 2007

Aceptado: 13 de marzo de 2008



### Resumen

En este artículo se plantea la necesidad de la inclusión de todo el alumnado, se analiza la situación actual de los centros educativos y se presentan algunas de las alternativas existentes. El artículo termina explicando una de estas alternativas, las *Comunidades de Aprendizaje* y con la descripción del nacimiento de una de ellas en un pueblo de la provincia de Sevilla.

**Palabras clave:** Inclusión, respuestas interculturales, innovación, participación, integración, centralidad del aprendizaje, expectativas positivas, progreso permanente

2



Attilio Manzì (detalle)

### Abstract

This article shows the need for inclusion of all students, analysing the present situation at schools and presenting some existing alternatives. It concludes with a deeper look at one of the analysed alternatives, Learning Communities (*Comunidades de Aprendizaje*) and how one of them was born in a town of the Seville province.

**Key words:** Inclusion, intercultural answers, innovation, participation, integration, positive expectations, permanent progression

## Sumario

1. Introducción
2. ¿Cómo es la situación actual?
3. ¿Cómo actuar para promover una mayor inclusión?
4. Comunidades de aprendizaje: una práctica inclusiva
5. Nacimiento de una comunidad de aprendizaje en el CEIP Cruz Blanca de Aznalcóllar (Sevilla)
6. Referencias bibliográficas

### 1. Introducción

La sociedad actual plantea a los sistemas educativos una importante tarea: la inclusión de todo el alumnado y también de forma indirecta la inclusión social de sus familiares. A la escuela de hoy se le demanda capacidad para poder educar a todas y a todos los miembros de las nuevas generaciones, desde unos valores democráticos que faciliten y garanticen una convivencia democrática, basada en la equidad y en la igualdad. Cuando afronta el desarrollo de esta misión el centro educativo se encuentra con cuatro retos:

- Desarrollar las medidas necesarias para lograr la *inclusión* de todo el alumnado, prestando una atención especial al que procede de sectores con bajo nivel socioeconómico y cultural.
- Diseñar *respuestas interculturales* que superen el etnocentrismo y que per-

mitan ver la creciente multiculturalidad como una ventaja y no como un problema.

- Promover la *innovación*, porque es necesario que esté preparado para dar respuestas a los nuevos retos que tiene que afrontar. Uno de ellos, y no el menos importante, será lograr que su alumnado desarrolle las competencias necesarias para poder vivir con dignidad; las escuelas deben promover una ciudadanía democrática, activa y transformadora.
- Ser un lugar de *convivencia y participación*. Para ello hay que conseguir que los contextos escolares sean coherentes y puedan facilitar el logro de los tres retos anteriores, porque el centro escolar no puede asumirlo en solitario, necesita un complejo entramado social para desarrollar esta labor educativa. Para conseguir el éxito de todas y todos es necesario implicar a toda la comunidad educativa y a las instituciones del entorno, siendo necesaria la creación de espacios educativos donde personas e instituciones hagan suyas todas estas propuestas.

### 2. ¿Cómo es la situación actual?

Actualmente hay algunos centros que intentan nuevos planteamientos, prueban o ensayan otras estrategias, centros que aprenden de su práctica bajo la fuerte presión de los acontecimientos cotidianos. De esta manera es más difícil alcanzar y generalizar buenos resultados,

porque se genera incertidumbre y desconcierto que pueden desembocar al final en cierta ineficacia.

Los cambios deben tener un mayor calado, se trata de cambiar la finalidad de los centros mediante medidas y actitudes innovadoras que conduzcan hacia un objetivo claro, para construir unas escuelas más inclusivas. El motor de este cambio debe ser el profesorado, por ello en primer lugar tienen que llegar a los claustros propuestas, ideas y medidas que provoquen el deseo de cambio, la necesidad de transformar la escuela. El centro tiene que ser el eje de todo el proceso, tiene que ser dinamizado de forma continua por la formación, la innovación y la acción. Estas actuaciones para tener éxito deben ser sistemáticas, reflexionadas y compartidas. Con medidas más aisladas o puntuales no se pueden lograr estos cambios, no se puede lograr que se incorporen a la vida del centro.

Desde estas premisas, algunos centros están llevando a cabo innovaciones silenciosas, a veces poco conocidas y no suficientemente valoradas fruto de la necesidad. Los resultados se pueden observar en las aulas de estos centros. Paso a paso se están imponiendo unos cambios verdaderos a través de diversos canales y de procesos que al principio suelen ser bastante informales, pero que son muy significativos para

los miembros de estas comunidades educativas.

Podemos afirmar que de esta forma se está produciendo una lenta pero eficaz transformación de estos centros educativos, están logrando una mejor acogida y un mayor grado de inclusión social de todo el alumnado. Estos cambios son protagonizados por el profesorado pero con implicación de miembros de toda la comunidad educativa, suponen la modificación significativa de rutinas y formas tradicionales de hacer. Se trata de acciones diversas, educativas y organizativas, de acciones solidarias que permiten ser más eficientes, lograr mayor equidad y que cambian la realidad actual.

### *3. ¿Cómo actuar para promover una mayor inclusión?*

Pero el número de centros que están inmersos en estas dinámicas innovadoras es muy reducido, la transformación de las prácticas de aula y los cambios para la mejora sólo se producen cuando el profesorado rompe con sus rutinas profesionales, cuando siente la necesidad de introducir modificaciones que conduzcan a la mejora.

