

Comunidades de Aprendizaje en centros de Infantil, Primaria y Secundaria

Grupo Utopía y Educación
www.utopiayeducacion.com

Cada centro educativo decide “por dónde quiere empezar” a desarrollar este proyecto. Algunos centros han comenzado por la organización y las relaciones con la comunidad, mientras que otros han dado más peso al cambio metodológico o curricular. Esto hace que no haya dos Proyectos iguales, aunque todos tienen un planteamiento y muchos elementos en común (Jaussí, 2002:57).

Centros de Infantil y Primaria

A continuación comentaremos algunos casos concretos de Centros de Infantil y Primaria que merecen nuestra atención todo por las consecuencias que Comunidades de Aprendizaje ha traído en su centro y por la diversidad de enfoques y motivaciones del mismo:

1. CEP San Antonio, de Etxebarri (Vizcaya).- En un principio, en la fase de sensibilización (que es la primera fase del Proyecto, como comentaremos en el apartado 5) se planteaban en este Centro cómo despertar el interés del claustro en una formación conjunta sobre algo que de momento no estaban participando y cómo organizar un centro para que todo el profesorado pueda participar en las sesiones de formación en horario lectivo y a su vez se continúe con el horario lectivo en las aulas. Así fue como organizaron una “Semana Cultural” en que participaron voluntarios del entorno y familias. Tenían en mente que este proyecto podía ser la respuesta a los problemas detectados en su centro: fracaso escolar, mejora de la convivencia y participación de las familias (Rey y Vega, 2002).
2. CEP Lekeitio, de Lekeitio (Vizcaya).- Aquí destacan sobre todo la importancia de la fase del sueño (ver apartado 5 del proyecto, referente a dicha fase) para tomar el empuje, la ilusión y la puesta en común de las expectativas de cada miembro de la comunidad escolar de cara al arranque del Proyecto. Durante este tiempo, la escuela estuvo inundada por dibujos, carteles y murales con las ideas de todos y todas sobre el centro que querían construir (Iturbe y Totorikaguena, 2002).
3. CEP Virgen del Carmen, de Pasaia (Guipúzcoa).- Valga solamente comentar un par de comentarios recogidos por los propios protagonistas. Decía una madre al principio que *“en muchos momentos estábamos perdidos y no veíamos claro si este trabajo quedaría*

en una fantasía más, lejos de la realidad”. Más adelante afirmaban: *“ahora hemos visto que la petición de colaboración era sincera y que nos han dejado participar de verdad”* (Zudaire y Lavado, 2002:50). Sobra añadir nada más. Las palabras hablan por sí solas.

4. CEP Ruperto Medina, de Portugalete (Vizcaya).- Este fue el primer centro de educación Primaria que puso en marcha el Proyecto Comunidades de Aprendizaje, en 1995. Aquí han desarrollado con gran éxito la práctica totalidad de las propuestas comunes a todos los Proyectos, y sobre todo los “contratos de aprendizaje” que comentaremos en el apartado 7. Ellos mismos se definen como una escuela con *“altas expectativas de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas, [...] una escuela innovadora que potencia la educación individualizada partiendo del aprendizaje dialógico y cooperativo, que trabaja en la igualdad de las diferencias y parte de estas desigualdades no tanto para compensarlas como para superarlas”* (González y otros, 2002:54).
5. CEIP Tanit, de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona).- En Tanit decidieron formar parte del Proyecto Comunidades de Aprendizaje sobre todo por la baja matriculación del centro y los problemas de absentismo, desmotivación y fracaso escolar. Se daba aquí una bajísima participación de las familias y simultáneamente había un claustro joven muy comprometido con el centro y su problemática. En este centro ponen el énfasis en la formación de la comunidad, la investigación-acción participativa (que nosotros comentaremos en el apartado 10) y la evaluación constante de los procesos (Martínez y otros, 2005).
6. CRA (Centro Rural Agrupado) Ariño-Alloza, de Teruel.- En el CRA Ariño-Alloza se plantearon la necesidad de entrar a formar parte del Proyecto Comunidades de Aprendizaje como forma de hacer una serie de innovaciones que permanecieran a largo plazo en el contexto de su Centro, con una gran inestabilidad del profesorado. Según ellos mismos, la única forma de llevar a cabo esto era buscando una gran implicación de las familias y el entorno en la vida del Centro. En este caso el proyecto no surge como respuesta a un fracaso desmesurado o a una conflictividad alta, sino simplemente para aprovechar todo el saber de la Comunidad en beneficio del centro (Elboj y otros, 2004). El objetivo principal por ellos propuesto fue inicialmente *“conseguir un acuerdo entre todas las partes que forman nuestra comunidad educativa, profesorado y familias principalmente, de forma que se puedan unir esfuerzos para la consecución de las metas que nos proponemos”*, y declaran expresamente que según su experiencia *“Comunidades de Aprendizaje no es sólo una solución para escuelas con un alto*

