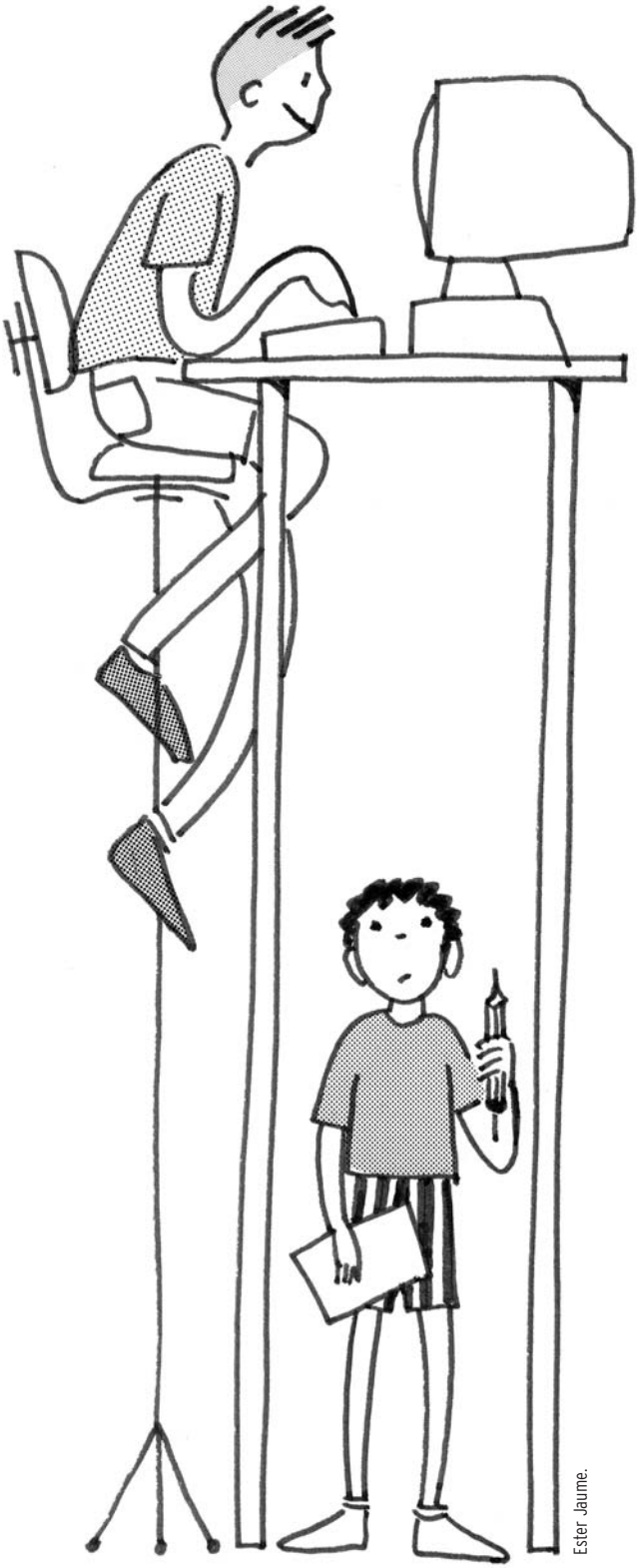
Reflexiones sobre un proyecto compartido


Ester Jaume.

En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad.

Autoría compartida*

El conjunto de artículos de esta monografía habrá proporcionado ya a sus lectores y lectoras una idea bastante completa de la realidad actual de las comunidades de aprendizaje. Aun así, puede resultar de interés la revisión de los fundamentos teóricos en los que se han apoyado dichas experiencias, fundamentos que no han permanecido estáticos sino que se han ido reformulando mediante el contacto con la realidad y la experiencia acumulada por todas las personas que hemos estado implicadas en el proyecto.