*e*n este sentido, el factor más positivo y favorable reside en el origen de los cambios. Es decir, cuando estas modificaciones sean consecuencia de motivaciones que tienen su origen en la reflexión, porque estas motivaciones sí

serán capaces de superar las resistencias al cambio; también pueden y deben partir de una toma de decisiones de toda la comunidad educativa o pueden ser consecuencia de un proceso formativo. Tenemos que tener presente que el profesorado integra los cambios de forma dinámica, condicionado por aspectos muy diversos que se encuentran en el contexto en el cual actúa. Como señala Miguel Ángel Essombra, la innovación depende de construcciones personales de los docentes y de su posicionamiento ante algunos condicionantes como:

1. *El contexto directo*, el contexto más inmediato, el contexto cotidiano, en el

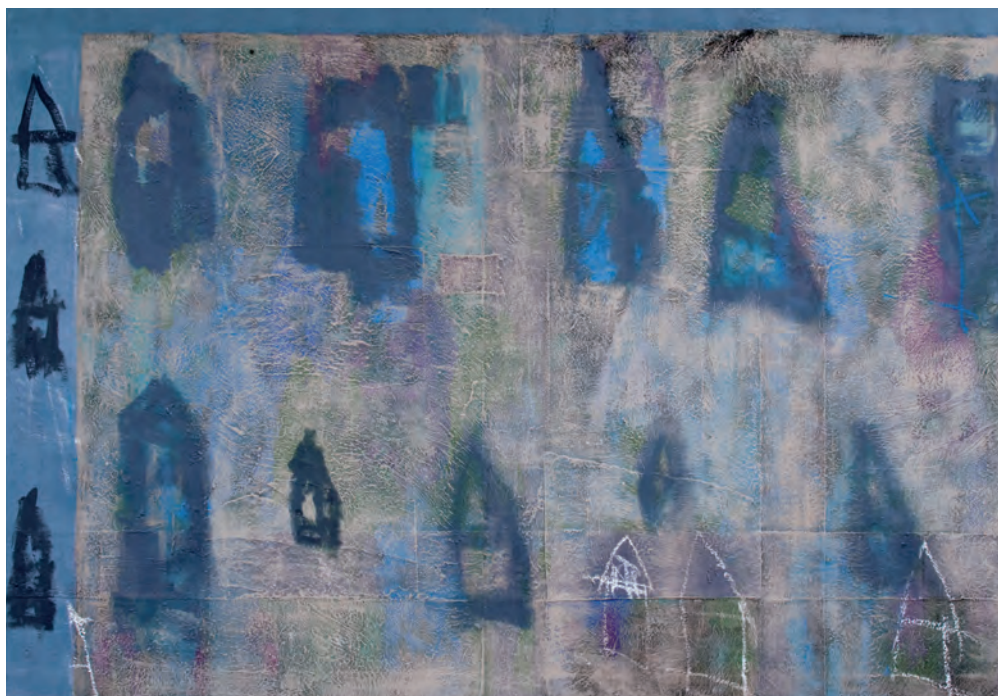
que podemos diferenciar dos tipos de aspectos:

1.1. Los *intrapsicológicos*, son aspectos tales como la ideología, la visión subjetiva que cada docente tiene del mundo que le rodea, sus valores, etc.

Sobre este aspecto Essombra realizó una investigación en el año 2005, relacionada con el trato que se debe proporcionar al alumnado inmigrante, en la que diferencia cuatro posturas distintas en el profesorado:

- Centrada en los *contenidos escolares*, con la acción educativa se trata de

Attilio Manzi



equiparar el nivel de conocimientos de este alumnado en relación al resto. En primer lugar se procura conocer el currículo escolar de los países de origen y las posibles lagunas que este alumnado tiene en el aprendizaje, para organizar grupos de nivel homogéneo, según sus posibilidades personales y familiares, grupos que les permita seguir las materias que se imparten. El objetivo que se persigue es que este alumnado, gracias a su esfuerzo, obtenga la certificación correspondiente al final de la escolarización obligatoria para poder competir en los estudios posteriores o en el mercado laboral.

- Centrada en la *metodología*, se preparan adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para facilitar una rápida adaptación de este alumnado a la marcha del aula. A los docentes sobre todo les interesa conocer criterios y técnicas para un aprendizaje rápido de la lengua, este profesorado suele colaborar con el profesorado de apoyo en diseñar procesos para que este alumnado llegue a sentirse uno más en el aula y en el centro.
- Centrada en las *competencias personales*, la acción educativa trata de desarrollar competencias que faciliten una rápida y fácil inclusión en el aula, en el centro y en el contexto. La preocupación de este profesorado es procurar que este alumnado trabaje bien en equipo y que desarrolle sus habilidades

para la expresión oral y escrita y para la resolución de problemas de diversa índole. Las acciones se proponen y se dirigen a todo el grupo clase, donde este alumnado inmigrante ha de sentirse seguro y capaz para aprovechar todas las oportunidades de desarrollar sus competencias. Lo importante es generar experiencias en las que se sientan capaces de aprender a aprender.

- Centrada en el desarrollo socioafectivo, la acción educativa se focaliza en la *inclusión social*, este profesorado se preocupa mucho del autoconcepto que este alumnado desarrolla de sí mismo y observa con atención todo el proceso de construcción de la identidad en los distintos contextos de socialización (familia, escuela, sociedad). Se plantean y se desarrollan actividades para incrementar la autoestima mediante actividades de gran grupo encaminadas a lograr la cohesión y la cooperación, también se establecen muchos contactos con las familias.

1.2. Los *interpsicológicos*, son aspectos tales como la cultura profesional y escolar, que el docente construye con el resto del profesorado de su centro en múltiples interacciones desarrolladas en el seno de la institución escolar, hasta definir unas pautas de actuación, unos valores y unos símbolos compartidos que serán las señas de identidad del centro y la referencia para cualquier tipo de acción educativa.

