

La ventaja de tener un gran problema educativo: el arranque de una comunidad de aprendizaje.

(The advantage of having a great educational problem: the start of a learning community.)

Michel Santiago del Pino
Cristina Goenechea Permisán
Universidad de Cádiz

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 17/03/2012

Aceptación: 21/09/2012

Resumen.

En este artículo describimos la puesta en marcha y el primer año de funcionamiento de una comunidad de aprendizaje en el CEIP Cristóbal Colón del Puerto de Santa María (Cádiz). El propósito del trabajo es describir las dificultades que se han encontrado en este arranque y el modo en que han tratado de superarse. Algunos de estos obstáculos han sido la falta de implicación del claustro de profesores, la ausencia de un perfil común en el alumnado y la escasa participación de las familias. La respuesta de los tres docentes que lideraron el proyecto fue iniciar los grupos interactivos en 1º de Primaria de modo experimental para tratar de sumar voluntades al proyecto a raíz de sus buenos resultados. Proporcionamos así una experiencia útil a otros centros que puedan estar considerando su transformación en comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, inclusión, grupos interactivos, innovación docente.

Abstract.

This article describes the starting off and the first year of operation of a learning community in the school center (CEIP) Cristobal Colón in the city of Puerto de Santa María in Cadiz province. The aim of this paper is to describe the difficulties that have been encountered during this initial period and the way we have intended to overcome them. Some of the obstacles were the lack of involvement by the teachers, the diversity of student's profiles and the poor participation of the student's family members. The response of the three teachers leading the project consisted in starting the interactive groups for the first academic year of the primary school in order to gather support to the project as a result of its positive results. We provided, therefore, a useful experience for any other center that may be considering its transformation into a learning community.

Keywords: Learning community, inclusion, interactive groups, educational innovation.

1. Comunidades de aprendizaje: una respuesta exitosa para contextos complejos.

En este apartado nos proponemos describir los planteamientos básicos de las comunidades de aprendizaje (en adelante, CdA). Analizaremos su origen y grado de expansión actual, qué características comunes tienen los contextos en los que se desarrollan, cuales son las fases de su puesta en marcha y, en general, cuál es la filosofía educativa que anima este proyecto. Se trata aquí de contar con una base sobre la que sustentar el análisis que realizaremos en el siguiente apartado de los pasos dados en el CEIP Cristóbal Colón (Puerto de Santa María, Cádiz) en la puesta en marcha de una CdA.

Las CdA llegan a España gracias al CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, que importa a nuestro país los principios de las *Accelerate Schools* americanas, bajo el nombre de Comunidades de Aprendizaje. Ramón Flecha, Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, ha sido el investigador principal del proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde sus inicios en 1996, en el País Vasco¹. El País Vasco ha sido pionero en la aplicación de este proyecto. La Administración ha colaborado en algunas Comunidades Autónomas aportando un marco legal adecuado para su desarrollo².

Se trata de un movimiento en auge, que arroja resultados muy positivos en los lugares en los que ha conseguido ponerse en marcha. Si en 2003 existían 17 CdA (6 en Cataluña, 7 en el País Vasco y 4 en Aragón) (Flecha y otros; 2003); en 2008 son ya 53: 5 en Andalucía, 9 en Aragón, 1 en Castilla La Mancha, 1 en Castilla y León, 19 en Cataluña, 1 en Extremadura y 19 en el País Vasco (Flecha y Larena, 2008). Predominan los centros de Primaria pero también hay CdA de Secundaria y Adultos. La mayoría son centros públicos aunque también hay experiencias en centros concertados.

Las CdA surgen en contextos especialmente desfavorecidos, con problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Se trata, no de adaptarse a las condiciones desfavorables del entorno, sino de transformarlas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Son centros ubicados en barrios humildes que a menudo cuentan con altas tasas de inmigración y población gitana, con mayoría de familias no académicas (sin estudios universitarios).

A menudo los centros llegan a la CdA tras una larga búsqueda por parte de los docentes de soluciones que reduzcan el fracaso escolar, el absentismo y los conflictos existentes. La mayoría de los centros han pasado previamente por medidas compensatorias, que han fracasado en su intento de mejorar la situación. En palabras de una de las docentes implicadas: “habíamos constatado que compensar desigualdades era volver a dejar las cosas como estaban” (González, en Alcalde, 2006: 56)

Podemos preguntarnos aquí por la motivación que lleva a las personas a poner en marcha una CdA, algo que sin duda supone mayor carga de trabajo e implicación

que la enseñanza tradicional. Construir una CdA conlleva un esfuerzo extra para luchar contra inercias, contra prácticas establecidas –como por ejemplo, agrupar a los alumnos por niveles- que se han demostrado ineficaces. También rompe con presupuestos básicos extendidos en la mentalidad de una parte de la comunidad educativa, como que es hasta cierto punto normal que los alumnos de estos contextos logren un rendimiento menor que los de entornos más favorables. Estos centros se rebelan contra las causas “oficiales” del fracaso escolar: familias desfavorecidas, pocos recursos, etc. Parece que la rabia, la impotencia y la frustración que siente parte del profesorado que trabaja en contextos socioeconómicos desfavorecidos se transforma en ilusión y compromiso al encontrar el camino de las CdA como vía alternativa para tratar de solucionar los problemas de su centro. En este sentido, se destaca el papel central de la afectividad o los sentimientos, que proporcionan la energía motivadora para implicarse completamente en cualquier tipo de esfuerzo (Wells, en Alcalde, A.I. 2006: 26). La afectividad es central en la actividad intelectual y en la participación en una actividad conjunta. Las CdA funcionan porque generan y aprovechan las emociones positivas que motivan hacia el compromiso y la participación en actividades que las respectivas comunidades consideran importantes para su bienestar individual y colectivo.

Las comunidades de aprendizaje pretenden alcanzar una sociedad de la información y del conocimiento para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje. Se trata de que el alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutan de situaciones de privilegio económico o social. Plantea una pedagogía de máximos, se parte de altas expectativas de aprendizaje para todo el alumnado.

El objetivo de las CdA es la inclusión de todo el alumnado. Uno de sus principios fundamentales es no separar a los alumnos en función de su nivel de conocimientos, habilidades o cualquier otra variable. No se saca a los alumnos del aula, no se separa a los menos capaces, sino que se introducen en aula los recursos necesarios para su aprendizaje.

En las CdA el centro escolar se convierte en el dinamizador del trabajo conjunto. La clave de su funcionamiento es la participación. Una premisa fundamental es que esta participación parta de la igualdad de todos los participantes –profesores, voluntarios, familias-, desde “el convencimiento de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, son capaces de reflexionar sobre la educación de nuestros hijos” (Ortega y Puigdemívol, en Alcalde, 2006: 36). La responsabilidad del aprendizaje es compartida por maestros, alumnos, familiares, voluntarios, etc. Esto implica ir más allá del reparto de tareas y responsabilidades entre los distintos agentes, tomando como punto de partida los objetivos comunes. Todos ellos cooperan en un plano de igualdad tanto en la planificación de las actividades como en su realización.