El tiempo transcurrido desde que el CEP Ruperto Medina, de Portugalete, abriera el camino de comunidades de aprendizaje no sólo ha servido para que más centros se sumen con entusiasmo al proyecto (de otro modo diríamos que no es posible), siendo en la actualidad doce los centros implicados en este proceso de transformación, sino que ha servido también para ir consolidando la fundamentación teórica del mismo, en diálogo con la realidad del día a día de las diferentes comunidades. A partir de unos principios muy debatidos por los que formamos parte del proyecto y del acuerdo sobre unas fases que lo guían, la reflexión crítica es una constante en las diferentes comunidades, que enriquece progresivamente un proyecto que por definición está permanentemente abierto a la búsqueda y a la innovación. De todo ello apuntaremos algunas ideas clave en los siguientes apartados.

Los fundamentos

Durante el tiempo de preparación del proyecto y, sobre todo, durante el tiempo en que se han ido desarrollando las diferentes experiencias de comunidades de aprendizaje, algunas de ellas presentadas en esta monografía, el equipo del CREA, en colaboración con los equipos que están al frente de las diferentes comunidades, hemos ido, en primer lugar, desarrollando y, después, sometiendo a debate y a contraste con la realidad los principios que guían la experiencia. Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en los principios del aprendizaje dialógico (CREA, 1999; Flecha, 1997), que nos llevan a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad, y a participar más activamente, de forma más crítica y reflexiva, en la sociedad. El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso, con pretensiones de validez (Valls, 2000, p. 115). En dichas interacciones participa el conjunto de la comunidad educativa soñando la escuela que pretende conseguir y organizándose a través de un proceso diseñado y priorizado comunitariamente. Para profundizar en los fundamentos de este proceso desarrollamos los siete principios del aprendizaje dialógico:

1. El diálogo igualitario. Si un término pudiese sintetizar el fundamento de la experiencia de comunidades de aprendizaje, éste sería la palabra *diálogo*, no en el sentido de verborrea o conversación sin una finalidad, sino en su sentido comunicativo (Freire, 1997). El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder). La importancia del diálogo en la educación y en el aprendizaje ha sido destacada por múltiples autores, tanto desde la vertiente psicológica (Vigotsky, 1979; Bruner, 1988) como desde la pedagógica (Dewey, 1994; Freire, 1997). En las comunidades de aprendizaje, todas las personas pueden aportar algo al proceso educativo, desde el sueño o la selección de prioridades hasta las propias actividades de aprendizaje. Así, el diálogo tiene un objetivo: la planificación, realización, evaluación y mejora de los aprendizajes, constituyendo una red de interacción entre los agentes implicados, de la que el alumnado constituye un nudo fundamental.

2. Inteligencia cultural. Hasta mediados del siglo XX se identificaba la inteligencia con lo que hoy se denomina *inteligencia académica*, propia de quienes hemos estudiado en la universidad. Por el contrario y

Ester Jaume.

desde hace varias décadas, se van considerando como inteligencia habilidades que antes no adquirían ese status por ser propias de grupos menos privilegiados de la sociedad; así han aparecido conceptos como el de *inteligencias prácticas*. El concepto de *inteligencia cultural* engloba la inteligencia académica, la práctica y la interactiva. Utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría menos adecuadamente. Desde este principio lo que se propone es la aceptación de estrategias de resolución diferentes a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos. Se promueve un aprendizaje en el cual el alumnado y las diferentes personas aportan su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer propios, de manera que se enriquecen para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

3. La transformación. La experiencia de comunidades de aprendizaje aporta posibilidades de cambio desde las personas que participan en el centro educativo. Como nos propone Freire (1997), las personas podemos transformar la realidad y no meramente adaptarnos a ella. En escuelas con proporciones considerables de alumnado perteneciente a familias no académicas, y en riesgo de exclusión social, es muy importante tener en cuenta que este alumnado no alcanzará el éxito escolar si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como lo que sucede en la calle y en casa. Lo que se pretende es que la acción humana reconvierta aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo. La transformación se convierte, pues, en un principio fundamental para construir, en palabras de Giroux (1990): una escuela como esfera pública de democracia.