Analizando las distintas culturas escolares, condicionadas por actuaciones profesionales más centradas en el proceso de aprendizaje o en la socialización y por una apertura al entorno de tipo más social o más profesional, Miguel Ángel Essombra en el año 2003 señala cuatro modelos:

- Cultura *comunitaria*, con mucho peso de la socialización y un alto grado de apertura. El centro está impregnado del entorno social, de un trabajo compartido, de un desarrollo comunitario abierto al entorno. Las actividades proporcionan muchas oportunidades y experiencias para la socialización. Hay dinámicas de acogida y de inclusión social y el respeto a la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades son dos principios esenciales.
- Cultura *reticular*, con mucho peso del aprendizaje y un alto grado de apertura. El centro es proclive al trabajo compartido con otros profesionales de la educación, está muy interesado en la formación permanente, colabora asiduamente con los Centros del Profesorado. Suelen ser centros que desarrollan proyectos abiertos al alumnado inmigrante, pero desde valores y contenidos de la cultura mayoritaria. El aprendizaje es una herramienta de emancipación personal y comunitaria para este alumnado inmigrante.
- Cultura *acogedora*, con mucho peso de la socialización y un bajo grado de apertura. El centro se presenta como

continuación de la familia y su función es ofrecer un espacio de seguridad al alumnado, para que participe de forma activa en el proceso de aprendizaje, para que sea el protagonista y desarrolle su actividad libremente en un clima afectivo y de confianza. El trabajo del centro se centra fundamentalmente en lo socioemocional, hay una estrecha relación con el alumnado y con sus familias y se organizan actividades para fomentar la socialización.

- Cultura *compensadora*, con mucho peso del aprendizaje y bajo grado de apertura. El centro se basa en el aprendizaje escolar y la transmisión de contenidos para acreditar unas titulaciones que permitan la inserción social. Respecto a la diversidad el centro está anclado en el concepto del déficit y su acción educativa se centra en ofrecer espacios para la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales.

2. *El contexto indirecto*, el contexto de referencia, del que forma parte muchas veces de forma poco consciente y en el que también podemos diferenciar dos aspectos:

2.1. Las *relaciones* que se establecen en el seno de la comunidad educativa, que suelen estar condicionadas por el tipo o tipos de alumnado del centro, las relaciones con las familias y la existencia o no de colaboraciones con otras instituciones cercanas.

Stoll y Fink en el año 1999 establecieron cinco tipos de centros respecto a la innovación:

- En *movimiento* hacia la innovación, son centros que tienen una alta competencia profesional y una dinámica demostrada de innovación y de mejora de la calidad. En estos centros, los problemas son elementos aceleradores de los frecuentes procesos de innovación.
- A *ritmo normal*, son centros con una cultura consolidada y una eficacia probada, pero poco abiertos a mejoras. No suelen tener problemas y la presión es escasa. Plantean la innovación como una adaptación a los nuevos tiempos (un maquillaje), pero con una escasa voluntad de modificar actitudes y prácticas pedagógicas de fondo.
- A *ritmo de paseo*, son centros que no presentan problemas y van evolucionando muy lentamente, paso a paso para no generar tensiones, los cambios suelen ser muy puntuales.
- En *pleno combate*, suelen ser centros de contextos desfavorecidos en situaciones de bloqueo, ante lo cual el claustro aborda una acción decidida y abierta de cambio y mejora. El entorno y la comunidad educativa son poco sensibles a tal esfuerzo, lo que exige al centro una inversión de recursos personales y de tiempo para tratar de neutralizar estas dinámicas, esfuerzos que se restan al proceso de innovación que se desacelera.
- En *proceso de hundimiento*, también son centros de contextos desfavoreci-

dos, pero en este caso la resistencia al cambio no sólo proviene de las familias y del entorno, el claustro también está instalado en ella y las posibilidades de cambio y mejora se perciben como imposibles. La responsabilidad de este colapso se atribuye a factores externos (la administración, la falta de colaboración de las familias, la diversidad del alumnado...), no se reconoce ninguna causa interna y en el profesorado hay sentimientos de desazón y necesidad de abandono.

2.2. El *sistema educativo* del que el profesorado y los centros forman parte, según sean las políticas y las relaciones con este sistema del profesorado las condiciones pueden ser muy diferentes. Podemos diferenciar tres fases:

- *De asimilación*. Hay inmovilismo en la administración, la llegada del alumnado inmigrante ha sido afrontada en un primer momento sin recursos humanos ni materiales. El argumento era evitar la discriminación: todo el alumnado debía recibir el mismo trato. Se identificaba igualdad de oportunidades con igualdad de atención socioeducativa, los apoyos consistían en incorporar al alumnado desde una visión de adaptación a la cultura mayoritaria.
- *De segregación*. Ante las grandes tensiones que generó la asimilación se incorporan dinámicas de segregación de su grupo clase, estableciendo itinerarios curriculares diferentes (al me-

nos un curso para aprender la lengua vehicular) con especialistas y materiales didácticos de apoyo. Esto devolvió una cierta calma a los centros, pero se pudo observar muy pronto la ineficacia de estas medidas, especialmente en el momento de la incorporación plena de este alumnado al grupo clase.

- De *integración*. Actualmente estamos asistiendo a políticas y medidas de inclusión educativa para adaptar a este alumnado al sistema y aprovechar esta situación para innovar y transformar los proyectos educativos con criterios más integradores. Se tiene claro que este alumnado debe pertenecer a un grupo clase ordinario y asistir a clases específicas de refuerzo lingüístico según sus necesidades individuales, también se está cambiando la idea de aula de acogida por la de centro de acogida.