porcentaje de fracaso escolar o de interculturalidad, es un modelo aplicable a cualquier centro educativo” (CRA Ariño-Alloza, 2002:s.p.).

7. CEIP Alberich i Casas, de Reus (Tarragona).- En este caso fue la metodología de los grupos interactivos (que explicaremos de manera amplia en el apartado 7) una de las principales motivaciones que les impulsaron a formar parte del Proyecto (Adell y otros, 2004).
8. CEIP Dr. Fleming, de Viladecans (Barcelona).- En este centro han constatado un proceso de transformación muy gratificante para todos y todas: profesorado, alumnado, familiares y barrio en general. En este Centro entienden que mediante el Proyecto Comunidades se puede mejorar el rendimiento escolar de todo el alumnado y evitar la marginación social y cultural, a partir de la participación activa del entorno, las familias y el voluntariado. En este centro también se han desarrollado grupos interactivos contando con la colaboración de 25 voluntarios (estudiantes universitarios, familiares, ex-alumnos, estudiantes del instituto de la zona...), y constatan la mejora de la convivencia a partir de la motivación e implicación del alumnado en los grupos interactivos (Adell y otros, 2004).
9. C.P. Santo Domingo, de Zaragoza.- Aquí el proceso de transformación del Centro tuvo su comienzo motivado sobre todo en la gran cantidad de alumnado inmigrante y gitano que empezaba a llegar al Centro (CP Santo Domingo, 2005).

El Colegio Cantín y Gamboa (Infantil, Primaria y Secundaria)

Este es un centro privado concertado de Zaragoza que ofrece Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Una de las cosas que inicialmente les llamó la atención fue que en la fase del sueño se encontraron con algunos sueños del alumnado *“que todo profesional de la educación haría bien en escuchar”* (Gràcia y Elboj, 2005:103). En Secundaria había multitud de sueños que no se centraban en lo meramente lúdico: solicitaban hacer bachillerato en el mismo centro, instalaciones deportivas, ordenadores, nuevas tecnologías, clases de refuerzo...

A partir de estos sueños, formaron las siguientes comisiones, integradas por familiares, voluntariado, profesorado y alumnado: Comisión de Voluntariado, Comisión de Nuevas Tecnologías, Biblioteca Autorizada, Nuevas Tecnologías, Comisión de Festejos, Comisión de Formación de Familiares y Comisión de Grupos Interactivos (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:104).

Parece ser que uno de los “puntos fuertes” metodológicos tenidos en cuenta por este centro, al menos en la etapa de Secundaria, han sido los grupos interactivos. Desde un primer momento (en el

curso 2002/2003) han hecho grupos interactivos, ya que la implicación del voluntariado ha sido muy alta. Una profesora de lengua inglesa de segundo de ESO comentó que *“los grupos interactivos han generado una dinámica muy positiva en la cual los alumnos se ayudan con el objetivo de acabar la tarea”* (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:105). Se formaron grupos interactivos en 1º de ESO (en geografía e historia) y en 2º de ESO (en matemáticas, donde se hicieron cada quince días). Pudieron constatar que el alumnado cada vez estaba más atento y aumentaron tanto su autoestima como la motivación por la asignatura. Una tutora de segundo de ESO afirmaba que *“en las sesiones se conseguía trabajar y reforzar muchos más contenidos que en una clase tradicional, y nos asegurábamos de que así fuera con todo el alumnado”* (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:105-106). En el área de inglés, sucedía que el alumnado no quería presentarse a examen sin antes haber hecho un grupo interactivo de repaso. Al pedir esto el alumnado estaba dejando claro que los grupos interactivos son eficaces para el aprendizaje. Y todos los chicos y chicas consiguieron superar los objetivos mínimos marcados. En el curso siguiente (curso 2003/2004) los grupos interactivos aumentaron a dieciocho grupos, gracias a los cien voluntarios que participaron en la escuela (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:106).

