

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala**

Sandra Racionero-Plaza<sup>1</sup>, Pere Puig<sup>2</sup>

1) Universidad Loyola Andalucía. España.

2) Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR). España.

Date of publication: October 15th, 2017

Edition period: October 2017 – February 2018

---

**To cite this article:** Racionero-Plaza, S., Puig, P. (2017). La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(3), 339 - 358. doi: 10.17583/remie.2017.3023

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2017.3023>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

# The Confluence of the Learning Communities Project with other Projects: The Case of the CRFA in Peru and Guatemala

Sandra Racionero-Plaza  
*Universidad Loyola Andalucía  
España*

Pere Puig  
*Asociación Internacional de los  
Movimientos Familiares de  
Formación Rural. España*

## Abstract

---

Schools as Learning Communities is a project of global transformation of educational centers that has been developed with scientific bases. In a number of centers and contexts, the Learning coincides and collaborates with other projects. In this article, we analyze the specific case of the collaboration between Schools as Learning Communities and the Rural Centers for Alternate Education (CRFA) in Peru and Guatemala as an example of how fruitful can be this kind of collaboration for children and youth. We also refer to other projects with which Schools as Learning Communities collaborates in other centers and contexts. We state the importance of avoiding understanding collaboration as unification, and the need to clarify in all centers and contexts the bases of every of the projects that collaborate.

---

**Keywords:** schools as learning communities, alternate system, rural centers of education in alternation (CRFA), confluence of projects, Successful Educational Actions

# La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala

Sandra Racionero-Plaza  
*Universidad Loyola Andalucía*  
*España*

Pere Puig  
*Asociación Internacional de*  
*los Movimientos Familiares de*  
*Formación Rural. España*

## Resumen

---

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación global de centros educativos realizado con bases científicas. En diferentes centros y contextos, Comunidades de Aprendizaje coincide y colabora con otros proyectos. En este artículo se analiza en detalle el caso concreto de la colaboración entre Comunidades de Aprendizaje y los Centros Rurales de Formación por Alternancia (CRFA) de Perú y Guatemala como prueba de lo fructífera que puede ser este tipo de colaboración para las niñas, niños y jóvenes. Se señalan otros proyectos con los que también está colaborando Comunidades de Aprendizaje en otros centros y contextos. Se precisa la importancia de no confundir colaboración con unificación y la necesidad de clarificar en todos los centros y contextos las bases de cada uno de los proyectos colaboradores

---

**Palabras clave:** comunidades de aprendizaje, sistema de alternancia, centros rurales de formación por alternancia (CRFA), confluencia de proyectos, Actuaciones Educativas de Éxito

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y educativa que en todos los contextos cumple con un doble objetivo: aumentar el rendimiento académico de todo el alumnado y mejorar la convivencia. El proyecto, dado que el conjunto de las Actuaciones Educativas de Éxito que implica son universales y transferibles, se está llevando a cabo ya en dos continentes, en Europa y América, en países con lenguas, culturas, tradiciones, historias, religiones diferentes. En España, Reino Unido, Brasil, Perú, Guatemala o México centros educativos de educación infantil, primaria, secundaria y adultos están aplicando las Actuaciones Educativas de Éxito tal cual han sido avaladas por la comunidad científica internacional (Flecha, 2015). Su aplicación en contextos diferentes hace que el proyecto tome una manifestación propia en cada lugar, pero siempre respetando los elementos esenciales y definitorios de las Actuaciones Educativas de Éxito.

La diversidad de centros que funcionan como Comunidades de Aprendizaje también reside en lo referente a los proyectos que estos centros pueden aplicar más allá del conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que constituyen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Cuando un centro se transforma en Comunidad de Aprendizaje, puede decidir seguir las fases del proceso de transformación, implementar algunas o todas las Actuaciones Educativas de Éxito, y mientras tanto seguir con otros proyectos educativos y sociales que ya venía implementando y añadir otros nuevos. Esos otros proyectos pueden referirse a metodologías de enseñanza y aprendizaje, a aspectos vinculados a la mejora de la convivencia escolar, programas de mejora de la salud infantil, consumo responsable, etc. Algunos de esos proyectos tendrán más o menos evidencias en la investigación que sustenten sus prácticas, darán mejores o peores resultados en relación al rendimiento académico del alumnado y a otros aspectos. La continuidad o no de los mismos es una decisión que toma el centro y podrá ir variando a lo largo del tiempo. Es decir, en un centro de educación primaria donde se inicia el proyecto de Comunidades de Aprendizaje pueden convivir durante los dos primeros años éste proyecto y dos proyectos más diferentes a Comunidades de Aprendizaje, y el tercer año Comunidades de Aprendizaje sólo coincidir con un proyecto, uno de los que ya se implementaban u otro nuevo.