En esta situación actual es necesario que el profesorado innove, pero no lo hace porque no ha encontrado aún la forma de dar sentido a esta necesidad de innovación. Gather, en el año 2004, afirmaba que la innovación reside en la construcción individual y colectiva del significado de la propia innovación y de los correspondientes cambios.

El origen de los cambios es una de las claves para construir el citado sentido del cambio y de la innovación. Tenemos que ser conscientes de que la diversidad no ha estado presente en la formación inicial del profesorado, tampoco podemos afir-

mar que hoy en día se viva como un valor positivo, sino más bien lo contrario.

Como este cambio es muy necesario en la actual sociedad postmoderna, el proceso de transformación se debe comenzar por una transformación ideológica y social, que ayude al profesorado a descubrir y construir el citado significado de la necesaria innovación.

La escuela es una institución, legado de la ilustración, que se enfrenta a estructuras políticas y económicas globalizadas propias de la actual sociedad de la información. Es necesario pasar de unas dinámicas de diferenciación a parámetros de des-diferenciación o universalidad, hay que poner en marcha procesos que caminen desde la fragmentación social hacia el reconocimiento pleno de la pluralidad...

La escuela actual es *al mismo tiempo*:

- Un instrumento al servicio de la homogeneización propia de la modernidad, como queda patente en sus procesos de selección y de diferenciación del alumnado.
- Un lugar que debe acoger y respetar la riqueza de la diversidad que contiene.

Este proceso de cambio que debe realizar puede ser una mejora de la escuela o todo lo contrario, depende de que los procesos de cambio, de innovación de las prácticas de los docentes sean acor-

des o no con las nuevas tendencias sociales ya descritas.

El mayor desafío que tiene hoy la escuela es lograr la capacidad para transitar desde la actual orientación moderna (conservadora y estática) a otra concepción post-moderna (dinámica y transformadora).

Esta tarea es algo inevitable, la escuela tiene que dejar de ser una institución de código cerrado, basada en la transmisión del saber y en unas asignaturas hiperespecializadas, para convertirse en una nueva institución de código abierto. Para lograr transformarse, la escuela tiene que evolucionar desde los actuales aspectos muy tecnológicos hacia nuevos aspectos más ideológicos.

*e*n la escuela moderna el debate se centraba en la elección entre las metodologías más tradicionales u otras más activas. En la actualidad es muy evidente que la metodología activa tiene mejor resultado y el debate que se debe plantear es la elección entre una pedagogía neoliberal enfocada al mundo del trabajo y una pedagogía que pretende la transformación crítica de la sociedad e implica docentes comprometidos.

Toda innovación en las prácticas docentes debería plantearse dos cuestiones:

- El tránsito desde una institución escolar de código cerrado a otra de código abierto, en la sociedad actual existe un fuerte consenso sobre este aspecto.

- Un debate político entre un aprendizaje tecnológico de preparación para el mercado de trabajo y un aprendizaje crítico que deconstruya y reconstruya unas estructuras sociales más igualitarias en un contexto de diversidad, en esta cuestión es donde a día de hoy hay más disenso político.

La escuela pública debe ser una institución de código abierto, que apuesta por un aprendizaje crítico para dar respuestas a los retos sociales mediante dos estrategias:

- Transformar el *currículo* y las *prácticas docentes*, mediante el diseño de un currículo abierto, tarea en la que es necesario que se impliquen todos los miembros de la comunidad educativa. Esto exige un cambio en la postura de poder-autoridad de los docentes y una evolución hacia un debate constante y crítico, que valore el diálogo desde la heterogeneidad para llegar a acuerdos y consensos, como la mejor forma de neutralizar la fragmentación y el antagonismo tan presentes en la escuela de hoy en día.
- Combatir el etnocentrismo y reconstruir la cultura de forma crítica, mediante el mismo tipo de debate crítico.

Hay que desarrollar un nuevo marco (curricular y de gestión) que nos permita atender a la diversidad desde una óptica más inclusiva. Este concepto de inclusión tiene una densa carga de

postmodernidad y solo será posible si las escuelas cambian hacia parámetros de código abierto y combaten el etnocentrismo, para poder lograr que toda la ciudadanía tenga verdaderamente las mismas oportunidades gracias a unos marcos para la gestión de la diversidad más acordes con la igualdad, la equidad y la justicia social.

En algunos países ricos, sobre todo en el ámbito europeo, se ha reducido la desigualdad interna, pero este logro se ha hecho a costa de ampliar la desigualdad externa respecto a los países pobres de otros continentes. Esto ha originado una reacción de emigración en estos países pobres, que se concreta en la llegada de un importante número de personas que son ciudadanos y ciudadanas de estos países pobres. Este flujo migratorio es una consecuencia no deseada de la preservación de ciertos privilegios y del dominio de los países ricos.

Es ridículo que actualmente se considere natural el hecho de que personas extranjeras, que llevan viviendo en un país más de cinco años, no tengan derecho al voto.

España ha pasado en muy poco tiempo de ser un país con emigración a recibir personas inmigrantes y también ha vivido otro cambio, de recibir una inmigración europea y rica ha pasado a recibir inmigración del norte y centro de África, de Latinoamérica y de Asia.

La ley de extranjería 8/2000 ejerce una clara discriminación de todas estas personas que son extracomunitarias. El alumnado de origen inmigrante, igual que el que procede de sectores con un bajo nivel socioeconómico y cultural, tiene mayores índices de fracaso escolar y está escolarizado en su mayoría en escuelas públicas. Si no se modifican estas circunstancias se puede afirmar que caminamos hacia una sociedad dual, donde los dominados son los nuevos inmigrantes con unas medidas segregadoras y potenciadoras de la exclusión social.