Las CdA se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural propia y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Los 7 principios de este tipo de aprendizaje (Flecha, 1997) son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación -no adaptación-, la dimensión instrumental del

aprendizaje, la creación de sentido –sentido de la vida, optimismo-, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Esto supone reestructurar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad; basándose en el diálogo y la diversidad de interacciones para conseguir que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas (Jaussi, en Alcalde, A.I. 2006: 29). La CdA es transformadora, del propio centro, de las personas que participan, de sus relaciones y su entorno. En cada una, esa transformación es diferente, ya que depende de las decisiones y los compromisos que se tomen. El proceso de transformación en una CdA consiste en conseguir que la escuela llegue a ser una parte –muy importante, pero parte solamente- de una comunidad en la que el papel educador ha sido asumido por la mayoría de miembros de la colectividad (Castanys, en Alcalde 2006: 73).

Se trabajan los aprendizajes desde un enfoque instrumental, orientándose no a la adquisición de mucha información sino a saber qué hacer con ella, como manejarla y resolver problemas.

Los pasos para la transformación de un centro en CdA son (Flecha y Larena, 2008):

1) *Sensibilización*: Esta fase dura aproximadamente un mes. Durante este tiempo, la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, voluntariado y otros agentes del contexto) se forma, reflexiona y debate sobre los planteamientos de la CdA.

2) *Toma de decisiones*: Durante un mes el centro decide la puesta en marcha o no del proyecto. Esta decisión debe tomarse de forma conjunta por toda la comunidad educativa. Los requisitos para su puesta en marcha son: contar con el apoyo de al menos un 80% o 90% del claustro, el acuerdo del equipo directivo, la aprobación del Consejo Escolar, la aprobación de la mayoría de la asamblea de familiares, el apoyo de la Administración y el nombramiento de una persona asesora que sea la que asegure la comunicación entre el CREA, el centro y la Administración.

3) *El sueño*. La comunidad sueña con la escuela que quiere para sus hijos e hijas, se trata de crear una utopía común, de compartir ilusiones. Esta fase dura aproximadamente tres meses. En ella se empieza a buscar colaboradores para intentar alcanzar el modelo de escuela soñado.

4) *Análisis contextual y selección de prioridades*. Se analiza detalladamente el contexto y se identifica conjuntamente aquello que hay que transformar y, dentro de esto, lo que es prioritario a corto, medio y largo plazo y cómo llevarlo a cabo. Según los autores aunque cada centro decide lo prioritario todos coinciden en: “abrir más horas el centro escolar, priorizar los contenidos relacionados con las materias instrumentales y con el acceso a las TICs, aprender en todos los espacios y momentos del día escolar, potenciar un aprendizaje de máximos a través del aumento de participación de personas adultas en el aula, facilitar la formación de las familias (...) También se prioriza la biblioteca”. En general, se trata de conseguir más espacios y más tiempos de aprendizaje, dando entrada a los recursos de la comunidad dentro de la escuela” (Flecha y Larena, 2008: 56).

5) *Planificación de los aspectos a transformar*: Se reorganiza el centro en comisiones de trabajo. Se trata de comisiones mixtas (con profesores, familiares, voluntariado, alumnado...) y se planifican las acciones necesarias para llevar a cabo una determinada prioridad. Después se hace un reparto consensuado de tareas.

6) Fase de consolidación. Incluye la formación de familiares y la puesta en marcha de grupos interactivos. La formación de familiares tiene un doble objetivo: por un lado aumentar su aprendizaje instrumental para que puedan participar con éxito y de forma digna e igualitaria en la sociedad y por otra parte para que puedan fomentar el aprendizaje de sus hijos e hijas. Se trata de que las diversas interacciones de las que aprende el alumnado (en su vida diaria, en el centro, el barrio, en casa...) vayan en la misma dirección. A menudo esta formación se realiza mediante tertulias dialógicas, para trabajar valores y abordar conflictos, a raíz de la lectura y comentario de algún libro seleccionado.

Cuando se trabaja mediante grupos interactivos, entran en el aula voluntarios – maestros jubilados, estudiantes universitarios, familiares de los alumnos, antiguos alumnos, etc.- para colaborar con el maestro/a, para conseguir que todos los alumnos estén todo el tiempo aprendiendo. Se organiza la clase en grupos de alumnos con distintas capacidades para realizar todas las mismas actividades. Se potencia la ayuda entre iguales, de manera que influye positivamente también en las sesiones en las que está sólo el maestro/a con el grupo clase. Cada alumno/a considera un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo. Se establecen 4 o 5 grupos por aula y un adulto trabaja con cada uno de ellos. Esta estrategia es útil para todas las áreas curriculares. El alumnado va rotando de grupo en grupo, y el adulto permanece trabajando siempre la misma actividad. Este planteamiento “aumenta el aprendizaje y mejora la convivencia escolar” (Flecha y Larena, 2008: 61).

2. El CEIP Cristobal Colón. Un caso diferente.

A continuación estudiaremos, como habíamos anunciado, en qué medida todo lo anterior puede aplicarse a lo sucedido y realizado en el CEIP Cristóbal Colón (El Puerto de Santa María, Cádiz) durante los tres últimos cursos académicos (desde 2009/10). Las autoras de este trabajo hemos participado como voluntarias en los grupos interactivos, lo que nos ha permitido observar de cerca el desarrollo de este proyecto. Además, nos hemos ocupado de documentar el arranque de este proceso, entrevistando a voluntarias, madres, maestras y equipo directivo. Con toda esta información, articulamos el análisis que presentamos a continuación.

2.1. Una respuesta insólita a un contexto enemigo de la Comunidad de Aprendizaje.

Tal como se ha expuesto más arriba y de acuerdo con la literatura más reciente, el desarrollo de las CdA ofrece no pocos resultados de éxito y gratificación a sus participantes, confirmando la idea expuesta por los miembros del grupo CREA ya a fines del pasado siglo: “desde 1978, se ha comprobado que, en la sociedad de la información, un enfoque educativo adecuado contribuye a la superación de las desigualdades educativas y culturales en áreas de alto riesgo” (Elboj, C. et al.

1998:67). Un buen número de centros escolares identificados con las cifras más elevadas de fracaso escolar y de situaciones conflictivas tenían adquirida en origen la marca de la exclusión social, etiqueta que se corresponde con mayorías de poblaciones no consideradas dentro de la "normalidad", con muy bajos o nulos recursos económicos, perteneciente a la comunidad gitana, procedente de la inmigración o similar. Y, como ya se ha comentado, han sido precisamente algunos de estos centros de "áreas de alto riesgo" los favorecidos por los proyectos más innovadores como es el caso de las CdA. Desde la frontera de la pérdida absoluta, se pueden afrontar las soluciones más radicales.

Sin embargo, la percepción de la educación como un cúmulo de problemas a resolver no ha sido privativa de una minoría de casos extremos. En las últimas décadas, las demandas a la escuela se han transformado para atender a las necesidades de un ciudadano europeo ejemplar de las más modernas sociedades. La escuela ha de asumir el desarrollo en los alumnos y alumnas de habilidades y destrezas cada vez más sofisticadas, con la necesaria perspectiva interdisciplinar, una esmerada educación en valores de convivencia y la preparación para la participación en la sociedad de modo integral. Pero todo ello sin abandonar la acumulación ilustrada de contenidos servidos por los currículums editoriales, como paradigma conservado de la adquisición máxima de cultura, y de la que en definitiva se sigue rindiendo cuentas en las sucesivas evaluaciones. Las tensiones que esto provoca se acentúan en el seno de un sistema de educación inclusiva, que debe abordar cómo obtener resultados hacia altos y numerosos objetivos acordes con las transformaciones de la sociedad actual pero en una estructura que se corresponde con las demandas de tiempos ya pasados, lo que ofreció respuestas modernas un día hoy se ha transformado en limitación y obstáculo.