Pero además existen otras actividades ideadas en el Colegio Cantín y Gamboa, como es el caso del Proyecto Padrinos y Madrinas, que consigue que los niños y niñas de cursos más avanzados se hagan responsables de la seguridad de los más pequeños, reforzando la seguridad, la convivencia, la diversidad y el trabajo en grupo.

Y otro proyecto que allí está en marcha es el de Enseñanza Mediante Tareas, que tiene como base dinamizar las aulas y trabajar la interdisciplinariedad de las materias. Por ejemplo, se pensó en aprovechar la riqueza de nacionalidades y lenguas que tenía la comunidad para hacer un diccionario multilingüe.

El IES Lucas Mallada

Este Instituto, situado en Huesca, ofrece la enseñanza de ESO, bachillerato diurno, bachillerato internacional y bachillerato a distancia a más de 500 alumnos.

Ellos mismos declaran que pretenden alcanzar e máximo nivel de aprendizaje y desarrollo posible de cada alumno y que haya menos problemas de convivencia escolar, partiendo de una definición clara de las expectativas comunes que padres, profesores y alumnos tienen del centro. Consideran que lo propuesto por Comunidades de Aprendizaje no es una experimentación especulativa, sino que se basa en experiencias contrastadas que han conseguido buenos rendimientos. Y afirman: *“sabemos que no hay milagros y que la mejora será lenta, pero de la reflexión y las altas expectativas de lograr algo mejor nunca se ha producido empeoramiento. La*

mejor manera de solventar los problemas es afrontarlos” (IES Lucas Mallada, 2005:2).

Uno de los sueños iniciales de este centro fue la ampliación del horario, cosa que ya se ha hecho realidad. Desde el principio se remarcó también la importancia de dinamizar las aulas con grupos interactivos, de la participación de voluntariado en el instituto, de la formación para familiares o de las clases de repaso para el alumnado.

Las comisiones aquí formadas fueron: la Comisión de Motivación del Alumnado, la Comisión Encargada de la Participación de los Padres y las Madres en la Vida Escolar y la Comisión de Voluntariado y Profesorado. El entorno humano (familia, barrio...) es aquí muy tenido en cuenta (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:108).

En el curso 2002-2003 comenzaron a hacer ciertas actividades de refuerzo y en el 2003-2004 estas actividades se ampliaron: cursos de internet, café-tertulia, actividades deportivas, distintas actividades de repaso... Y una madre voluntaria comentó que *“entrar como voluntaria en una clase debería ser obligatorio para todos los padres y madres, puesto que así conocerían mejor en trabajo del profesorado”* (Gràcia y Elboj, *op. cit.*:108).

El IES Mungia

Este es un centro situado en Mungia (Vizcaya) con una amplia oferta educativa, ya que además de la ESO, se ofertan los bachilleratos Humanístico y de Ciencias Sociales, el Tecnológico y el Bio-Sanitario, además de diversos ciclos formativos de grado medio y los tres modelos lingüísticos del País Vasco.