Otro reto que tiene en la actualidad la educación es lograr la igualdad de derechos para las personas inmigrantes, que hoy se reclama desde movimientos sociales sensibles a esta nueva diversidad cultural. Se trata de dar este tipo de respuesta al incremento de la llegada de extranjeros y a la diversificación que dependerá de sus lugares de origen. Sin embargo la inmigración se aborda más como un tema mediático y electoralista.

Hay que evolucionar: a la igualdad de derechos debemos añadir la igualdad social, más recursos para gestionar la diversidad y para asegurar el ejercicio de estos derechos.

La gestión de la diversidad se puede llevar a cabo mediante diferentes estrategias, hay tres aspectos que diferencian de forma clara esta gestión.

- El sentido que otorgan a la escolarización y el vínculo entre escuela y sociedad.
- Los valores sociales predominantes respecto al rol de las minorías.
- El valor subjetivo atribuido a la diferencia y a la desigualdad.

La fortaleza o debilidad de un sistema educativo, en un futuro próximo, se juzgará por su forma de gestionar la diversidad y cómo se materialice en estrategias concretas.

En un pasado aún muy próximo, incluso en el presente, se pueden encontrar estrategias “no comprensivas”, valoradas en nuestro sistema educativo, a pesar de ser más propias de otra época.

Algunas de estas estrategias parten del principio de que la diferencia entre el alumnado debe suponer una diferencia en objetivos, contenidos y metodologías; los desarrollos curriculares deben ser diferentes para personas diferentes, se *adapta el currículo* a la especificidad individual, separan al alumnado en grupos homogéneos respecto a una variable, normalmente se trata de dos grupos: alumnado que sigue el currículo ordinario y alumnado que sigue un currículo especial, porque sus características no son como las de la mayoría del alumnado. No se persigue la segregación, sino reconducir la situación de desigualdad y el empoderamiento de los menos aventajados, sin embargo se pone de manifiesto en la investigación pedagógica

Attilio Manzi



las insuficiencias y contradicciones de estas estrategias, desde hace tiempo se ha comprobado que los grupos homogéneos generan menos aprendizajes que los grupos heterogéneos. Además si educamos por separado, no fomentamos competencias sociales, sino la construcción de unos entornos sociales fragmentados, se refuerza el sistema de relaciones de poder preestablecidas y el status quo imperante y puede que la brecha entre el alumnado se agrande. Es una gran contradicción *educar por separado para luego convivir juntos*.

Ser diferentes no implica que deban ser educados bajo planteamientos diferentes. Para lograr igualdad, lo determinante no es la diferencia, sino las representaciones sociales que se elaboran sobre las diferencias, que son construidas socialmente y están sujetas a cambios para conseguir más justicia social.

También hay otra postura contraria y más antigua: ofrecer un currículo idéntico para todo el alumnado, se pretende que todo el alumnado alcance los mismos objetivos e idénticos aprendizajes, utilizando los mismos contenidos y metodología. La diferencia no es importante, el alumnado debe adaptarse al currículo único en un agrupamiento también único, su grupo clase. Es una estrategia de homogeneización aplicada al grupo heterogéneo, que incrementa la desigualdad, pues el alumnado aventajado obtiene éxito que refuerza su autoestima

y esto le coloca en una situación ideal para afrontar nuevos aprendizajes con éxito, mientras que el fracaso del resto origina una espiral de fracaso. Tratar de lograr la igualdad no significa que todos seamos iguales, todos deben tener los mismos derechos, pero desde sus diferencias personales todos y todas deben construir un proyecto común, sino hay un grave riesgo de enmascarar procesos de asimilación.

*a*nte las carencias de estos dos tipos de estrategias del pasado, aunque aún vigentes en muchos centros educativos, en las últimas décadas aparece una forma nueva de gestión de la diversidad, la *integración*: estrategia comprensiva que se dirige a todo el alumnado desde una perspectiva global y no sólo intelectual. Todo se subordina a los procesos de desarrollo y se trata de enfatizar las potencialidades del alumnado, todas y todos somos diferentes y se trata de satisfacer estas necesidades individuales a través de acciones socioeducativas. Se aceptan las diferencias y se pretende eliminar la desigualdad, pero desde un contexto pedagógico centrado en la discapacidad, es un planteamiento dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales.

Hay un alumnado que no tiene necesidades educativas especiales, pero tiene problemas porque su cultura familiar no "casa" con la cultura escolar, por ello necesita un currículo menos etnocéntrico.

La integración no le da respuestas a este alumnado. Muchas de las políticas de integración han fracasado por falta de recursos materiales y por falta de profesorado adicional, también por dificultades para compartir un trabajo complejo entre todos los componentes de los equipos docentes implicados. La inclusión va más allá que la integración, porque trata de explicitar el proceso social y educativo, a desarrollar no sólo con alumnado de necesidades educativas sino con todo el alumnado.

La inclusión exige un cambio en la concepción de la diversidad, que plantea como algo cotidiano y normal, nunca como algo extraordinario y engloba la mejora de aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje como la integración, pero además incluye mejoras de la organización y de la dimensión sociocomunitaria.

Mientras que *la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad*, trata de aprovechar todo el potencial de un centro para transformarlo en un espacio educativo para todas y todos, de promover espacios para la interacción social diversos y potenciadores de aprendizajes.

#### ***4. Comunidades de aprendizaje: una práctica inclusiva***

Se necesitan nuevas propuestas para la gestión de la diversidad desde una pers-

pectiva más comunitaria, ya hemos señalado antes la insuficiencia del sistema educativo formal para satisfacer todas las necesidades formativas y educativas de todas y todos.