Por ejemplo, algunas Comunidades de Aprendizaje de España están combinando las Actuaciones Educativas de Éxito con proyectos relativos a la promoción de la lectura, como es el programa “Padrinos de lectura”. Este programa consiste en que estudiantes de niveles superiores apadrinan a estudiantes de cursos iniciales para compartir actividades de lectura de cuentos, poesía, etc. Esto no es una Actuación Educativa de Éxito y llevar a cabo esta actuación no define la escuela o instituto como Comunidad de Aprendizaje, pero es una actividad que coincide en el mismo centro que aplica Actuaciones Educativas de Éxito. Incluso a veces la biblioteca tutorizada que organizan algunas Comunidades de Aprendizaje es un espacio dentro del cual se pueden llevar a cabo actividades de otros proyectos, como podría ser lectura compartida entre parejas de estudiantes como parte de programas del tipo “padrinos de lectura”. Otros ejemplos pueden ser centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje e implementan proyectos de innovación relativos a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), audiovisuales, biblioteca, proyectos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, etc. En este sentido, el mejor caso disponible es el del Centro Rural Agrupado Ariño-Alloza, en la provincia de Teruel (España). Estos dos centros de educación infantil (3-6 años) y educación primaria, ubicados en una zona minera, aplican desde hace años un programa de digitalización de las escuelas que implica, entre otros, el uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje. El profesorado enseñanza con pizarras digitales, se disponen de espacios virtuales compartidos entre profesorado y alumnado con los materiales de aprendizaje, el alumnado trabaja con PC Tablets más que con libros de texto, el profesorado incluso resuelve dudas a las y los estudiantes vía chat, etc. Todo esto son formas de trabajar que a veces suceden dentro de las propias Actuaciones Educativas de Éxito porque se tratan de metodologías concretas (y las AEE no lo son) y, al hacerlo así, sus resultados son positivos. En el caso de la Comunidad de Aprendizaje Ariño-Alloza se manifiesta que la clave no es aumentar la presencia de las TIC en las aulas y en otros espacios de aprendizaje sino utilizarlas como herramientas de aprendizaje dentro del marco de las Actuaciones Educativas de Éxito que aumentan las interacciones entre

iguales y entre estudiantes y personas adultas con perfiles diferentes (Gatt & Sordé, 2012).

Tal y como se ha señalado en la literatura científica, esta confluencia de proyectos en un mismo centro educativo puede ser más o menos profunda en el sentido de suponer un trabajo coordinado o simplemente coincidir en el mismo espacios sin necesidad de coordinar ninguna acción, en este segundo sentido, la convergencia es más superficial (O'Brien, 2011). Asimismo, la investigación sobre otros centros educativos ha identificado como la confluencia de proyectos puede responder a una combinación de necesidades e intereses “desde abajo” y necesidades e intereses “desde arriba”. Esto se ha conocido también con el nombre de “ensamblaje global”, la colección de ideas y prácticas que emergen en la intersección entre formas globales (por ejemplo, actividades propias de legislación de reforma educativa) y elementos situados socio-culturalmente (Tan, 2012). En otras ocasiones diferentes proyectos coinciden en un mismo centro como colaboraciones entre diferentes espacios y agentes educativos, como pueden ser escuelas y museos con el objetivo de potenciar la educación científica del alumnado. Las variables que influyen en que ese tipo de colaboraciones sean fructíferas están siendo objeto de reciente análisis (Kiesel, 2010).

En este artículo se profundiza en la confluencia de Comunidades de Aprendizaje con otros proyectos a través del caso concreto de centros educativos en Perú y Guatemala que llevaban a cabo el sistema de alternancia, lo que les conduce a denominarse Centros Rurales de Formación por Alternancia (CRFA). En este caso, la confluencia no es casual, sino que la aplicación de Comunidades de Aprendizaje responde a la necesidad de aumentar el rendimiento académico del alumnado, aspecto al que el sistema de formación por alternancia no estaba respondiendo al nivel necesario.