4. La dimensión instrumental. Una de las preocupaciones constantes del proyecto ha sido la referida a los contenidos de aprendizaje. Y es que muchas de las escuelas ubicadas en entornos socialmente deprimidos corren el riesgo de llevar a cabo adaptaciones acríticas (Puigdellívol, 1998, p. 6) del currículo, generando lo que se ha denominado el *currículo de la felicidad* (Flecha, 1990). En estos casos se reducen significativamente las expectativas sobre los logros académicos del alumnado, dejando los aspectos formativos instrumentales en un segundo plano, para compensarlos con una afectividad suplementaria y actividades aparentemente más del gusto del alumnado. En las comunidades de aprendizaje la dimensión instrumental se considera fundamental para el aprendizaje y se pone un especial énfasis en abandonar cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficits. Por el contrario, mantenemos expectativas elevadas en cuanto a las posibilidades de progreso y aprendizaje del alumnado, provenga del entorno que provenga. Nos basamos para ello en las ideas de Chomsky (1977) sobre la competencia lingüística de todas las personas, aunque sus actuaciones sean distintas, y en los trabajos de Cole y Scribner (1977), que estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales.

5. Creación de sentido. La burocratización de nuestra sociedad ha ido colonizando todos nuestros ámbitos de vida, haciendo sentirse a la población cada vez más alejada de lo que conforma su realidad y provocando una grave pérdida de sentido. La superación de esta crisis en la sociedad informacional está en creer en la posibilidad de soñar y de saber que podemos dar sentido a nuestra existencia. Esto es posible si desde la educación se potencia y se promueve el diálogo igualitario, en el que niños y niñas realmente vivan la posibilidad de crear sentido, mensajes y significados fruto del consenso, entre todas las aportaciones valoradas por igual. El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.

6. La solidaridad. Las comunidades de aprendizaje constituyen un espacio solidario en el cual todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común.

7. La igualdad en las diferencias. Todas las personas somos diferentes y esto, paradójicamente, es lo que nos iguala. Dicho de otra manera, la igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes (Flecha y Gómez, 1995), así como el derecho de no ser categorizados con etiquetas que una vez conferidas son duraderas y tienden a confirmarnos en la categoría institucionalmente aplicada (Appel, 1986). En las comunidades de aprendizaje, cuando hablamos de igualdad en las diferencias estamos hablando de que todas las personas tienen el derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, etc. (Elboj, 2001). A través de la diversidad, y con este planteamiento, se llega a una igualdad que no es homogénea sino una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes.

Algunas claves

En todas las experiencias descritas en este monográfico se pone de manifiesto la importancia de la implicación de familiares, voluntariado y otros agentes sociales en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. Y es que en realidad ésta es la clave fundamental de su éxito: la intención de que la escuela no actúe autísticamente sino que pueda llegar a transformar el entorno, como un agente social activo y de primera magnitud.

Vamos a concluir este artículo con una reflexión sobre algunas claves que se derivan de los planteamientos del aprendizaje dialógico y que permiten un desarrollo exitoso de cualquier proceso de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje.

En primer lugar, en las comunidades de aprendizaje se busca el sentido formativo de todas y cada una de las actividades que se desarrollan. Para ello es necesaria una planificación de las actividades suficientemente minuciosa pero también abierta y flexible, con la participación de todos los actores implicados en el proceso en una relación de horizontalidad para que pueda ajustarse a la realidad de cada grupo y de los individuos que los componen. Dicha planificación no se hace en abstracto, ni con la única referencia del

currículo oficial. Se planifica en función de las prioridades que han sido debatidas y consensuadas por los diferentes miembros de la comunidad mediante el diálogo igualitario. Por otro lado, desde el punto de vista del funcionamiento del aula se opta por diferentes estrategias, que tienen en común la importancia concedida a las interacciones más allá del tradicional triángulo profesorado-alumnado-contenidos. Un ejemplo de ello lo constituyen los grupos interactivos, donde familiares y otras personas voluntarias entran en el aula como facilitadoras del aprendizaje.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la reflexión y evaluación a lo largo de todo el proceso. Una transformación como la propuesta por comunidades de aprendizaje requiere de una constante actitud reflexiva de sus componentes. No se entiende aquí la *reflexión* como un fenómeno aislado de la realidad y de componentes exclusivamente teóricos. Cuando hablamos de *reflexión* como actitud nos referimos a la que surge de la acción y desemboca también en la acción; la que, en definitiva, confiere sentido a nuestra práctica educativa. De la reflexión compartida a través del diálogo y de la argumentación surgen las acciones que se irán materializando en las diferentes comisiones constituidas en cada comunidad de aprendizaje. Pero también es aplicable a la realidad de los alumnos y alumnas y a su proceso de aprendizaje. En efecto, pretendemos estimular la reflexión conjunta sobre la marcha del grupo y sus progresos, procurando la creación de expectativas positivas con relación al progreso de los compañeros y compañeras, de modo que el éxito del otro sea percibido, en buena parte, como éxito propio y del grupo. Todo ello da lugar a procesos de evaluación fundamentados en reflexiones compartidas.