Sobre este decorado, cada centro escolar se convierte en un sistema complejo que se resuelve como un escenario único y peculiar, cuyas relaciones entre los distintos elementos pueden llegar a configurar un microcosmos en el que cumplir los objetivos de aprendizaje sea una tarea infructuosa. Este era el caso del CEIP Cristobal Colón de El Puerto de Santa María (Cádiz). Hace poco más de dos años, dos maestras del centro estaban sumidas en la percepción de la educación "naturalizada", en términos de Contreras (2010: 550) para el prototipo de modelo escolar al uso descrito por Antonio Viñao (1990:7), como una vía muerta sin solución de continuidad.

Desde tiempo atrás venían recurriendo a desdoblar su alumnado de 1º y 2º de Primaria en grupos flexibles y, aunque el grupo de nivel inferior era menos numeroso, según avanzaba el curso las diferencias entre un grupo y otro se hacían cada vez más grandes. Solicitaron la ayuda que como centro de compensatoria les correspondía para incorporar docentes de apoyo. Los primeros tres años había llegado en forma de dinero, que entre otras cosas proporcionó una estupenda sala de psicomotricidad, y los últimos cinco años contaron con un maestro de compensatoria. El esfuerzo se puso entonces en presionar al alumno-a, reforzando en la hora de apoyo para que lograra aprender a leer y escribir, con lo cual "al que pasábamos era a base de tenerlo machacado". Además, cuando se incorporaban de nuevo a su propio grupo se daban cuenta de forma inmediata del desfase que tenían en el aprendizaje con respecto a sus compañeros-as. Emergía la competitividad entre unos y otros, produciendo en los niños-as del grupo bajo una gran desmotivación y el resultado, en palabras de una de las maestras, era que "no

conseguíamos engancharlos”. Por otro lado, las continuas salidas y entradas impedían el sentimiento de pertenencia a un grupo concreto. Tampoco las docentes tenían muy claro cual era su grupo: “Nos sentíamos las dos tutoras de las dos clases. Llegó un momento en que no sabíamos muy bien quien de las dos era la tutora de un niño concreto”. Es decir, estos apoyos y esfuerzos no habían sido suficientes para abordar los problemas importantes del colegio.

Entonces pronosticaron que a medida que los alumnos-as fueran subiendo de curso, el problema se agravaría. En ese periodo entraron en contacto con el grupo CREA, y de su mano con la teoría y la práctica de las CdA, y quisieron conocer de forma directa la experiencia del colegio Andalucía de Sevilla. Entendieron que un proyecto semejante solventaría las necesidades de sus alumnos-as y, a través de un curso de formación, tomaron conciencia de las grandes posibilidades que les ofrecía, al tiempo que comprendían la amplitud y profundidad de la movilización de recursos materiales y, sobre todo, humanos que su puesta en marcha requería.

Y aquí es donde podemos empezar a caracterizar la peculiaridad de la experiencia llevada a cabo en esta escuela. Destacaron a priori unos factores distintivos que, frente a la decisión de poner en marcha una CdA, se alzaron como desafíos que, incluso en un contexto menos agotado, hubieran sido fácilmente considerados como dificultades insoslayables. El primero de ellos: la heterogeneidad del alumnado. Son frecuentes las CdA puestas en marcha en localizaciones similares a la del colegio Andalucía, situado en el barrio Tres Mil Viviendas del Polígono Sur de Sevilla, barrio de exclusión social, con un 90% de población escolar perteneciente al pueblo gitano. El propio centro sevillano considera su “marginalidad” como el factor común que identifica e iguala a todo el alumnado, al que se podría añadir la presencia de una cultura mayoritaria muy definida. Por tanto, los diversos y acusados rasgos comunes ofrecen una población homogénea sobre la que las acciones penetran difícilmente y son de resultados lentos, pero actúan concentradas sobre constelaciones familiares conocidas en un entorno geográfico limitado próximo al centro. Es decir, un diagnóstico que podría acercarse al de muchos centros de compensatoria enclavados en barrios de extrarradio de los cascos urbanos o de escuelas rurales concretas.

Este no era el caso del centro que aquí nos trae, el contexto socioeconómico del alumnado que iniciaba la primaria era extraordinariamente complejo. Una escuela infantil céntrica en el núcleo urbano, cuyas familias se autoperceben como “normales”, ha estado adscrita al CEIP Cristóbal Colón desde siempre, pero tradicionalmente de ella sólo acudían tres o cuatro alumnos-as. En el intento de atraer más niños, el Colón propuso a los padres de este centro infantil formar con ellos un grupo, si las matrículas eran suficientes, y lo fueron. Estos niños se sumaron en el curso 2010-2011, a los propios de la etapa Infantil del Colón procedentes, además de la vía directa, de la decantación del rechazo en los centros concertados de la matrícula de niños y niñas procedentes de barrios pobres diversos, del colectivo gitano, inmigrantes, de familias desestructuradas,... que había sido identificado como el alumnado tradicional del *Colón*, compuesto de “excluidos y/o marginados”, y había venido prestando la imagen social al centro hasta cristalizar su “mala fama”, no sólo en la ciudad sino también en las instituciones educativas. No suelen faltar tampoco alumnos-as de barrios más adinerados y muy alejados entre sí como Valdelagrana, Las Redes o El Ancla. A todos ellos hay que añadir la diversidad de alumnado que llega a vivir a la ciudad durante el curso, ya que es el

centro que suele disponer de plazas. En resumen, el CEIP Cristóbal Colón contaba con una gran variabilidad cultural, económica, afectiva,... de perfiles individuales que diluían los contornos del contexto impidiendo la eficacia de herramientas colectivas y el desarrollo de la fase de sensibilización previa, necesaria para cimentar una CdA. La primera tarea a abordar de forma sistemática cada año era quebrar el rechazo social hacia el colegio a través de una atención individual a los padres preocupados. Así lo recuerda una madre que lleva varios años vinculada al colegio, al responder a la pregunta³ de porqué matriculó a su hija en este colegio:

“No, no la matriculé... No hubo más remedio. En un principio yo no quería este colegio por la fama de que aquí hay muchos niños marginados, independientemente de la etnia que sean, muchos niños maltratados... Y yo no quería eso para mi niña, yo quería un ambiente más tranquilo. Vine a verlo y los profesores hablaron conmigo. Probé y me quedé, porque estoy muy contenta con el centro. El colegio no tiene nada que ver con la fama que tiene.”