## **Dos Proyectos que Confluyen en un mismo Centro: Comunidades de Aprendizaje y los Centros Rurales de Formación por Alternancia**

### **Comunidades de Aprendizaje**

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y educativa basado en la investigación científica y que tiene un doble objetivo: mejorar el rendimiento académico de todo el alumnado y la convivencia. El proyecto consiste en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito que han sido avaladas por la Comunidad Científica Internacional y que son las herramientas concretas por medio de las cuales centros educativos desde la educación infantil a la educación de personas adultas están consiguiendo superar el fracaso escolar, mejorar los niveles de rendimiento académico de todo el alumnado así como la convivencia y las relaciones familia-escuela-comunidad en diversidad de contextos socio-económicos, geográficos, culturales y lingüísticos (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012).

El proyecto empezó en el año 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez-Aroca, 1999), una escuela de adultos ubicada en un barrio obrero de Barcelona. Fue Ramón Flecha quien diseñó el proyecto y lideró la transformación de la escuela de La Verneda-Sant Martí en Comunidad de Aprendizaje (Giner, 2012). El modelo de “Verneda” adquirió rápidamente reconocimiento internacional; fue visitado por Paulo Freire y otros pedagogos de prestigio mundial, siendo la primera experiencia educativa española en ser publicada en la Harvard Educational Review (Sánchez-Aroca, 1999). En el año 1995 Ramón Flecha realizó las treinta horas de formación (sensibilización) de la primera escuela de educación infantil y primaria, el Ruperto Medina, en Bilbao, que decidió iniciar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la educación obligatoria (Giner, 2011). Posteriormente se añadió una segunda escuela de educación infantil y primaria en el País Vasco y a partir de ahí el proyecto se extendió a Aragón, Catalunya y progresivamente a lo largo del tiempo al resto de Comunidades Autónomas de España, con gobiernos de tendencias políticas diferentes. En la actualidad el proyecto se implementa en unas 200 escuelas (el número crece cada año) desde la educación infantil de primer

ciclo (0-3 años) a la educación de personas adultas, en escuelas de titularidad pública y privada, en escuelas que inicialmente tenían altos niveles de fracaso escolar y en escuelas que ya alcanzaban buenos resultados en el rendimiento académico de su alumnado y querían mejorarlo.

La multiplicación del proyecto se debe a los resultados que se están consiguiendo en todos los centros educativos que implementan las Actuaciones Educativas de Éxito: aumento del rendimiento académico y mejora de la convivencia, incluyendo también otras mejoras como en el desarrollo emocional (Flecha & Soler, 2014; Gómez, Munté & Sordé, 2014; Oliver, 2014). Dados estos resultados, pudiendo incluso cambiar la situación de exclusión de un barrio ghetto (Padrós, García, De Mello, & Molina, 2011), el Council of the European Union (2011a, 2011b) ya ha recomendado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como vía para superar el abandono y el fracaso escolar en Europa. Recientemente, la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2012) publicó un informe en el que se identifican las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje como un modelo exitoso de innovative learning environment.

En las Comunidades de Aprendizaje, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad se han comprometido a colaborar e implementar sólo actuaciones educativas que se basan en evidencias de éxito. Las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje inician un proceso de transformación para implementar esas actuaciones partiendo de los recursos ya existentes en la escuela y la comunidad. El proceso de transformación de una escuela en Comunidad de Aprendizaje consta de las siguientes fases:

1. *Sensibilización*: en esta fase las personas investigadoras explican al profesorado y las familias las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje. Se detallan en qué consisten las AAE y se dan evidencias que demuestran cómo consiguen la mejora de los resultados académicos y la convivencia. Estas evidencias son debatidas por todas las personas participantes generando una reflexión sobre las mejores maneras de implementar las AAE en su escuela.