Una de estas propuestas, muy concreta y real, es la que se denomina “Comunidades de Aprendizaje”, que persiguen la transformación de los contextos sociales donde están insertas, en lugar de adaptarse a ellos, para proporcionar respuestas educativas mucho más igualitarias basándose en la idea que expresa Ramón Flecha de que el aprendizaje no depende tanto de lo que acontece en el aula, como de la relación de esto con lo que pasa en el resto de los espacios en los que el alumnado desarrolla su vida diaria.

Las bases teóricas de las “Comunidades de Aprendizaje” tienen un carácter claramente interdisciplinar, sus raíces surgen de autores como Vigotsky, Freire y Habermas.

También se basan en experiencias educativas de probado éxito como el Programa de Desarrollo Escolar –School Development Program (Corner, 1980)–, el Proyecto de las Escuelas Aceleradas –Accelerated Schools (Levin, 1987)– y el Programa Éxito escolar para todos y todas –Success for All (Slavin, 1987)–.

Las Comunidades de aprendizaje se basan en cuatro principios:

- La *participación*. Para conseguir una educación de calidad para todas y todos, no es suficiente con la implicación del profesorado sino que deben participar todos los agentes: profesorado, familia, instituciones, voluntariado, etc.
- La *centralidad del aprendizaje*. Para lograr que todas y todos desarrollen todas sus capacidades al máximo, superando condicionantes sociales hay que buscar fórmulas alternativas: más tiempo, más apoyos, mayor coordinación, más interacción, etc.
- Las *expectativas positivas*. Para lograr el éxito la primera condición en que todo el alumnado tenga unas expectativas muy altas.
- El *progreso permanente*. El proceso educativo y el proceso de transformación de una Comunidad de Aprendizaje tiene que ser evaluado de forma permanente, con la implicación de todas las personas que han participado.

El proceso de puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje tiene cinco fases que no siempre tienen que ser consecutivas, en ocasiones se pueden superponer:

Fase de *sensibilización*. Es un momento de formación de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Fase de *toma de la decisión*. Los distintos sectores de la comunidad educativa deciden por amplia mayoría iniciar el proceso y se llega al compromiso de toda la comunidad.

Fase del *sueño*. Los distintos sectores sueñan con la escuela que desean, se trata de dibujar la utopía hacia la que constantemente caminará la Comunidad de Aprendizaje.

Fase de *priorización*. Teniendo en cuenta el análisis del contexto y los sueños de todos los sectores, se trata de definir y de priorizar los temas que se van a abordar.

Fase de *planificación*. Para cada propuesta de trabajo se crea una comisión mixta con participación de todos los sectores que se encargará de diseñar su puesta en marcha, así como su seguimiento y evaluación.

Fase de *consolidación*. Una vez se haya iniciado el proceso de transformación, las nuevas planificaciones parten de las dinámicas que se hayan generado en el proceso anterior.

##### *5. Nacimiento de una comunidad de aprendizaje en el CEIP Cruz Blanca de Aznalcóllar (Sevilla)*

Para finalizar nos parece interesante incluir una breve descripción de los primeros pasos de una de estas Comunidades de Aprendizaje. Se trata de la llevada a cabo en el Centro de Educación Infantil y Primaria Cruz Blanca de Aznalcóllar, Sevilla. En el momento de ponerse en marcha esta experiencia, Salud Pallares Pallarés y Juan José Ranchal Muñoz eran jefa de estudios y director respectivamente.

El primer contacto que tuvieron con la experiencia de Comunidades de Aprendizaje fue a través de un curso de Actualización de la Función Directiva organizado por el Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta (Sevilla) en el que se incluían dos sesiones sobre esta temática. Estas sesiones fueron impartidas por Ramón Flecha García, con el que la jefa de estudios y director establecieron contacto y al que le expresan su interés en llevar esta experiencia a su centro.

Posteriormente se transmitió toda esta información al claustro y se hizo entrega de la documentación que se había adquirido en el curso. De esta manera, al finalizar el curso escolar 2005/06 ya había un cierto grado de interés entre los componentes del claustro que posibilitó que se pudiera hacer la demanda de formación al CEP para el siguiente curso.

Esta acción formativa se termina de concretar en el período de vacaciones y se realizó a primeros de septiembre de 2006 con la participación de todo el claustro en horario de 9 a 14 horas. Tras este curso de sensibilización, el claustro se toma varios días de reflexión para decidir si se comprometía al proceso de transformación de la escuela en Comunidades de Aprendizaje. Por unanimidad se decide llevar a cabo la experiencia y se hace constar en el Plan Anual de Centro, con lo que su implementación conlleva de cambio.

Una vez que el claustro asume el compromiso de transformación en Comunidad

de Aprendizaje, todas las actuaciones que se llevan a cabo se planifican, organizan y desarrollan con la participación de la dirección del centro, la ETCP, los ciclos y el claustro.

El objetivo de transformación del colegio es una meta a conseguir a largo plazo, pero desde el primer momento se convierte en uno de los ejes que vertebran todo lo que se hace en el centro dando sentido a toda la vida del colegio y por ello la elaboración del PAC se hace teniendo en cuenta los principios de las Comunidades de Aprendizaje.

Durante el primer curso (2006-07) de transformación del centro se realizaron distintas actuaciones:

1. Sensibilización de familiares.
2. Sensibilización del alumnado.
3. Los sueños: todos soñamos con el centro deseado.
4. Tertulias literarias.
5. Categorización de los sueños.
6. Constitución de las comisiones mixtas de trabajo.
7. Trabajo de las comisiones.