Como conclusión

El giro dialógico que han dado nuestras sociedades ha hecho necesario que el diálogo llegue también a nuestras escuelas. Las sociedades son cada vez más dialógicas (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001); el diálogo penetra en más esferas de nuestra vida y de nuestras relaciones sociales. El proyecto educativo que siguen las escuelas que se han transformado en comunidades de aprendizaje está organizado en base a las prioridades y objetivos que la comunidad educativa y todas las personas que la forman han consensuado a través del diálogo igualitario. En las comunidades de aprendizaje no hay expertos y familiares, sino que en un plano de igualdad todas las personas sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas. La ilusión de construir un proyecto educativo para mejorar la educación de estos niños y niñas se consigue mediante la posibilidad de participar. La experiencia de comunidades de aprendizaje nos ha permitido constatar que la acción en la que se implica realmente toda la comunidad educativa, más allá de las diferencias sociales o culturales, puede provocar una transformación de una realidad, demasiadas veces percibida como inmutable. Y que las posibilidades de progreso de alumnos y alumnas adquieren un nuevo sentido a partir de dicha transformación. Las expectativas que ponemos sobre nuestros alumnos y alumnas no son sólo expectativas utópicas, como podían ser calificadas al inicio las experiencias que aquí se han descrito. Afortunadamente, hoy estamos hablando ya de realidades.

Para saber más

Apple, Michael W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid: Akal (publicado originalmente en 1979).

Bruner, Jerome S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata. (Selección de artículos e introducción de Jesús Palacios, publicados entre 1957-1984).

Chomsky, Noam (1977): *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Seix Barral (publicado originalmente en 1972).

Cole, M.; Scribner, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*, México: Limusa (publicado originalmente en 1974).

CREA (1999): *Cambio Educativo y Social I. Teorías y prácticas que superan desigualdades.* Jornadas celebradas el 22 y 23 de noviembre en el Parc Científic de Barcelona.

Dewey, John (1994): *Democràcia i escola*, Vic: Eumo (recopilación de ensayos originales publicados entre 1915 y 1916).

Elboj, Carmen (2001): *Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información.* Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

Flecha, Ramón (1990): *La nueva desigualdad cultural*, Barcelona: El Roure.

Flecha, Ramón (1997): *Compartiendo palabras*, Barcelona: Paidós.

Flecha, Ramón; Gómez, Jesús Javier (1995): *Racismo, no gracias: ni moderno ni postmoderno*, Barcelona: El Roure.

Freire, Paulo (1997a): *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1995).

Freire, Paulo (1997b): *Pedagogía de la autonomía*, Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1996).

Giddens, Anthony (1995): *La transformación de la intimidad*, Madrid: Cátedra (publicado originalmente en 1994).

Giroux, Henry A. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1992).

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1981).

Puigdellívol, Ignasi (1998): *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la universidad*, Barcelona: Graó.

Valls, Rosa (2000): *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información.* Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

Vigotsky, Lev Semenovich (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos* superiores, Barcelona: Crítica (basada en la edición americana de 1978, artículos originales de 1930 a 1934).

* **Carmen Elboj** es profesora de la Universidad de Zaragoza; **Ignasi Puigdellívol** y **Rosa Valls** son profesores de la Universitat de Barcelona. Los tres autores son miembros del CREA.

Correo-e: **crea@d5.ub.es**