2. *Toma de decisión*: al finalizar la sensibilización, toda la comunidad educativa, profesorado, familias, estudiantes y otros agentes, de manera democrática decide si llevará a cabo o no el proyecto.
3. *Sueño*: una vez se ha tomado la decisión de llevar a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, todos los actores implicados sueñan la escuela ideal que quieren, bajo el lema “el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas es el aprendizaje que queremos para todos los niños y las niñas”. El sueño está guiado por objetivos de igualdad y una sociedad de la información al alcance de todas las personas, sin diferencia.
4. *Selección de prioridades*: la comunidad revisa los sueños y realiza una selección de prioridades partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en ese momento. Se organizan los sueños en actuaciones que se llevarán a cabo primero a corto plazo, pero también las que se implementarán a medio y largo plazo. Entre esas actuaciones las fundamentales son las Actuaciones Educativas de Éxito, el conjunto de actuaciones educativas referentes a organización escolar, participación de familiares y de la comunidad en la escuela, organización de los espacios de aprendizaje, formación de familiares, aceleración del aprendizaje de la lectura, etc, que han demostrado dar mejores resultados hasta el momento: los Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas, la Formación de Familiares, la Participación Educativa de la Comunidad, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y la Formación Dialógica del Profesorado.
5. *Planificación*: una vez se han seleccionado las prioridades, se forman las comisiones mixtas de trabajo en una asamblea donde participa toda la comunidad. Las comisiones mixtas están formadas por profesorado, familias y otros miembros de la comunidad; todas las personas tienen la misma validez, autonomía y capacidad de decisión y sus acuerdos tienen que corroborarse en el Consejo Escolar. Algunos ejemplos de comisiones mixtas son la comisión de aprendizaje, la comisión de voluntariado, la comisión de infraestructura, etc. En estas comisiones, familiares, miembros de la

comunidad y profesorado toman decisiones sobre cómo hacer realidad los sueños y las prioridades establecidas en relación a esos diferentes temas centrales para el centro educativo. En ocasiones, en estas comisiones también las familias y miembros de la comunidad evalúan la consecución de los objetivos establecidos para cada comisión así como los resultados conseguidos en el rendimiento académico del alumnado del centro como forma de evaluar el rendimiento de la escuela o instituto.

Las Comunidades de Aprendizaje son también centros educativos cuya prioridad son los resultados. Las Actuaciones Educativas de Éxito que aplican estos centros educativos así como elementos del propio proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, por ejemplo la fase del sueño, buscan la mejora de los resultados en aprendizaje, en desarrollo emocional, en convivencia, etc. Comunidades de Aprendizaje se aleja de la batalla metodológica que ha centrado los esfuerzos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en lugar de en los resultados que diferentes actuaciones educativas y proyectos producen. En Comunidades de Aprendizaje se aplica aquello que da los mejores resultados según los últimos avances de la investigación científica, y no aquello que es diferente a lo que se ha hecho siempre. El objetivo no es implementar lo que rompe más con enfoques tradicionales de enseñanza sino aquello de lo que tenemos evidencias que sirve más para superar el fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico de todo el alumnado. La prioridad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje es la igualdad de resultados. También en este sentido, Comunidades de Aprendizaje persigue la transformación de niveles previos de aprendizaje y del contexto socio-cultural y en este sentido se aleja totalmente de toda orientación adaptadora de la enseñanza y de la educación a las dificultades en el contexto o al nivel cognitivo previo en cada niña o niño, chica o chico. En este sentido, Comunidades de Aprendizaje está en consonancia con la teoría socio-cultural vygostkyana (Vygotsky, 1978) y se centra en la transformación de las interacciones sociales como vía para el desarrollo psicológico y social en todos los contextos socio-económicos y socio-culturales. Concreciones de esta premisa transformadora se observan en actuaciones como las Tertulias

Literarias Dialógicas, en las que todo el alumnado sin diferencia lee los clásicos de la literatura universal, o en los Grupos Interactivos, en los que ningún estudiante sale del aula en grupos de nivel con diferentes objetivos curriculares por ninguna razón socio-económica o socio-cultural. Desde cualquier diferencia individual, grupal o contextual todo el alumnado debe acceder a los mismos resultados de aprendizaje; Comunidades de Aprendizaje es el conjunto de actuaciones científicas que hace ese sueño posible para todas las personas.

### **El Movimiento de los Centros de Educación por Alternancia (CEFFA)**

El movimiento educativo internacional de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Educación Rural (AIMFR) agrupa a centros de educación por alternancia denominados Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) , de cerca de 40 países donde adquieren distintos nombres. En el caso de Perú estos centros se conocen como Centros Rurales de Formación por Alternancia (CRFA) y en Guatemala Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia (ICEFAT). Todos ellos tienen su origen como alternativa educativa en Francia en los años 1935-37, respondiendo a una demanda de educación adecuada y pertinente para los jóvenes del medio rural. Actualmente están impartiendo formaciones que van desde la educación secundaria o básica (13-15 años) pasando por la enseñanza media, bachilleratos, formación profesional y universitaria.