#### *Sensibilización de los familiares*

Se opta por el término familiares, en lugar de padres y madres, por distintos motivos: las familias actuales son muy diversas (nucleares, monoparentales, reestructuradas...), por otro lado las figuras relevantes en algunas familias no son sólo el padre

y/o la madre, entrando a cobrar un papel principal en algunos casos figuras como abuelas, tíos, hermanas mayores...

En esta fase se pretende fundamentalmente transmitir a las familias del alumnado la necesidad de transformación de su escuela. Había que hacerlo de forma clara, sencilla y, al mismo tiempo, motivadora e ilusionante. Se trataba de un momento muy especial en el proceso ya que del grado de ilusión y convencimiento que se fuera a ser capaz de expresar y transmitir iba a depender en gran medida el calado e implicación de las familias y con ello el éxito de la experiencia.

Para dar contenido a esta fase, así como para decidir cómo llevarla a cabo se trabajó en distintos órganos de decisión del centro: ETCP, ciclos y claustro.

La cita a las familias se realizó a través de un comunicado escrito, animando a la asistencia e invitándoles a conocer importantes novedades del curso.

En la Biblioteca del centro, con la colaboración de algunos alumnos y alumnas se elaboró una gran pancarta en la que se leía: "Queremos cambiar la escuela". Esta pancarta presidiría la reunión con las familias.

La Biblioteca fue también el lugar elegido para llevar a cabo el encuentro con las familias. La convocatoria se hizo por ci-

clos, teniendo por tanto 4 reuniones de una hora en la misma tarde, comenzando la primera a las 3 de la tarde. A pesar de los inconvenientes de la hora y del mal tiempo, la asistencia fue muy numerosa.

Cada reunión se puede resumir en un esquema parecido al siguiente:

Comenzaba el director con una breve presentación en la que se les argumentaba por qué se les había convocado y se les explicaba en qué consistía la experiencia de Comunidades de Aprendizaje y su capacidad de respuesta a la compleja realidad actual. Se le expresaba la necesidad de ayuda y de la importancia de su implicación para lograr el cambio. A continuación cada docente transmitía a las familias una razón por la que deseaba cambiar su escuela. El hecho de que unánimemente todo el profesorado manifestase la necesidad del cambio expresando cada uno una razón, se convirtió en lo más impactante para las familias. Por último, se les explicaba cómo podían ayudar al cambio de la escuela. Es decir, en qué tareas podían implicarse.

Finalmente se les presentaba una hoja con la que podían solicitar su inscripción en el proyecto y expresar su compromiso con el proyecto y la modalidad de participación, así como el horario de disponibilidad. Se les instaba además a que se tomaran un tiempo para reflexionar en casa junto con el resto de la familia y después tomaran la decisión que consideraran más conveniente.

Tras este encuentro, en los días sucesivos se fueron recibiendo una gran cantidad de solicitudes de participación. Con ello, las expectativas que teníamos antes del encuentro fueron ampliamente superadas y el objetivo logrado en un alto grado.

### *Sensibilización del alumnado*

Hay que señalar que esta sensibilización familiar ya se venía produciendo con anterioridad en cierta medida a través de sus hijos e hijas. Ya que en el colegio se estaba trabajando la sensibilización del alumnado y ellos transmitían en casa los mensajes y las experiencias que estaban viviendo en el colegio.

*e*specialmente a nivel oral y en el aula se hacía mucha referencia a *nuestra clase deseada, nuestro colegio mejor*, se hablaba de los grupos interactivos, de las tertulias, se les explicaba que sus familiares podían participar ayudando a tener un mejor colegio e incluso se les daban pistas de cómo hacerlo.

La sensibilización del alumnado se comenzó a realizar también a través de dibujos y murales alusivos al tema y a las distintas modalidades de participación. Para dar a conocer estos trabajos se preparó un gran tablón de anuncios (vieja pizarra forrada) que se ubicó en un lugar estratégico, el descansillo de la escalera, por el que pasaba a diario todo el alumnado de Primaria.

### *Fase del sueño*

En este momento del proceso se pretendía que los miembros de la comunidad educativa tuviesen la oportunidad de expresar y transmitir cuál era la escuela que les gustaría tener, *su escuela ideal*. Por ello se estableció un tiempo para desarrollar esta actividad. La intención era encauzar el trabajo para posteriormente buscar la forma de hacer realidad los sueños expresados.

La fase del sueño se realizó de la siguiente forma:

A las familias se les envió una nota escrita atractiva y motivante en la que se hacía referencia a la metáfora de *crear el bosque de los sueños*, sueños que pasarían a constituir los cimientos sólidos de su escuela. Se les adjuntaba una plantilla (en forma de hoja de árbol) para que reflejasen su sueño. Ese mismo modelo, la hoja de árbol fue utilizado para los docentes y para el alumnado.

Paralelamente en el colegio, en las diferentes aulas y tutorías se diseñaron, construyeron y decoraron:

- 9 buzones (uno por cada aula), 3 para cada sector (familias, alumnado y profesorado).
- 3 carteles, uno por cada sector que soñaba. Bajo cada cartel se iba a colocar el grupo de tres buzones.
- 3 grandes árboles, cada uno para colo-

car los sueños de un sector.

- Una pancarta en la que se leía *Estamos Soñando* que se colocó en la puerta del colegio.

El alumnado también estimulaba a sus familias a soñar, ya que desde el colegio se les hablaba mucho del sueño, ellos soñaban también y los propios docentes también lo hacían.

Una vez transcurrido el período de sueño, se procedió a abrir los buzones con los sueños de cada sector. Se leyeron, se clasificaron y se registraron en una plantilla con la participación de representantes de cada sector que se encargaban de registrar los sueños de su sector.

