CP «Ramón Bajo» de Vitoria-Gasteiz

Una comunidad de aprendizaje

El centro público de Educación Infantil y Primaria «Ramón Bajo», de Vitoria-Gasteiz, lleva a cabo, junto con otras tres escuelas públicas del País Vasco, una experiencia denominada «comunidades de aprendizaje». El perfil multiétnico del alumnado y la necesidad de responder de forma global a los problemas les han llevado, en el desarrollo de esta experiencia, a transformar sus prácticas y su organización y a poner en marcha procesos educativos y dinámicas de funcionamiento que, con la implicación de todos los sectores que forman parte de la comunidad escolar, intentan acelerar el aprendizaje y reducir las diferencias de rendimiento del alumnado.

Francisco Luna Arcos y María Luisa Jaussi*

comedor escolar, comunidades de aprendizaje, Educación Infantil, Educación Primaria, Informática, práctica pedagógica, talleres

Son las nueve de la mañana. Félix, Ibrahim y Mariano, de 10 años; Fadua, de 9, y su hermano Mohamed, de 3 años; Osana y Bouchra, de 6 años; Santi, Eugenio e Iker, de 8 años, y Jennayra, de 7, junto con el resto de sus compañeros y compañeras, se dirigen a sus clases para, como todos los días, comenzar la jornada con el cuarto de hora de tutoría, un momento inicial de diálogo y preparación que permite afrontar el día con las *pilas cargadas* y que se complementará con otros quince minutos al final de la jornada para hacer balance. Forman parte del centro «Ramón Bajo» de Vitoria-Gasteiz, escuela de Educación Infantil y Primaria con una línea de modelo A (enseñanza en castellano con el euskera como área), en la que trabajan 16 maestros y maestras, 11 de los cuales son definitivos y el resto provisionales, alguno de ellos distribuyendo su horario entre éste y otro centro.

De los 75 alumnos y alumnas que acuden al centro público «Ramón Bajo», un tercio son magrebíes, otro tercio gitanos y el resto se divide entre payos, cuatro ecuatoguineanos, un portugués y una china. La nueva realidad demográfica de muchas grandes ciudades, alimentada por una creciente emigración internacional, hace que el mosaico multiétnico citado sea cada vez más frecuente. La escuela está enclavada en la zona antigua de Vitoria-Gasteiz que, como muchos otros barrios viejos de las grandes ciudades, durante bastante tiempo ha sufrido un progresivo proceso de degradación y pérdida de identidad. Paralelamente a este cambio, también la escuela «Ramón Bajo» ha experimentado en estos años una pérdida brusca de matriculación y un cambio significativo en el perfil de su alumnado.

Las autoridades educativas y municipales, en general, han ido respondiendo a esta situación con más recursos y más personal; sin embargo, el profesorado siempre ha pensado que tal aumento, aun siendo imprescindible, no era suficiente, y que se hacía necesario buscar nuevas propuestas y estrategias efectivas y certeras.

El colegio «Ramón Bajo» fue el primer centro público de Vitoria-Gasteiz, un centro de gran prestigio —con un alto número de alumnos— muy implicado en la marcha de la ciudad y en el que estudiaron, según comenta María Victoria, la maestra más antigua, «personalidades conocidas e influyentes de Vitoria». Hace 30 años, cuando llegó al colegio, éste era casi un centro de élite, con un coro y un grupo de teatro que participaban en todas las fiestas y festejos que se organizaban en la capital. Sin embargo, al degradarse el casco antiguo, también el colegio sufrió un bajón enorme y un cierto deterioro. Este proceso, difícil de atajar, causó gran inquietud en el centro y obligó a sus miembros a intentar buscar la forma más adecuada para responder al alumnado que iba conformando el grupo más amplio.

El profesorado se planteó durante los últimos años muchas experiencias parciales (salud, interculturalismo, consumo, proyectos de formación de centro...), ligadas a las necesidades que iba percibiendo en sus alumnos. Sin embargo, había una cierta insatisfacción y, como comen-

JESÚS MORQUECHO.

Al inicio de la experiencia, se recogen propuestas del profesorado, alumnado y familias para conseguir una escuela mejor.

ta Pilar, una de las coordinadoras del proyecto actual, «estábamos, en ese momento, buscando algo que diera una respuesta más global a nuestra situación». Fueron los asesores del Centro de Orientación Pedagógica (COP) de Vitoria-Gasteiz los que inicialmente les hablaron de la experiencia de las comunidades de aprendizaje, una propuesta que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, a través de la Dirección de Renovación Pedagógica, quería poner en marcha, con un planteamiento cercano al de las escuelas aceleradoras norteamericanas.