#### **Objetivos, bases y fundamentos de los CEFFA.**

El objetivo general institucional de los CEFFA es conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a través de actividades de formación integral principalmente de adolescentes, pero también de jóvenes y adultos. Las finalidades de los CEFFA se basan en dos ejes principales.

En primer lugar, la Formación Integral de la personas, acompañándolas en la construcción de sus proyectos personales, profesionales, sociales, de vida, etc. No se trata simplemente de impartir cursos de formación

profesional y/o de formación general con metodologías o actividades más o menos adecuadas, sino que se trata de una visión holística, integral, dónde la persona se forma en todos los ámbitos -técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual - como ser humano único e irreplicable, como persona actor y autor de la sociedad en la que vive.

En segundo eje es el desarrollo comunitario, local y territorial. Esta segunda finalidad unida indisolublemente a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Siguiendo a André Duffaure (1985), se entiende que si el medio local no progresa, no se desarrolla, no evoluciona de forma conjunta con ellos se convierte en excluyente y a los jóvenes que tienen acceso a formación, se les está obligando (forzando) a marcharse. Los CEFFA pretenden que los jóvenes y adultos en formación se conviertan en actores de su propio desarrollo y del desarrollo del territorio en el que se implanta sin excluir de ninguna forma la necesaria calidad que permita a todos los formados proseguir sus estudios y sus proyectos de vida. Los medios de que disponen los CEFFA para poder conseguir esas finalidades, son:

- *La Alternancia*. Es una metodología pedagógica que ofrece respuestas pertinentes a un sistema escolar que se muestra inadecuado en ocasiones. La alternancia supera constantemente las corrientes y modas docentes existentes y responde a la necesidad de adecuación de la educación a los retos de la sociedad, de las familias y de los jóvenes. Se trata de una alternancia integrativa, interactiva entre escuela y medio social y profesional con periodos e interacciones entre uno y otro ámbito, que parte de la experiencia y que incluye la implicación de todos los actores de la formación, por lo que la calificación de sistema es más adecuada (Gimonet, 1988).
- *La Asociación Local de Base*. Constituida principalmente por familiares, junto con otras personas del sector que se adhieren a sus principios, y que son los gestores del proyecto, los actores de su propio desarrollo.

Podemos afirmar que los cuatro pilares de los CEFFA, son las bases, la especificidad propia del Movimiento Internacional Educativo y de Desarrollo que son los CEFFA, sus “características propias e irrenunciables” -aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para poder ser considerada como CEFFA-, y consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Pero al mismo tiempo son elementos a desarrollar, a adaptar a y contextualizar en cada realidad social, a cada época y situación.

La formación por alternancia tiene una amplia presencia mundial con presentaciones y aplicaciones múltiples y diversas que van desde formas binarias (trabajo-escuela) como el sistema dual alemán, hasta formas mucho más complejas como sería este caso de los CEFFA donde se trabajan otros elementos que infieren en los objetivos y resultados como se muestra anteriormente. Esta diversidad ha llevado a realizar investigaciones (Bourgeon, 1979) sobre las alternancias con calificaciones o denominaciones tipo “verdadera”, “falsa” o “aproximada”, que no nos parecen en la actualidad pertinentes dada la riqueza y evolución del mundo educativo. Escogemos en este caso la denominación de especificidad de la alternancia en los CEFFA con todos los elementos del sistema, sin entrar a cuestionar las otras prácticas de la misma denominación.

Hoy se trabaja con esta fórmula de forma significativa en más de 20 países de Europa, América, África y Asia, aunque existen experiencias aisladas y poco representativas en otros lugares que la sitúan en de cerca de 40 naciones. Su ámbito de actuación se define con las siguientes características:

- a. Adecuación al sistema y currículo educativo de cada país, según los niveles y diplomas impartidos.
- b. Distintos niveles de formación. Al estar basado en la experiencia se imparten en enseñanzas regladas, que van desde los 12-13 años de edad con los diplomas correspondientes a las formaciones generales, pasando por la formación profesional y bachilleratos, hasta la formación superior universitaria, incluyendo la formación de adultos y la profesionalización a lo largo de la vida.

- c. Inicialmente se aplicaba casi exclusivamente a personas del medio rural y actualmente se forman personas de cualquier procedencia y ámbito social, aunque mayoritariamente se trabaja con públicos que tienen dificultades de acceso a la llamada educación “formal” institucional.
- d. Además de niveles académicos distintos, igualmente se está aplicando en más de 40 profesiones incluyendo la orientación profesional.