En secundaria tienen un porcentaje de alumnado inmigrante del 12 % (unos puntos por debajo del nuestro centro), y con ese porcentaje consideran imprescindible una renovación pedagógica que busque el éxito escolar de todo el alumnado, la mejora de la convivencia y la inclusión social desde la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este centro comprobaban que las medidas “extraordinarias” de atención a la diversidad, tales como grupos específicos, aulas reiniciación profesional o grupos de diversificación curricular no servían para nada, que los fracasos escolares no disminuían, que la gestión en las aulas se estaba poniendo más difícil y todos los recursos se gastaban en un número reducido de alumnos y alumnas sin que se consiguiera éxito escolar: *“lo que estamos comprobando en los últimos cursos es que cuando agrupamos al alumnado por niveles o ritmos, la brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año; lo mismo que se agranda la brecha entre el alumnado de la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias. No hay que hacer más que un seguimiento de las evaluaciones para comprobarlo”* (Aretxaga y Landaluze, 2005:211)

Así fue como decidieron ir poniendo en marcha otras medidas como la actuación conjunta de

dos profesores en las asignaturas más procedimentales, tutorías personalizadas, una biblioteca tutorizada... En la actualidad, se encuentran inmersos en este proceso, y según sus propias palabras, “*mientras vamos aprendiendo a dialogar y a debatir desde el respeto y la igualdad, vamos logrando que la participación del profesorado, alumnado, familiares, voluntariado, etc., sea cada vez mayor*”. (Aretxaga y Landaluce, *op. cit.*:209). Y ligado al aprendizaje, están comprobando que cuando el alumnado se siente atendido y que progresa en sus aprendizajes, los problemas y conflictos van superándose (Aretxaga y Landaluce, *op. cit.*:210).

Algunas actuaciones concretas han sido las siguientes (Aretxaga y Landaluce, *op. cit.*:212 y ss.):

- Sistema de refuerzo lingüístico dentro del aula, para poder aprovechar el aumento de interacciones contando con otro profesor en el aula y mejorar los aprendizajes de todo el alumnado, no sólo para los recién llegados.
- Plan de acogida de familias, para los recién llegados de otros países. Dentro de este plan, se ha puesto en marcha la figura de las y los alumnos embajadores, que prestan su ayuda en los primeros días de escolarización. Como hecho destacable realizan el hecho de que casi todo el alumnado se encuentra muy dispuesto a prestar este apoyo y que se está convirtiendo en un factor fundamental para una acogida cordial y una integración positiva.
- Ampliación del horario escolar, haciendo actividades de refuerzo del estudio, aprendizaje del euskera, práctica deportiva, biblioteca tutorizada con voluntariado (actividad ésta que comentaremos en el apartado 7)... aprovechando todo el horario no estrictamente escolar: recreos, horario después del comedor, horario de tarde...
- Apertura del centro a la comunidad, organizando actividades de educación permanente de adultos, para inmigrantes y cursos del Centro de Empleo y Formación. Todo ello en las instalaciones del Instituto.
- Tertulias dialógicas (que explicaremos ampliamente en el apartado 7), en las que han participado profesorado, familiares, otros agentes educativos, alumnado... incluso los bedeles del centro.
- Comisiones mixtas: Comisión de Convivencia, Comisión de Metodología, Comisión de Lenguas, Comisión de Interculturalidad, Comisión de Equipamiento, Comisión de Información-Comunicación.
- Jornadas interculturales, plenamente conscientes de que estas actividades, aunque tengan valoraciones positivas, solo pueden ser muy beneficiosas si están incluidas en otro tipo de proyectos, como el de Comunidades de Aprendizaje. De lo contrario, quedan en lo meramente anecdótico.

Con todas estas medidas tomadas, concluyen en el IES Mungia que se está generando una dinámica de participación desconocida hasta ahora en su entorno y que repercute directamente en la vivencia del centro. Además, el alumnado está teniendo una actitud cada vez más positiva, al sentirse atendido como persona y apoyado en los estudios; el abandono es cada vez menor y cada vez hacen mayor esfuerzo en conseguir el título de Graduado en Secundaria. Y en cuanto al profesorado, el mayor logro ha sido la búsqueda de soluciones conjuntas y el abandono del modelo disciplinar de resolución de conflictos (Aretxaga y Landaluce, *op. cit.*:220).