Los árboles gigantes se colocaron sobre corcho blanco y se colgaron en el hall del colegio, de forma que al entrar en el centro nos encontrábamos con los tres árboles colgados. Sobre cada uno de ellos se iban colocando los sueños de ese sector.

Esta fase concluyó al finalizar el primer trimestre, de manera que cuando las familias acudían a recoger las notas se encontraban con los sueños.

Fue un momento muy interesante ya que toda persona que entraba en el colegio no podía resistir la curiosidad de pararse a leer y conocer lo que en ese *bosque de los sueños* se decía.

### *Comisiones mixtas de trabajo*

En la primera ETCP del segundo trimestre se planifica y prioriza el trabajo del centro de ese trimestre, se decide cómo se va a continuar el trabajo de Comunidades de Aprendizaje, una vez que la fase de sensibilización y de sueño habían concluido, así como la organización de toda la información referida a la participación de familiares (hojas de participación).

En esta reunión se acuerda que se debe continuar el trabajo en torno a las Comisiones Mixtas: crearlas, organizarlas, concretar sus funciones y dinámica de trabajo, finalidad... Se acordó la creación de las siguientes comisiones:

- Efemérides, para las celebraciones (día de Andalucía, Fiesta Fin de Curso...).
- Comedor, para colaborar en el comedor escolar.
- Biblioteca tutorizada, para ampliar el horario de biblioteca.
- Mejoras del centro, para mejorar el aspecto e infraestructuras del colegio.
- Conquista del voluntariado, para difundir el proyecto y buscar voluntarios.
- Trabajo con el alumnado, para organizar los grupos interactivos. Esta se decide ponerla en funcionamiento más adelante.

Las Comisiones Mixtas de Trabajo se denominan así porque en ellas hay representantes de alumnado, de las familias y del profesorado.

En la ETCP se decide quiénes van a ser

los representantes del alumnado y docentes que van a constituir cada una de las comisiones. Se acuerdan también los objetivos, la forma de trabajar y el calendario de trabajo.

Las Comisiones se convocaron con una nota y una explicación oral al alumnado, para solicitarle un nuevo encuentro en el que se decidía la continuidad del trabajo en Comunidades de Aprendizaje. La convocatoria obtiene como respuesta una gran asistencia, lo que motiva y vuelve a dar una gran dosis de energía e ilusión al proyecto. Se les explican los siguientes pasos a dar y se consensúa la creación de las comisiones mixtas.

Se comienzan los trabajos en cada una de estas comisiones teniendo en cuenta las sugerencias y los sueños registrados. En algunos se obtuvieron resultados y cambios favorables inmediatos, como la Comisión de Comedor. Todo el mundo nos felicitó, especialmente las monitoras, por la idea y por los buenos resultados ocasionados.

También la de Efemérides y la Biblioteca tutorizada y la de Mejoras del centro aportaron importantes y sugerentes cambios.

Otras actuaciones que se llevaron a cabo en paralelo al trabajo de las comisiones son los siguientes:

*Tertulias literarias con el alumnado*, sobre libros de lectura trimestrales. Se trata de una actividad valorada muy positiva-

mente. Un alumno o alumna registra las opiniones que cada compañero o compañera expresa y comunica. La única consigna que hay para su desarrollo es que cada uno cuando esté leyendo tranquilamente en casa ha de subrayar aquel párrafo que más le ha gustado. Posteriormente en la tertulia lo lee y explica por qué le ha gustado. En esta dinámica el alumnado aprende a respetar el turno de palabra y a escuchar a sus compañeros y compañeras, además de sorprender a las personas adultas con sus razones y argumentaciones.

*Tertulias literarias con el profesorado* (los plenarios), como vehículo de autoformación. Se ha seleccionado para trabajar un libro sobre Comunidades de Aprendizaje. Estas tertulias estaban abiertas a otras personas que estuviesen interesadas aunque no fuesen docentes del centro. Dentro del horario de exclusiva, cada mes se han dedicado dos horas de una tarde a tertulias. Con ello, se ha tenido la oportunidad de documentarse y formarse en materia de Comunidades de Aprendizaje.

#### *Valoración final*

Como se decía anteriormente la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje es un proceso largo. Si bien, en este primer año no se han llevado a cabo algunas de las actuaciones previstas como la conquista del voluntariado (lo que ha traído como consecuencia que

no se hayan podido poner en marcha los grupos interactivos), hemos de hacer un balance positivo ya que en el centro se han logrado importantes avances.

Se ha logrado crear una gran ilusión en miembros de todos los sectores de la comunidad educativa, familiares, alumnado y profesorado, por trabajar en un proyecto común que se construye día a día entre todos.

Nunca ha habido tanta participación de los familiares en la vida del centro, entendida como participación democrática en la que todos y todas pueden decidir sobre qué y cómo se hace.

El curso 2007/2008 se ha planteado como un curso de consolidación y avance de la experiencia. El objetivo prioritario ha sido la conquista del voluntariado y el comienzo del trabajo con el alumnado en grupos interactivos, así como la continuación de las experiencias iniciadas en el anterior curso escolar: tertulias, biblioteca tutorizada, comisiones mixtas...

## 6. Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. "Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares". Madrid Narcea.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOI, I.; SOLER, M.; VALLS, R. "Comunidades de Aprendizaje:

Transformar la educación". Barcelona. Graó.

ESSOMBRA, M. A. "Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado antes la diversidad cultural y la inmigración". Barcelona. Graó.

FLECHA, R. "Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Artículo.

GATHER, M. "Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona. Graó.

HARGREAVES, A. Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona. Octaedro.

STOLL, L.; FINK, D. "Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora". Barcelona. Octaedro.

*Francisco Luis Fernández Robles es asesor del CEP de Castilla de la Cuesta, Sevilla.*