### **Comunidades de Aprendizaje en Escuelas que Funcionan con el Sistema de Alternancia. El Caso de Perú y Guatemala.**

Los resultados del sistema de los CEFFA son evidentes en países donde existen controles y evaluaciones científicamente probadas, como sería el caso de Francia en donde los exámenes son nacionales y no importa tanto la metodología aplicada o la carga horaria, como los resultados de los alumnos en los exámenes, ya que se comparan resultados y no aplicaciones de métodos. Por el sistema educativo propio en muchos países, la evaluación la hace el profesor en la escuela siendo esta quien otorga por delegación los diplomas después de las calificaciones. Pero la constatación -cuando llegan las pruebas o evaluaciones nacionales e internacionales- es que la educación en el medio rural obtiene las peores calificaciones. Esta forma de exclusión viene a veces envuelta en un aspecto muy positivo que aporta el sistema de alternancia que es la capacidad de emprender y de liderazgo que les aportó la formación. Sin embargo, solo en casos excepcionales se obtuvieron resultados académicos de excelencia.

En abril del 2013, el First International Scientific Seminar in Learning Sciences, organizado en Barcelona, reunió a figuras de primer nivel mundial en educación. En el Seminario, el Dr. Arbós y el Dr. “autor”, quienes participan activamente en el desarrollo y asesoramiento a centros de alternancia alrededor del mundo, conocieron las Comunidades de Aprendizaje a través del propio Dr. Ramón Flecha, ponente en el seminario. Ramón Flecha y Marta Soler (directora del CREA, centro de investigación en la Universitat de Barcelona que desarrolla y avala científicamente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje), presentaron las evidencias

científicas de Comunidades de Aprendizaje y de las Actuaciones Educativas de Éxito, referenciando todas las investigaciones científicas internacionales al respecto y dando datos cuantitativos y cualitativos de las mejoras que ya muchos centros educativos en diversos contextos estaban viviendo gracias a Comunidades de Aprendizaje.

Estos resultados produjeron gran interés en el Dr. Arbós y el Dr. “autor” por el proyecto, quienes después de la sesión en el Seminario, visitaron la Comunidad de Aprendizaje Mare de Déu de Montserrat, en Terrassa (Barcelona). Después de conocer las evidencias científicas y de ver en la práctica las transformaciones tan profundas que estaban viviendo estudiantes, familiares y profesorado en barrios donde sería fácil haber perdido la esperanza, se vio la oportunidad y la necesidad de aplicar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la educación rural en países en vías de desarrollo donde AMIRF tiene intervención.

Dentro del movimiento de la alternancia de los CEFFA se escogieron dos realidades para hacer una primera sesión de información sobre Comunidades de Aprendizaje. Primero fue en Perú en septiembre del 2013 y posteriormente en Guatemala en el mes de noviembre del 2013. En Perú, el Dr. Arbós y el Dr. “autor” propusieron aprovechar una oportunidad formativa y reorientar unos Talleres de directivos de las asociaciones CRFA, directores de los CRFA y funcionarios de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación y centrar esos talleres en las Bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito. Los talleres estaban promocionados por el Ministerio de Educación y la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia y fue PRORURAL, la asociación civil que impulsa la constitución y desarrollo de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) en Perú, la responsable de la organización de este taller. Son 46 los CRFAs que actualmente funcionan en 12 regiones del Perú y donde estudian más de 3700 alumnos. Una investigadora de CREA fue encargada de la formación dentro del marco de estos talleres e impartió casi 30 horas de bases científicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, en un ambiente de gran trabajo, compromiso, diálogo y creciente ilusión. Durante las sesiones, se iban haciendo intervenciones para establecer diferencias entre ambos proyectos, conexiones entre actuaciones

de uno y otro, siempre aclarando que eran proyectos con identidades diferentes, que no se trataba de cambiar el sistema de alternancia sino de que en esos mismos centros se implementaran además otras actuaciones para cumplir con el objetivo de mejorar los resultados académicos del alumnado. Ya el último día de la formación casi una decena de CRFAs se mostraron interesados en implementar en sus centros el modelo de Comunidades de Aprendizaje. Meses más tarde, se seleccionaron tres CRFAs de tres zonas diferentes del Perú como parte del grupo de centros educativos en los que iniciar de forma piloto el proyecto de Comunidades de Aprendizaje bajo la coordinación del Instituto Natura con el aval científico del CREA. Así, en febrero del 2014 se llevaron a cabo las sensibilizaciones de cuatro CRFAs en Piura y Cuzco, a cargo de dos investigadoras del CREA. Personal de PRORURAL también participó en la formación sobre los fundamentos científicos organizada por Natura y que se realizó en la Universidad de Barcelona a cargo de Ramón Flecha, Marta Soler, Lúdia Puigvert y otro personal investigador del CREA. Como parte de esta formación, las y los participantes también visitaron una Comunidad de Aprendizaje en Barcelona.