Hacia finales del curso 1995-1996, los asesores del COP hablaron con el equipo directivo y con el Claustro, y éstos se mostraron interesados en participar, aunque sin conocer todavía la envergadura y el sentido completo de la propuesta; conectaba con sus necesidades y con sus aspiraciones y esto era suficiente para que el profesorado se interesara en llevarla a cabo.

Fases de la experiencia

Su comienzo real fue en el curso 1996-1997. Se inició con una semana de sensibilización, celebrada en noviembre y dirigida por el equipo del Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (CREA) de Barcelona, en la que descubrieron el verdadero significado del proyecto de comunidades de aprendizaje. «La intervención en esta semana —comenta Pilar— no implicaba nada respecto a la participación futura del centro, aunque sirvió enormemente para conocer el modelo que se nos proponía.»

Mientras que las tardes de la semana de sensibilización iban dirigidas al profesorado, intentando cautivarlo con la experiencia y haciéndole reflexionar sobre las finalidades y características de la educación en una sociedad de la información como la actual, por las mañanas, el equipo directivo, junto con algún miembro del CREA, contactaba con los distintos estamentos de la comunidad educativa (especialmente padres y madres y personal no docente) y con las entidades y grupos del entorno (centro cívico, escuela municipal infantil...). La semana supuso «una enorme reorganización interna del centro, e incluso tuvimos que contar —señala Heriberto, el director— con antiguos compañeros jubilados para que se hicieran cargo de las clases, a fin de no paralizar la marcha de la escuela durante las tardes».

A partir de ese momento se dejó un período de reflexión a fin de *oxigenar la cabeza*, una época de cierto reposo y de trabajo interno que duró hasta las Navidades... Como afirma Pilar: «Aquel era un tema central en la escuela. En cualquier momento, en los pasillos, mientras tomábamos el café... el proyecto de las comunidades de aprendizaje se convertía en un tema de debate y diálogo. Se nos presentaron situaciones de todo tipo: claustros clarificadores, de los que salíamos como una piña, pensando además que algo teníamos que hacer, que no nos podíamos quedar de brazos cruzados y que esta propuesta conectaba con lo que estábamos buscando; momentos en los que parecía que se nos iba a hundir el mundo y que no seríamos capaces de saberlo hacer; y momentos en los que simplemente pensábamos que, si ya habíamos conseguido llevar a cabo otras experiencias, por qué ésta iba a ser diferente...». Todo el proceso de reflexión y el hecho de que se les ofreciera bastante apoyo (CREA, COP, Renovación Pedagógica, Inspección, posibilidad de dedicar el

Referentes y objetivos

Las comunidades de aprendizaje son experiencias de innovación-formación que toman como referencia, entre otros aspectos, el proyecto de escuelas aceleradoras, elaborado en la Universidad de Stanford en 1986 por Henry M. Levin. Este proyecto surgió como respuesta al alumnado en situación de riesgo, es decir, el alumnado cuyo éxito escolar es muy improbable en un modelo de escuela tradicional. Este tipo de alumnos se concentran habitualmente en los grupos minoritarios en situación de marginación (minorías étnicas, inmigrantes económicos...) y en poblaciones en situación de pobreza.

En contraposición con la idea, bastante extendida, de que el alumno desaventajado necesita un ritmo de aprendizaje más lento, aparece la idea de la aceleración de los aprendizajes, de proporcionarle los mejores recursos y estrategias metodológicas y los aprendizajes más potentes, de manera que consiga el éxito escolar en la Educación Primaria y pueda optar sin ningún problema a la Secundaria Obligatoria y a la postobligatoria. Esto sólo se puede hacer si todos los elementos de la comunidad (familias, profesorado, alumnado, personal administrativo...) colaboran y se aprovechan los recursos y puntos fuertes de cada uno de ellos. La premisa sobre la que se establece la idea de las comunidades: «queremos para todos los niños los mismos tipos de escuela que para los nuestros».

En primer lugar, se plantea la necesidad de un objetivo común que suponga el acuerdo entre todas las partes implicadas. De esta manera se consigue cohesionar los esfuerzos y alcanzar un mayor compromiso en la consecución de las metas. Asimismo, se aprovechan los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar, tanto de la escuela como del entorno, las familias...

En Euskadi hay cuatro centros dentro de la experiencia de las comunidades de aprendizaje convocada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. El centro pionero es «Ruperto Medina», de Portugalete (Bizkaia), que inició la experiencia en el curso 1995-1996. Posteriormente, en el curso 1996-1997 se incorporaron tres centros más, uno por cada territorio: «Ramón Bajo», de Vitoria-Gasteiz; «Artatxe», de Bilbao; y «Virgen del Carmen», de Pasaia San Pedro (Gipuzkoa). Para llevarla a cabo cuentan con el asesoramiento del equipo CREA de la Universitat de Barcelona y de asesores del Centro de Orientación Pedagógica de la zona correspondiente, en concreto de los COPs de Sestao, Rentería y Vitoria-Gasteiz.