Otro factor diferencial presentaba un cariz drástico como freno al desarrollo del proyecto: la falta de apoyo del claustro. En el complejo mapa de las deficiencias del sistema educativo una parte importante de adjudicación de responsabilidades viene recayendo en la falta de cohesión de una gran mayoría de los equipos docentes para tomar decisiones y acometer de forma conjunta los cambios necesarios porque, siguiendo a Santos Guerra (2010: 296), la primera condición para que la escuela se convierta en un proyecto compartido es la existencia de “una plantilla de profesores y profesoras aglutinada, cohesionada y compensada que se configure precisamente para desarrollar un proyecto”. Y es precisamente la cohesión del claustro la piedra basal esencial que hace posible la movilización del resto de los agentes necesarios para la puesta en pie de una CdA. No se trata de un problema menor para cuya solución baste aunar voluntades o capacidades. De acuerdo al profesor malagueño, es necesario compartir al menos cuatro códigos: semántico, ideológico, ético y de grado de exigencia (Op.cit. pg. 297). Por tanto, la ausencia de una sensibilidad común hacia los fracasos escolares y de cooperación para la búsqueda de soluciones suele sumir a los y las docentes comprometidos en estados de impotencia, y servir al resto de justificación para la inacción.

No ha ocurrido así en el CEIP Cristobal Colón. El temor a lo desconocido condicionaba a la mayor parte de los docentes del centro, pero tampoco hicieron el curso para aprender lo que es una comunidad de aprendizaje, y lo que no se conoce no se puede saber si es necesario. A pesar de la soledad inicial, las dos maestras mencionadas junto al jefe de estudios afrontaron el problema desde la perspectiva contraria. Si el desarrollo de una CdA necesitaba de la cooperación de muchas personas comprometidas del centro y de fuera de él, y no existían, y si, por otra parte, la situación del centro obligaba a procurar cambios de forma inmediata, intentarían llegar a la CdA por el camino inverso. Es decir, primero trabajar duramente hasta conseguir objetivos, y apostar porque la exhibición de los logros fuera la que buscarse más y más la aproximación al proyecto de los compañeros y compañeras.

Decidieron actuar en principio con mucha cautela y presentar el proyecto como algo experimental y no como el desarrollo de una CdA en sentido estricto. Para empezar seleccionaron uno de los instrumentos que ofrece el modelo, los grupos interactivos,

y solicitar el consentimiento de la Dirección del centro y del claustro para ponerlos en marcha ya el curso siguiente que estaba próximo a empezar. Los tres maestros eran conscientes de la ardua tarea que habían escogido, sin formación pedagógica en dinámicas de grupo, en estrategias dialógicas, en integración de la inteligencia cultural de todos los miembros de la comunidad educativa,... sin formación de voluntarios, sin ayuda material de ningún tipo. Todo ello supuso una gran sobrecarga adicional de trabajo como manifiestan las maestras M^a José Gutiérrez González y Mercedes Basteiro Enríquez de Salamanca.

“La colaboración y el compañerismo es esencial, nos llevamos todo el verano preparándonos y estudiando en profundidad las Comunidades de Aprendizaje. Requiere mucho trabajo, tienes que estar convencida e ilusionada. Aunque sin contar con experiencia no puedes tener un gran convencimiento, sí teníamos la necesidad y mucha ilusión. Esta ilusión que mantenemos nació del hecho de no estar a gusto con lo que estábamos haciendo, de llevar 20 años trabajando en educación y reflexionando sobre ella y, de pronto, llega alguien que te muestra ese camino y dices, eso es lo que yo quiero. Nos entusiasamos y dijimos ¡pues a empezar como sea!. Debido a esa necesidad imperiosa, nos hemos saltado todo. Nos urgía empezar”.

Las carencias, efectivamente, han sido notables dada la magnitud del deseo aplazado en fases de alcanzar la filosofía completa de una verdadera Comunidad de Aprendizaje. Cerrado aún el camino para construir el *sueño* entre todos, sin embargo, no sólo no fue real la ausencia absoluta de requisitos sino que los grupos interactivos exigieron una selección y diseño preciso de materiales adecuados para el trabajo por proyectos. Proyectos que no basan la enseñanza en la memorización de datos con el libro de texto por único referente, sino que vinculaban los contenidos a la vida real actual a través de procedimientos orientados a cimentar un sustrato de reflexión autónoma, capaz de alimentar el trabajo colaborativo. Los tiempos se hicieron flexibles y se disponía de todos los escenarios plausibles dentro y fuera del aula.

La planificación no era ahora una carga burocrática destinada al control de eficiencia por objetivos distantes de los reales progresos de sus alumnos, sino que era ya una herramienta imprescindible que hacía posible el trabajo educativo y cuya vocación es mantenerse viva y en constante transformación. Se abrió de este modo un universo de posibilidades para sumergir a los niños y niñas en una experiencia intensa de convivencia interactiva y en la manipulación de todo tipo de materiales y tecnologías o para resolverse, por ejemplo, en la mejor oportunidad para la explotación de una metodología de la enseñanza de las matemáticas por la vía directa, basada en la experiencia de más de treinta años del propio maestro, Eduardo Martín Sánchez, y cuya teoría y práctica ha compartido a través del artículo *Un aprendizaje eficaz de la numeración* y del acceso a dos aplicaciones desarrolladas por él mismo⁴. Medidas, geometría, dinero, numeración, cálculo, problemas... Se trabajaría todo a la vez y no de tema en tema como en un curso normal, que además acaba centrándose sobre todo en numeración y problemas. Se comenzaría con tres sesiones semanales, dos de matemáticas y una de lengua, de hora y media cada una, trabajando cada voluntaria-o con un grupo de 4-5 alumnos-as durante media hora sobre cada actividad. Las decisiones estaban tomadas.

Si los equipos docentes pueden actuar de motor de arranque y guía en una CdA, los familiares de los y las estudiantes se incorporan como docentes voluntarios en pie de igualdad. En este caso se presentaba un nuevo reto, la participación mínima de madres voluntarias, y nula de padres, abuelos, abuelas, etc.

El empeño se tornaba si cabe más complicado debido a la carencia de una estrategia comunicativa que venciera la dispersión geográfica de las familias, su falta de motivación y la desconfianza en la institución educativa -debido sobre todo a la pérdida de prestigio del profesional de la docencia- entrelazada con la autopercepción como colectivo vulnerable y expuesto a la manipulación experimental, en un país con muy escaso conocimiento y experiencia en participación democrática y cuyos centros de poder han instrumentalizado esta participación en numerosas ocasiones como vía de consolidación propia. Además, en escuelas con población socioeconómicamente hundida, la madres y padres que tienen tiempo, interés, capital cultural autopercebido mínimo para dirigirse a la institución, o ausencia de vergüenza para participar, son un número muy escaso con un referente prototipo de contacto habitual con los centros, en los que “la participación queda enormemente limitada cuando los directores controlan el conocimiento y los recursos de la escuela, y defienden su espacio administrativo utilizando claustros y consejos escolares como medios de difusión de la información, y apoyo a su gestión, evitando temas polémicos y controversias a través de la decisión de los temas que se debaten y los que no.” (Martínez Rodríguez, 2010: 173). Aún así había que dar un primer paso y se presentó el proyecto al Consejo Escolar. La respuesta de los miembros del Ampa fue positiva y dieron su apoyo, pero entonces ni siquiera Yolanda, madre vicepresidenta y vocal del Ampa, miembro del Consejo Escolar y uno de los puntales más activos del colegio se sintió capaz de involucrarse: “Nos enteramos de los grupos interactivos en el Consejo escolar, éramos siete. El proyecto nos gustó, pero capacitados para participar no nos vimos ninguno.”