En noviembre del 2013 empezó el proceso de introducción de Comunidades de Aprendizaje en Guatemala, en centros cuyo seguimiento en el país corre a cargo de la ONG FUNDAP: Fundación para el Desarrollo Integral de Programas Socioeconómicos, y quien se encarga de asesorar a los centros que siguen el sistema de alternancia. En concreto, es la sección PEVI (Programa de Educación Integral para la Vida) de FUNDAP la que se está encargando de promover el conocimiento del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en algunos de los centros que asesoran con el objetivo de mejorar los resultados en rendimiento académico de niñas, niños y jóvenes guatemaltecos de ámbito rural. El Dr. Albert Arbós y el Dr. “autor” promovieron como en Perú que unos talleres ya planificados de “sensibilización y desarrollo de la calidad educativa en los centros de educación infantil, primaria, secundaria y de adultos” organizados por FUNDAP PEVI se centrasen en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. De esta forma, en noviembre se realizaron varios días de formación intensiva en las “Bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito” en Quetzaltenango, a



cargo de nuevo de CREA. Los participantes fueron maestras, maestros, representantes de la administración educativa, profesores de universidad y representantes de familiares. Más tarde, a finales de abril y principios de mayo del 2014 se realizó una segunda formación incluso más focalizada en Comunidades de Aprendizaje, también en Quetzaltenango, con los mismos contenidos que una sensibilización pero sin serlo, ya que era para personal de varios centros educativos que podían convertirse en las primeras Comunidades de Aprendizaje de Guatemala. Después de esta segunda formación, se hizo una propuesta de tres posibles centros piloto, entre los centros representados asistentes a la formación, uno de ellos de secundaria y que sigue el sistema de alternancia

En el momento actual se están organizando las sensibilizaciones a cargo del CREA en los centros escogidos como piloto. La idea es empezar en muy pocos centros educativos, asegurar la correcta implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en cada uno de ellos, recibir el asesoramiento adecuado y asegurar buenos resultados sobre la base de los que posteriormente expandir el proyecto a otros centros educativos de Guatemala. Asimismo, se está trabajando con el CREA para organizar la formación de formadores, esencial para el correcto seguimiento de los centros educativos que inicien el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Tanto en Perú como en Guatemala, el entusiasmo inicial de los que participaron en las primeras sesiones informativas se vio incrementado al conocer con mayor detalle las Actuaciones Educativas de Éxito e historias de vida de personas con nombres y apellidos que han mejorado sus vidas a raíz del proyecto. Fue necesario aclarar que no era lo mismo lo que se estaba haciendo como centros con sistema de alternancia, que lo que se podría (y debía) hacer si se convertían en Comunidades de Aprendizaje. Al mismo tiempo, la participación de las familias y la comunidad, la formación y dedicación de los profesores, ciertos instrumentos de la pedagógica de la alternancia, el sistema de formación de profesores y de familias, pueden facilitar la aplicación de las Comunidades de Aprendizaje.

Es destacable también que en las sesiones de formación se presentó un temor: pensar que se pretendía cambiar el sistema actual de la alternancia por otro, a lo que las familias y el profesorado no estaban dispuestos. Al descubrir con las formaciones iniciales que se podrían añadir las

Actuaciones Educativas de Éxito a las actividades ordinarias del centro, que se trataba de hacer en el mismo centro proyectos diferentes, que incluso en ciertas cuestiones había sinergias enriquecedoras, estos temores se fueron diluyendo en la mayoría de los casos, quedando otros a la expectativas de la aplicación y de los resultados de la misma.