En los cuatro centros se han producido procesos comunes y concreciones. En unos se prevén fases de formación relacionadas con las prioridades antes de realizar cambios en la práctica; en otros se han ido introduciendo variaciones paralelas a un proceso de reflexión-formación; y otros ya tienen incorporados la mayoría de los elementos que caracterizan esta experiencia y hay una amplia participación de voluntariado dentro del centro escolar. Un elemento clave es la figura del asesor externo que sugiere, valida actuaciones, las contrasta y las coordina con experiencias afines de las que se obtienen recursos y mejoras.

profesorado a nuevas tareas y reorganización interna...) hizo que los más reticentes fueran convenciéndose tanto de las potencialidades del proyecto como del hecho que era un reto asumible.

Juan Carlos, el asesor del COP de Vitoria-Gasteiz («sin cuyo apoyo y asesoramiento —señala Heriberto— no hubiese sido posible sacar adelante el proyecto»), aporta un dato interesante sobre este proceso de toma de decisión: «El equipo directivo, quizá de manera no premeditada, supo jugar bien su papel de liderazgo del proyecto enfocándolo como un reto compartido. En el caso de Beni y Pilar, las dos coordinadoras, transmitiendo siempre la idea de tirar hacia adelante; en el caso de Heriberto, el director, mostrando siempre prudencia». Cuenta que este equilibrio ayudó a ir encontrando caminos asumibles por todos; ya que, posiblemente, si el liderazgo hubiera sido muy fuerte y se hubiese forzado la situación, el Claustro no se hubiese animado.

Finalmente, en enero del año 1997, el centro, con el acuerdo de todos los sectores, se comprometió a entrar en la experiencia, pero poniendo como condición que se respetara su propio ritmo y que se les permitiera hacer cosas de otra manera y con otros tiempos. «Por ejemplo —destaca Pilar—, una de las características de las comunidades de aprendizaje es que los padres y madres puedan llegar a entrar en las clases para colaborar. A nosotros nos parece muy interesante como idea, pero pensamos que esto es necesario hacerlo poco a poco; es preciso dar muchos pasos antes y controlar determinadas variables.»

En este ámbito de la participación de los padres y madres del centro, tenían la experiencia de una asociación anterior en la que la junta directiva, aun siendo muy animosa, acabó dimitiendo por la falta de colaboración de la mayoría de padres. Ahora, a partir del proyecto, están intentando montarla de nuevo, con un planteamiento distinto, pensando que es uno de los aspectos más necesarios para el centro, y al mismo tiempo más difícil debido a la tipología de los padres —muchos de ellos emigrantes, con escasos conocimientos de castellano...—. Como señala Heriberto, «un elemento a nuestro favor

es que tienen una gran confianza en nosotros; por eso cuando, de una manera sencilla, se les planteó el proyecto, su actitud fue de total aceptación, ya que pensaron que, si a los maestros les parecía bien, no podía ser malo». En estos momentos la participación de padres y madres va aumentando, tanto en actividades concretas, como en el Consejo Escolar, pero todavía queda mucho por hacer.

El primer paso del proyecto fue analizar toda la información sobre los recursos del centro potencialmente aprovechables —recopilando, entre otros, los datos sobre su historia, las características socioculturales de las familias o el entorno—, en un intento de autoconocimiento del centro que pretendía identificar lo virtualmente útil, pero sin definir todavía ni problemas ni soluciones.

El segundo paso del proyecto consistió en la denominada «fase del sueño», en la que el profesorado, el alumnado, los padres y madres, el personal no docente, las entidades del entorno (centro cívico, escuela municipal infantil...) e, incluso, el inspector de zona soñaron qué tipo de escuela desearían. Como casi siempre en estos procesos faltó tiempo y, aunque se recogieron todos los sueños, quedó claro que los aportados por el profesorado se percibían como viables y de posible realización durante el curso siguiente.

Todos los implicados soñaron mucho. La participación de los padres y madres, aunque en menor proporción que la de otros sectores del centro, fue interesante, y surgieron propuestas sobre cómo contar con ellos en el trabajo educativo o sobre cómo trabajar desde instituciones y asociaciones para ayudar a las familias.

Con el alumnado el procedimiento fue diferente: en unos casos soñaron por escrito; en otros casos mediante dibujos o en conversación con los maestros. Todos los sueños de los alumnos y alumnas estuvieron expuestos un tiempo en el vestíbulo del centro y hubo un buzón donde podían ir introduciendo sus impresiones y proposiciones. Sus sueños también fueron muy diversos: desde tener piscina a contar con animales en el centro, pasando por un aula de informática; igualmente, ampliar los idiomas o dedicar más tiempo a charlar. No surgieron, sin embargo, propuestas de cambios de áreas, aunque sí de profundizar en cosas existentes o de incluir algunos aspectos nuevos.