Poder decir que la mayoría de voluntarias para colaborar en los grupos interactivos proceden del Ampa se ha vivido como un verdadero triunfo, aunque hay que tener en cuenta que a las reuniones del Ampa suelen acudir 10 o 12 padres y madres como máximo. El número de alumnos-as del centro rondaba los 274, 283 al iniciar 2012, y, a pesar de la disposición de puertas abiertas a cualquier iniciativa por parte del centro, muy pocos participan en la vida escolar. Las madres activas son conscientes de ello: “no es responsabilidad del centro que hace todo lo que puede... Yo creo que es por desinterés en la educación. Aquí hay alumnos cuyos padres no saben en todo el año en que curso están sus hijos, que no vienen ni a por las notas.” A principio de curso, el 4 de octubre de 2010, los tres maestros se reunieron con los padres y madres y se les informó de lo que se iba a hacer. La sensación que tuvieron los docentes es que muchos de ellos no lo comprendieron bien. Pero la CdA llama a su seno a todo aquel que desee participar y se acudió a todo tipo de relaciones, desde personales, incorporando la experiencia de maestros jubilados y conocidos, hasta institucionales, acudiendo miembros de la Universidad de Cádiz y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación que vieron una oportunidad inmejorable de completar su formación con una inmersión en un escenario real que se antojaba muy alejado del mundo académico actual:

“Me encuentro muy suelta con los niños y ahora sé mejor como ayudarlos... Este año he tenido una profesora [en la Facultad] a la que la realidad que le cuento del centro cree que no existe, que eso es imposible.”

2.2. Un trozo de sueño hecho realidad. Primeras señales de transformación en el contexto.

*“...Para realizar esta transformación,
la comunidad educativa marca una serie de prioridades,
elige esos trozos de sueño que se van a poder conseguir en dos o tres años.
Un trozo de sueño son los grupos interactivos.”*

Ramón Flecha García.

Tras una reunión con las voluntarias-os y la firma del contrato de colaboración en el primer curso de primaria, objeto de la experiencia, para una docena de personas expectantes llegó el momento de involucrarse, sin formación previa, en la educación de un grupo de niños y niñas entre los que una buena mayoría componían esa dura realidad a la que aludía la voluntaria estudiante de Magisterio. Mali, China, Estados Unidos, Latinoamérica, comunidad gitana,... eran algunas de las procedencias culturales con distintos grados de dominio del español. Más acusados eran los numerosos y apasionados abrazos espontáneos, tanto como los brazos cruzados y la negativa a participar en las actividades, por ser rasgos comunes en niños y niñas de familias muy pobres, muy numerosas o con miembros jóvenes en presidio. Alumnos-as miembros de familias rotas, carentes de padre o madre, viajeros residenciales sin casa propia... Entre todos ellos varios absentistas, un niño diagnosticado de TGD, otra niña que parecía tener los mismos trastornos, un niño que venía de haber acudido dos años a un centro para autistas, otro que no se relacionaba con sus compañeros, sólo dos que trajeron la tarea hecha y una falta de atención generalizada hacia un grupo de adultos con todo por aprender fue el paisaje que durante aquellos primeros días parecía imposible de experimentar transformación alguna.

Pero, en poco tiempo los cambios comenzaron a operarse en todos los elementos implicados. Las primeras en apercibirse de la evolución de las emociones propias fueron las madres voluntarias.

“La experiencia un 10, me ha encantado. Me han tocado las medidas. Ahora he visto que la cosa no es tan complicada como yo me la había montado en la cabeza. Yo soy peluquera y estudios muy poquitos, muy poquitos. Estuve en este colegio hasta sexto, que me tuve que poner a trabajar... Pero la experiencia ha sido muy positiva. Aunque siempre te queda la duda de pensar si estaré estropeando más que ayudando, la profesora me ha estado explicando y ayudando y, claro, me ha sido más fácil.” Yolanda.

“Me gusta ver como mi hija se siente feliz porque su madre está implicada en el colegio. Me ha correspondido cálculo mental, es muy lúdico. Se utilizan cartas, ordenador... estoy muy contenta y ellos cuando me ven se vuelven locos. Tengo el FP1 de Jardín de Infancia. A mi me hubiese gustado estudiar más pero no he

podido. Yo creo que lo estoy haciendo muy bien porque me implico todo lo que puedo. Se ve la gran afectividad de los niños, todos te abrazan, quieren estar a tu lado. Y tú te sientes útil y muy satisfecha.” Ana Gómez.

Otras se sorprendieron de la inesperada realidad heterogénea dentro del mismo rango de edad en el aula y comprendieron las dificultades que se derivan de ella.

“Soy madre de dos niños del colegio, una mayor en quinto y otro más pequeñito, en tercero de infantil. Yo en principio pensé que iba a ser sencillo porque desde que le pusieron tarea a mi niña yo me he puesto todos los días con ella, explicándole con métodos prácticos más fáciles para ella de comprender... Pues me he llevado un gran choque, porque mi niña, dentro de que yo pensaba a veces ¡Uy que bruta!, lo iba entendiendo, en cambio me he encontrado aquí con unas diferencias de nivel muy grandes dentro de la misma clase.”

Además de los observadores directos, antes de que acabara el primer trimestre los docentes dieron muestras de una actitud atenta al proceso que se estaba desarrollando en 1º. Tres maestros del segundo ciclo manifestaron su voluntad de participar en el proyecto, si las buenas expectativas seguían el curso al que parecían apuntar los primeros resultados. Otras compañeras y compañeros mostraron su interés por conocer más acerca de las CdA, de forma que se adquirió el compromiso de informar puntualmente al Claustro de la evolución de los grupos interactivos.

Poco a poco la satisfacción crecía en los tres maestros líderes de la iniciativa. Su fuente principal era la entrega de los niños al aprendizaje, pero la gratificación emocionada venía de la certeza que les prestaban los padres acerca de los resultados de su esfuerzo. Muchas madres fueron a darles la enhorabuena, especialmente por la forma de abordar las matemáticas y la lengua. Los propios niños y niñas se habían ocupado de explicar en casa lo que estaban haciendo en la escuela. Además, madres de niños con problemáticas especiales hacían comentarios del tipo “es que miro a mi hijo y no le conozco” o casos, por ejemplo, como el de Christian⁵, con dos años a cuestas en un centro especializado en niños autistas en EE.UU, pronto dio muestras de altas capacidades cognitivas pero también de construir relaciones afectivas de forma progresiva con sus compañeros y con los voluntarios. Otro caso llamativo ha sido el de Javier, procedente de un colegio concertado de La Línea en el que permaneció durante tres años sin integrarse y sin comunicar a la madre nada acerca de su vida en el centro:

“Cuando se trasladaron aquí, en Delegación le ofrecieron este colegio, pero en Planificación educativa le dijeron que tratarían de asignarle otro porque allí nuestro colegio tiene muy mala fama. Al final no lo pudieron evitar y la madre acabó trayendo al niño de muy mala gana. Hay que comprender que si le dicen que el colegio es el peor y luego se lo adjudican,... Con el objeto de controlar un poco lo que podía pasar con su hijo, la madre se incorporó al grupo de matemáticas. Los grupos interactivos han actuado evitando su aislamiento. Tras ver los cambios operados en el niño en tan poco tiempo, la madre nos dijo que no lo piensa cambiar porque ella desea el bien de su hijo. Para nosotros, contando con una desmotivación tradicional entre los padres y madres en los asuntos del colegio es un gran logro. Incluso los chiquillos les piden a sus padres que participen.” Mercedes Basteiro.