El IES Karrantza¹

El IES Karrantza de Vizcaya, en palabras de Marisol Antolín (su Directora), es un centro “monocultural” situado en el Valle de Carranza, en la frontera de Burgos, Cantabria y País Vasco. El problema de este centro es que hay un gran aislamiento de la población. Lo que ocurre aquí se podría considerar opuesto al caso del Mungia o al nuestro mismo. Es un centro con algo más de 70 alumnos que en el curso pasado registró un total de 15 expedientes de expulsión y entre un 50 y un 60 % de fracaso escolar. El problema aquí era que no se enganchaban al aprendizaje y aceptaban muy mal la diversidad, ya que solo se conocen ellos mismos. Tenían además una gran inestabilidad del profesorado, una gran desconfianza de las familias hacia el profesorado y una gran distancia con respecto a la cultura académica.

En este contexto, las medidas para la atención a la diversidad, las dificultades de aprendizaje y los conflictos de convivencia eran las habituales: rebajar objetivos, hacer grupos de nivel (flexibles), favorecer el aprendizaje de “los buenos”, itinerarios empobrecidos, sacar alumnos del aula, expedientes disciplinarios... Se trataba de un alumnado que presentaba una gran falta de motivación, baja autoestima, grandes problemas de disciplina, bajas expectativas... Tenían muy interiorizado que de todas formas iban a tener trabajo en la zona, en la ganadería (en los trabajos de sus padres).

En septiembre de este curso 2005/2006 decidieron entrar a formar parte del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, y desde entonces la transformación ha sido realmente sorprendente. El visto bueno lo dio un 90 % del claustro, pero prácticamente la Directora es quien, en solitario, se encarga de dinamizar las acciones, si bien el resto del claustro también participa en actividades puntuales. En palabras de Marisol Antolín, “*el proyecto es muy flexible, y no obliga a todo el mundo a hacerlo, no se obliga a nada a nadie*”.

Las primeras medidas consistieron en tomar acuerdos de claustro, acuerdos con las familias, desde la tutoría, introducir en algunas clases dos profesores... y ahí se empezaron a mostrar

¹ La información de este IES ha sido extraída de una charla que la propia directora, Marisol Antolín, realizó en el Hotel Victoria de El Ejido el día 3 de Mayo de 2006 a las 17:00 h (organizada por el CEP de El Ejido).

enseguida los cambios (el alumnado empezó a trabajar).

Aunque todavía se encuentran inmersos en plena fase de selección de prioridades, por lo que las actividades no han quedado del todo estructuradas, en este centro han pensado que “el movimiento se demuestra andando”, y que es importantísimo empezar cuanto antes a probar metodología y mostrar resultados. Por eso empezaron a llevarse a cabo en algunas asignaturas grupos interactivos y tertulias dialógicas.

En este centro han hecho una plantilla (que dada la escasez de recursos de la zona, está formada principalmente por madres de alumnos) para entrar en las aulas, procurando que antes adoptaran un cierto compromiso de confidencialidad de lo que en el aula ocurre. La valoración es realmente impresionante:

- En la segunda evaluación del curso 2005/2006, entre un 80 y un 90 % de alumnado ha bajado a la mitad de suspensos.
- Los delegados de alumnos solicitan en primer ciclo grupos interactivos.
- Mayor valoración de la lectura y del gusto por la cultura a través de las Tertulias dialógicas. Es muy destacable el comentario de una niña, afirmando que le gusta un libro porque *“le gusta cómo lo dice”*.
- Menos conflictividad, al sentirse el alumnado protagonista de su propio aprendizaje, con capacidad de participación, de decisión y sobre todo valorado y atendido. Es el caso, por ejemplo, de un alumno de 3º de ESO que el curso pasado fue expulsado cuatro veces y que en este curso no ha sido expulsado ni una sola vez (es evidente que ha cambiado su papel).
- Llegan a hacer una gran cantidad de actividades en una hora (17 ejercicios en clase de Lengua, por ejemplo).
- Consideran que la inclusión de otros adultos en el aula es una buena forma de afianzar el aprendizaje.
- Los profesores y profesoras recuperan la ilusión.
- Confluyen en el aula distintas estrategias y estilos de aprendizaje a través de otros adultos (familias, conserjes...).
- Se vive de verdad la solidaridad, la ayuda mutua y todo tipo de valores.