El objetivo está definido con certeza: “mejorar los resultados académicos de los jóvenes estudiantes” para evitar su exclusión. Este es el deseo de las familias, de los formadores y sobretodo de los jóvenes de Perú y Guatemala. En ambos países se cuenta con la participación de las autoridades académicas locales y con las universidades. En Perú se han tenido reuniones de trabajo con el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y en Guatemala se impartió una breve conferencia en la Maestría de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de San Carlos. También en ambos casos, profesores universitarios e instituciones educativas como es el caso de UNESCO Guatemala, mostraron su interés y están interesados en la formación e investigación al respecto.

Además, la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en los centros de alternancia en Perú y Guatemala está contando con el apoyo de personas y entidades que se encargan de acompañar y hacer seguimiento del proceso para asegurar una correcta implementación, la no adulteración de las Actuaciones Educativas de Éxito, no confundir las diferentes actuaciones de cada proyecto, etc, como son el personal de las mencionadas FUNDAP en Guatemala y PRORURAL en Perú, el Dr. Albert Arbós, profesor de la UIC y presidente de APDIF, quien ha iniciado un seguimiento y evaluación con la colaboración de ambas entidades y del CREA. CREA es, en todos los casos, el centro de investigación que avala científicamente el proceso en todos estos centros educativos.

En el poco tiempo de esta confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y el sistema de alternancia se han conseguido impactos personales y socio-culturales muy importantes. Entre otros, se están leyendo los clásicos de la literatura universal en comunidades del Amazonas en Perú, y en Guatemala toda una comunidad está llena de brillo en los ojos deseosa del inicio del proyecto como herramienta de

consecución de un nuevo mundo posible también para sus hijas e hijos. Estas son enormes motivaciones para seguir avanzando en esta confluencia.

### Referencias Bibliográficas

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Mesonance.
- Council of the European Union. (2011a) *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 agenda*. Brussels: European Commission.
- Council of the European Union. (2011b) *Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. (1054/11 - EDU 100, SOC 424) -, p. 15. Recuperado de [http://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2010/11/Early-school-leaving-7-june-2011\\_en.pdf](http://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2010/11/Early-school-leaving-7-june-2011_en.pdf)
- Duffaure, A. (1985) *Éducation, milieu et alternance*. Paris: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative methodology: Successful actions and dialogic politics. *Current Sociology*, 62 (2), pp. 232-242. doi:10.1177/0011392113515141
- Gatt, S., & Sordé, T. (2012). ICT alone is not enough, the whole village is needed. A community-based and dialogic approach to technology in schools. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (2), pp. 153-174. doi:10.4471/ijep.2012.09
- Gimonet, J. (1988). *L'alternance en formation: Methode pédagogique ou nouveau système éducatif? En alternance, développement personnelle et local*. Paris: L'Harmattan.
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gómez, A.; Munté, A. & Sordé, T. (2014). Transforming schools through minority males' Participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(11), pp. 2002-2020. doi:10.1177/0886260513515949

- Kisiel, J. (2010). Exploring a school-aquarium collaboration: An intersection of communities of practice. *Science Education*, 94(1), pp. 95-121.  
doi:10.1002/sce.20350
- O'Brien, M. (2011). Convergence at the surface; divergence beneath: Cross-agency working within a small-scale, schools-based project. *Journal of child health care*, 15(4), pp. 370-379. doi:10.1177/1367493510395638
- OECD. (2012). *Innovative learning environments*. Directorate for Education. Centre for Educational Research and Innovation, OECD.  
Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/ceri/49800333.pdf>
- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge. *Qualitative Inquiry* 20 (7), pp. 902-908. doi:10.1177/1077800414537215
- Padrós, M., García, R., De Mello, R. & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), pp. 304-312.  
doi:10.1177/1077800410397809
- Puig, P. (2010). *Formação em alternância e desenvolvimento local. O movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Sánchez-Aroca, M. La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), pp. 320-335, 1999.
- Tan, C. (2012). The culture of education policy making: curriculum reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 53(2), pp. 153-167.  
doi:10.1080/17508487.2012.672333
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Sandra Racionero-Plaza** es investigadora Ramón y Cajal en el Departamento de Psicología de la Universidad Loyola Andalucía (Sevilla-España) y directora del mismo. España.

**Pedro Puig** es el Secretario General de la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) y miembro de la cátedra UNESCO “Formation et pratiques professionnelles” del CNAM (París).

**Contact Address:** Universidad Loyola Andalucía (Sevilla-España), Departamento de Psicología . Calle San Fernando, 4, 41004 Sevilla

**E-mail:** [sracionero@uloyola.es](mailto:sracionero@uloyola.es)