A raíz de esos contactos con el centro, surgieron algunas peticiones de participación en los grupos interactivos, incluso entre madres de etnia gitana, lo que fue considerado un gran avance entre el profesorado en cuanto al acercamiento con las familias.

2.3. Niños y niñas, en el centro de la experiencia educativa.

Desde el grupo CREA, *el aprendizaje acelerado, el aprendizaje dialógico y la inteligencia cultural* se consideran las tres características principales de los proyectos educativos que son capaces de afrontar los actuales cambios sociales en Europa (Op.cit. 1998). Se interpreta que hay un *aprendizaje acelerado* si existe un incremento significativo del ritmo de aprendizaje en relación al que existía antes de la transformación. En el caso del Colón, la comparación se puede establecer con los cursos de 1º de primaria precedentes, cuyos resultados finales han sido superados ampliamente. Pero también el trabajo por proyectos en los grupos interactivos ha permitido una evaluación continua en las dos sesiones individuales semanales. En ellas se ha entregado el libro de texto y los alumnos-as han ido resolviéndolo solos sin necesitar explicación alguna. Trabajar los sistemas de evaluación desde dentro de la escuela se transforma en una parte constitutiva de la tarea docente.

Las expectativas positivas de los docentes fueron superadas por los niños al adelantar en más de dos unidades de media a los niveles exigidos. Todos los objetivos cognitivos planteados al principio del proyecto coincidían con los objetivos propuestos para los mismos cursos en años anteriores y, aunque su grado de consecución ha sido diferente en cada alumno-a, con respecto a matemáticas además se han trabajado contenidos que normalmente se trabajan en segundo como, por ejemplo, la resta con llevada. Se suma a lo dicho algunas diferencias relevantes que los docentes encuentran con respecto a años anteriores:

- Mayor atención individualizada.
- Mayor profundización en los contenidos.
- Actividades más dinámicas y motivadoras.
- Mayor capacidad de atención, concentración y trabajo.

Es decir, valoraciones cualitativas del cambio de actitud en los niños y niñas entre las que se intercala una apreciación somera del carácter diferencial de las prácticas que llevan a cabo los aprendientes, que por otra parte serían imposibles de realizar con todos los componentes de un grupo-clase a la vez. Estas prácticas entrarían dentro del ámbito del *Aprendizaje dialógico*, cuya esencia es la construcción interactiva de significados a través de la aplicación de métodos y técnicas pedagógicas que tradicionalmente sólo se han aplicado en escuelas elitistas, lo que ya en su día identificaron los autores de los proyectos innovadores americanos, origen de las CdA.

Como despedida navideña del año 2011, se celebró una reunión en la que docentes y alumnas expusieron una presentación ante las familias acerca del desarrollo de los grupos interactivos. Se pudo comprobar la dificultad de trasladar el término *SUEÑO* a la comprensión de una opción real de participar en la toma de decisiones con respecto a la educación de sus hijos de forma igualitaria y democrática. Por otra

parte, en el desayuno llevado a cabo con objeto de prolongar el encuentro entre madres, padres, docentes, voluntarios, alumnado... una pareja de padres se expresó en los siguientes términos:

“Cuando nos dieron este colegio todo el mundo decía cosas horribles de él y cuando nuestro hijo empezó no entendíamos nada, porque lo que vimos es que como trabaja este colegio con los niños se parece mucho al colegio en que estaba nuestro hijo en Londres. La diferencia es que allí era privado, un Montessori, y nos costaba muy caro. Aquí en cambio nos sale gratis. Estamos encantados”

Lo que pone de manifiesto una clara práctica educativa igualitaria, esta vez apuntando a los niveles de excelencia accesibles únicamente al muy minoritario grupo de alumnos-as privilegiado económicamente y que, por otra parte, da prueba de su fidelidad al espíritu original de las CdA.

La dependencia entre el carácter de la actividad y la comunicación con y entre los estudiantes define las estrategias de comunicación como el eje fundamental del que depende en buena medida el éxito o fracaso de una comunidad de aprendizaje y, de modo fundamental, la eficacia de los grupos interactivos. Dejando aparte la mayor o menor habilidad de los colaboradores, creemos necesario destacar la importancia que para beneficio del comportamiento interactivo en el aula tiene la cláusula segunda del contrato firmado por estos, que reza: “Además, se ha tenido en cuenta para aceptar la colaboración, la conciencia de responsabilidad y la vocación por la mejora de las condiciones sociales de nuestro alumnado que manifiesta el/la voluntario/a, sin que exista interés personal o ánimo de lucro por su parte, sino, más bien, una decisión libremente adoptada. Por tanto, su colaboración no tiene otros orígenes que el altruismo, la benevolencia y el deseo de contribuir a una Educación de Calidad en Igualdad.”

No cabe duda que dicho carácter altruista y benevolente abastece de condiciones notablemente favorables a los colaboradores voluntarios para el ejercicio que se les requiere: respeto por los niños y niñas, talante relajado, introducción de la broma, distribución abundante y equitativa de gestos cariñosos, confianza en sus capacidades...

A ello se suman las ventajas de una participación regular no diaria, en sesiones de 120 minutos máximo, con cambio de grupo cada 30 minutos aproximadamente, que no sólo facilitan la intensidad y concentración en los factores pedagógicos y académicos de la dinámica cotidiana, sino que permite afrontar las demandas espontáneas del entorno y el manejo de dificultades como afirma el profesor Flecha (2005).

2.4. Cambio de curso y progresión del proyecto.

Al comienzo del curso 2011-12, los niños y niñas se mostraban ansiosos por empezar de nuevo a “trabajar” en los grupos interactivos. Los alumnos nuevos también se mostraban excitados ante el inicio de una experiencia de la que sus propios compañeros-as habían destacado el componente lúdico. En cuanto a los cambios en los proyectos, sistemáticamente los docentes habían actuado como

investigadores activos a lo largo de todo el curso anterior, recogiendo en cada ocasión las necesidades de cada niño y niña o bien colectivas. Tales cambios podían consistir desde la modificación de una sola palabra en una actividad a la composición de los grupos o el orden de los ejercicios. Debido a ello, las alteraciones más significativas para el nuevo curso consistieron en ampliar hasta dos horas las sesiones de los grupos interactivos y alternar las materias. Así cada sesión abordaría hasta cuatro actividades de disciplinas distintas de forma rotatoria quedando, por ejemplo, descripción oral, junto a cálculo mental, localización en un plano (en el patio del centro) e identificación de categorías lingüísticas. Dos horas de trabajo continuado en las que los niños-as desarrollan un gran esfuerzo del que apenas se aperciben ya que el tamaño de los grupos les permite mantenerse constantemente involucrados y deseosos de protagonizar las actividades con múltiples y diversas herramientas en espacios diferentes.

De los tres maestros que pusieron en marcha el proyecto inicialmente hoy permanecen dos en el centro con el mismo empuje e ilusión que en sus comienzos. Nuevos docentes y grupos de otros niveles se han sumado a la práctica de los grupos interactivos. La heterogeneidad se vive ahora como el carácter natural del alumnado y la emoción es igualmente alta cuando algunos alumnos-as de segundo curso realizan complicadas operaciones de cálculo mental con números de dos cifras, porque sus tutores son capaces de vislumbrar en ellas los mismos caminos cognitivos que los recorridos por aquel otro grupo de la misma clase capaz de realizarlas con números de tres cifras, además los niños menos diestros empiezan a sorprender de forma regular reclamando las actividades supuestamente más arduas para ellos, como la escritura. Se trata de la transformación de la actitud frente al aprendizaje que podrá dar grandes frutos si logra su consolidación.

Sin embargo, el esfuerzo personal de unos cuantos maestros no está llamado a operar esa consolidación donde hoy se encuentra. El CEIP Cristobal Colón necesita avanzar hacia la CdA con pasos pequeños pero seguros. Los centros que han logrado los mejores resultados en este sentido son aquellos en que se ha tomado conciencia sobre la necesidad de variar la posición de la institución en cuanto a la construcción de la cultura propia y su relación con todos los agentes presentes en la comunidad educativa y social.

3. Evaluación de la experiencia y proyección de futuro.

Los tres maestros que han liderado la puesta en marcha de esta CdA evalúan la experiencia de forma muy positiva. En concreto, aprecian en el alumnado efectos positivos como el aumento de la motivación y la autoestima. Además, los resultados de aprendizaje han mejorado respecto a cursos anteriores, como ya hemos visto, por lo que puede considerarse logrado el aprendizaje acelerado. En concreto, los grupos interactivos parecen haber beneficiado especialmente a parte del alumnado con unas características especiales (bajo nivel socio-cultural de las familias, ninguna implicación ni apoyo por parte de la familia, atención muy dispersa...), que ha superado los objetivos propuestos en mayor grado que con la enseñanza tradicional. Conviene aclarar aquí que estos avances se limitan a los alumnos de 1º de Primaria, único curso que ha desarrollado hasta ahora los grupos interactivos. Los resultados obtenidos al fin del primer año aconsejaron claramente la expansión de esta

estrategia a un mayor número de cursos y así fue recogido por el resto del claustro del centro. Al inicio del curso 2011-12 se han incorporado al proyecto los tres cursos de primero, los dos de segundo, los dos de quinto, y un grupo de sexto que es el que hay. Los maestros del segundo ciclo, 3º y 4º, son nuevos y no se han atrevido a desarrollar plenamente los grupos interactivos debido a su desconocimiento absoluto de las CdA, por lo que están llevando a cabo su aprendizaje de modo experimental. Aunque habrá que observar si los efectos positivos que han dado en este primer curso se mantienen a lo largo del tiempo en los mismos niños-as, una vez que desaparezca el efecto motivador de lo novedoso, el proceso y las evaluaciones llevadas a cabo en segundo curso hasta la fecha, febrero 2012, presagian una buena cosecha de resultados.

Por otra parte, los maestros observan efectos positivos en las familias, que se implican más en el centro y han cambiado su opinión previa –no muy favorable– hacia el centro y la labor de los docentes.

Todos estos cambios suponen una gran satisfacción para los docentes implicados, que han luchado por poner en marcha este proyecto, dedicándole mucho tiempo y esfuerzo extra. Los voluntarios también manifiestan un nivel de satisfacción importante, aunque parte de ellos ha abandonado el proyecto por situaciones personales, laborales, etc. y han dado paso a nuevos colaboradores que participan con similar grado de motivación.

Se señalan también algunas cuestiones en las que debería mejorarse en los próximos cursos. Una de las principales es la formación del voluntariado, de la que ha estado carente desde el comienzo de este proyecto. También se pretende aumentar el número de horas semanales que cada voluntario acude al centro, de modo que se reduzca el número de voluntarios que participan en cada grupo-clase, especialmente en el caso de los alumnos más pequeños, para mejorar tanto la relación didáctica como afectiva. Será necesario avanzar también hacia una mayor estabilidad en la participación de los voluntarios, hasta llegar al menos a lograr la implicación mínima de un curso escolar. Debido a lo expuesto, consideramos que uno de los agentes que debería implicarse profundamente en la puesta en marcha y desarrollo de esta y otras CdA es la Universidad. Introducir estudiantes como colaboradores voluntarios en estas experiencias –mediante el aprendizaje servicio u otras fórmulas– garantiza un aprendizaje imposible de obtener por la vía académica. Además, compartir entre el alumnado universitario el tránsito propio a través de una Comunidad de Aprendizaje supone verter al acervo científico y formativo una nueva construcción del conocimiento a partir de una fuente empírica privilegiada, como son estos proyectos al estar orientados hacia el progreso educativo de excelencia, sea cual sea el contexto del alumnado.

Consideramos que el esfuerzo personal de los maestros no es suficiente para lograr la consolidación de esta CdA. Será necesario avanzar y profundizar en el sentido de comunidad de este proyecto. Hasta ahora, las familias y otros voluntarios han participado siguiendo las instrucciones de los maestros para los grupos interactivos pero no han participado en la toma de decisiones ni han “soñado” con una escuela ideal para sus hijos. Por lo tanto, no hay un proyecto comunitario definido, aunque obviamente todos los implicados desean mejorar en general la convivencia y el

aprendizaje en el CEIP Cristóbal Colón. También es necesario avanzar en la consolidación de la implicación de todo el claustro en este proyecto.

Sería conveniente ampliar el número de actividades realizadas en esta CdA, incluyendo otras como formación para adultos, organización de refuerzos en horario extraescolar, apertura del centro para otras actividades, realización de actividades propuestas y/o organizadas por padres, etc que están comenzando a ponerse en marcha en el centro, aunque con escaso éxito hasta el momento.

Otro aspecto a trabajar es la mejora de la comunicación con las familias y demás agentes sociales, así como el conocimiento profundo de las culturas presentes en el aula, que son condiciones imprescindibles de desarrollo de una verdadera CdA.

En definitiva, ahora que los buenos resultados de los grupos interactivos han convencido a algunos docentes y a parte de las familias, quizá sería conveniente volver atrás en las fases descritas en el primer apartado de este trabajo. Podría considerarse este arranque como una fase de sensibilización que ha dado sus frutos con la adhesión de nuevos agentes al proyecto. A partir de aquí, habría que iniciar la toma de decisiones conjunta, el sueño, la selección de prioridades y la planificación de los aspectos a transformar.

Por otra parte, si miramos hacia los indicadores básicos, se podría anticipar que el *aprendizaje acelerado* se está llevando a cabo de manera positiva, así como el *aprendizaje dialógico* que se halla imbricado tanto en la adquisición conceptual como en la ganancia lúdica y afectiva del alumnado. Pero, con respecto a la *inteligencia cultural*, sería necesaria una formación de alcance intercultural, más tiempo y sobre todo mayor autonomía en cuanto a los contenidos curriculares para que cada alumno-a pueda aportar su propia cultura. Si además consideramos que la integración de ésta en la escuela es algo más que la no discriminación en cuanto a la participación de cualquier persona, independientemente de su edad y cultura, parece ser necesario el desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje con cierta plenitud. En definitiva, que el principio de inclusión fuera capaz de alcanzar a la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de las familias.

4. Conclusiones. ¿Qué pueden aprender otros centros de esta experiencia?

La práctica educativa llevada a cabo en los grupos interactivos del CEIP Cristóbal Colón encierra una enseñanza clave, la unidad e interrelación entre la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo de la personalidad y la mejora del autoconcepto de todos los participantes y, sobre todo de los niños y niñas. Su funcionamiento no se logra sin ejercitar la activación de los mecanismos de resiliencia, educando para el fracaso, porque rápidamente se aprende que afrontar y manejar el éxito entraña peculiaridades y aprovechamientos colectivos, pero es mucho más fácil. Lo que estas incipientes experiencias trabajando por proyectos en los grupos interactivos ya muestran es la necesidad y la gran posibilidad de que alumnos y alumnas, docentes, voluntariado, familiares, y todo tipo de colaboradores podamos afrontar los fracasos y transformarlos. El error se

convierte en la puerta mágica del aprendizaje y la incertidumbre ilumina cada “conflicto”, espoleando con el acicate de su metamorfosis.

La atención a la diversidad cobra su verdadera dimensión significativa en la atención personalizada a las diferentes conductas de “dispersión y conflicto”, que se convierten en ricas ocasiones espontáneas de romper de forma aparente el marco comunicativo y dinamizar el aprendizaje por vías insólitas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la experiencia que estamos abordando está vertebrada en todo su tránsito por el componente consustancial del trabajo y de la innovación, entendiendo ésta como la experimentación de lo nuevo pero, sobre todo, como el “atreverse a”. Y, aunque en el caso presente, este proceso de innovación mana de un celoso trabajo de investigación acción participante y de la búsqueda del conocimiento, no del saber formalizado sino del saber enseñar, la visión de los procedimientos de enseñanza no debe restar interés a los logros de transformación en el alumno-a y conviene situarlos como foco del que emana principalmente el saber que necesita el docente, analizando sus necesidades, su motivación y su autonomía para reconocer sus propias identidades, creencias y valores y poder mejorar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales.

Los grupos interactivos ofrecen un ancho camino para ejercer la docencia dialogando, observando, comprendiendo lo que sucede en la clase y construyendo teoría a partir de la realidad diaria, con el fin de controlar las propias acciones educativas en función del contexto. La vía elegida en el Colón, mostrando lo que la educación produce, ofrece una alternativa allí donde tal vez no haya más que desesperanza. Los docentes a título individual tienen donde solicitar ayuda y guía para aportar soluciones. La suma de muchas soluciones en aula podría suponer un puente de transición entre unas estructuras caducas materiales, organizativas e ideológicas y aquellas que, de modo deseable, habrán de surgir al empuje de la realidad.

Año tras año queda patente la insuficiencia de las formas tradicionalmente establecidas de atención a la diversidad, que se traduce en altas tasas de abandono y fracaso escolar, especialmente altas en barrios deprimidos. Necesitamos -al menos en algunos centros- respuestas diferentes, para tratar de romper la relación casi de causa y efecto entre el nacer y vivir en estos barrios y los malos resultados académicos. Los buenos resultados de ésta y otras CdA son un argumento a favor de la autonomía organizativa de los centros, tan limitada en España en comparación con otros países europeos.

Es necesario que los centros que se estén planteando su transformación en CdA vean ésta no como algo cerrado, como un camino a recorrer ya trazado; sino como un proyecto muy abierto, que cada centro puede adaptar a su realidad.

La experiencia del Cristóbal Colón deja patente también la importancia del liderazgo, como fuerza de arranque de un proyecto de este tipo, aunque no baste quizá para mantenerlo en el tiempo, por el desgaste personal que supone.

Por otra parte, a nivel organizativo constatamos que las CdA o al menos una parte de éstas –los grupos interactivos- pueden convivir con la enseñanza tradicional, al menos en una primera fase.

NOTAS:

1. Existe un precedente en el centro de adultos de la Verneda-Sant Martí (Barcelona), que fue la primera comunidad de aprendizaje en España, a finales de los setenta
2. Orden de 8 septiembre de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, que autoriza la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 210, lunes 3 de noviembre de 1997). En Aragón, desde 2003, el proyecto cuenta con un respaldo legal prácticamente idéntico al del País Vasco (BOA 2003). En Cataluña las Comunidades de Aprendizaje se acogen a los denominados “plans estratègics”, actuaciones potenciadas desde el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, cuya finalidad es mejorar la atención al alumnado para hacer realidad la educación para todos y todas, sin exclusiones.
3. La declaración que sigue a continuación, así como el resto de los testimonios que aparecen en este texto han sido obtenidas por las autoras, a través de entrevistas con las participantes en la experiencia de desarrollo de grupos interactivos en el CEIP Cristóbal Colón de El Puerto de Santa María.
4. Desarrollo de dos aplicaciones de Clic y de Jclic para trabajar con esta metodología los 10 primeros números. El primero está a disposición pública de forma gratuita en la siguiente dirección: http://clic.xtec.net/db/act_es.jsp?id=3155. El autor compartirá la segunda parte en la red próximamente
5. Los nombres de los alumnos son ficticios, para preservar su intimidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alcalde, A.I. y otros (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. Gimeno Sacristán (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Madrid: Morata.
- Elboj, C; Espanya, M; Flecha, R; Imbernon, F; et al. (1998). “Comunidades de aprendizaje. La sociedad de la información para todos”. *Contextos educativos*, 1, 53-75.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2005) "Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos". Fuente: Consejo Escolar del Estado. MEC.

Flecha, R. y Larena, R. (2008) *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.

Flecha, R. y Puigvert, L. *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Disponible en http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf [Recuperado 6/02/2012]

Flecha, R. (2008). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. Disponible en <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm> [Recuperado 12/11/2008]

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>

Martín Sánchez, E. (2008). Un aprendizaje eficaz de la numeración. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13, 51 – 60.

Martínez Rodríguez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?. En J. Gimeno Sacristán (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.: 162-179). Madrid: Morata.

Molina Ruiz, E. (2004). Incidencia de las comunidades de aprendizaje en la mejora escolar. *Revista EIGE (Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa)*, 27, 279- 290.

Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno Sacristán (comp) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (294-310). Madrid: Morata.

Datos de los autores:

Michel Santiago del Pino es Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Multiculturalidad, Interculturalidad, Ciencias Sociales e Intervención Social por la Universidad Pablo de Olavide. Sus principales líneas de docencia e investigación son la comunicación intercultural (migración, género, exclusión), educación mediática, educación para el desarrollo e intervención social. Pertenece Grupo de Investigación HUM 155 de la UCA sobre Salud, Género y Desarrollo. Participa como voluntaria en la comunidad de aprendizaje del CEIP Cristóbal Colón. E-mail: michelsantiago@telefonica.net

Cristina Goenechea Permisán es Doctora en CC. de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es Profesora Contratada Doctora en el Departamento

de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación se centran en la interculturalidad y la inclusión educativa. Es coautora de 4 libros y 13 artículos en revistas de prestigio. Además, ha participado con diversas comunicaciones y ponencias en más de treinta de Congresos, Seminarios y Cursos de Verano nacionales e internacionales. Ha participado como voluntaria en la comunidad de aprendizaje del CEIP Cristóbal Colón. E.mail: cristina.goenechea@uca.es