Los sueños aportados por el profesorado fueron muy amplios y, en bastantes casos, muy concretos. Algunos aparecieron de forma constante, entre ellos: implicar a las familias en la adquisición de hábitos primarios (alimentación, horarios, limpieza...), ampliar la participación de padres y madres, o trabajar para que los niños y niñas valoraran sus raíces, siendo sensibles a todo tipo de manifestaciones culturales. Los sueños relacionados con los aspectos didácticos y educativos fueron los más significativos y han servido claramente de base para los cambios que durante este curso se han puesto en marcha.

De todos los aspectos recogidos, se señalaron cuatro prioridades sobre las que la escuela centró su atención inmediata: crear un comedor escolar educativo, poner en funcionamiento un aula de informática, cambiar la metodología y organización educativa del centro, y aumentar la participación de los padres y madres. Cuatro prioridades de amplio calado, pero vistas como factibles por el equipo educativo.

Asimismo, se crearon tres comisiones —la de marketing y relaciones exteriores, la de extraescolares y padres, y la del comedor— que nacían con el objeto de encontrar propuestas para la mejora de algunos aspectos percibidos como deficitarios por el centro y darles así respuesta: su imagen en el exterior, la falta de estímulos educativos fuera del horario escolar a través de

En el comedor, se ha intentado crear un ambiente acogedor y familiar.

JESÚS MORQUECHO.

la implicación de padres y madres, y la necesidad de dotar de un sentido educativo al comedor escolar. La puesta en marcha de estas comisiones permitió dar a conocer qué es la escuela y cuáles son sus proyectos y planteamientos, así como abrir sus puertas a la participación de muchos voluntarios externos: ex alumnos que viven en el barrio, personal del centro cívico cercano, alumnos del Instituto Vasco de Educación Física (IVEF), educadores de calle...

Nuevos planteamientos metodológicos y organizativos

Han supuesto uno de los cambios más significativos como consecuencia de la participación del centro en el proyecto de comunidades de aprendizaje. Sus impulsores son muy conscientes de que todavía están iniciándolo, pero los pasos dados son muy satisfactorios para todos. Son dos los cambios fundamentales: la organización por talleres de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dedicación del profesorado a un área concreta y, por lo tanto, a todos los ciclos.

«Nos planteamos —señala Juan Carlos, el asesor del COP— que, dado que se trataba de un grupo relativamente pequeño de alumnos y alumnas, era posible pensar en otro tipo de agrupamientos y de dedicación del profesorado. La idea partió de hacer una oferta para que cada maestro o maestra indicara cuál de las áreas le gustaba más, en cuál se sentía más cómodo y preparado. A partir de sus intereses se formaron equipos de etapa, que enseñan el área correspondiente en todos los ciclos. Esto no ha supuesto que se pierda la tutoría ni la referencia de nivel, pero se ha aprovechado el tamaño del centro para potenciar otros aspectos: juntar niveles; compartir enseñanza; priorizar la percepción del progreso y la continuidad por encima del momento puntual; percibir que es más rentable, tanto desde un punto de vista educativo como motivacional, el dedicarse a un área que a varias...» Han unido las clases por ciclos, lo que ha supuesto ampliar el número de alumnos por grupo, pero sin perder las posibilidades de atención individualizada, ya que ello les ha permitido tener a dos profesores trabajando al mismo tiempo con cada grupo.

Para sorpresa de todos, este trabajo comparti-

El comedor escolar educativo

Anteriormente, hubo en este centro un comedor municipal que incluso recogía niños y niñas de fuera del centro, pero que, por algunos problemas, tuvo que cerrar. Heriberto, el director, explica: «Al plantear la reapertura del comedor tuvimos muy claro que tenía que ser llevado por los maestros y, además, con un claro perfil educativo». «Éste es un comedor —señala Pilar— que se diferencia en todo de muchos comedores escolares: en la atención, en los hábitos, en que tiene unos objetivos educativos definidos, y en que todo lo que los niños y niñas realizan tiene una finalidad educativa; es decir, no sólo se pretende que coman, sino que aprendan y lo hagan cada vez con mayor criterio y autonomía.»

En estos momentos usa el comedor aproximadamente el 50% de los alumnos y alumnas del centro, aunque, como destaca Heriberto: «No comen más, sobre todo algunos musulmanes, porque, a pesar de traerles comida especial para ellos, algunos piensan que no se adecua totalmente a sus costumbres. Y muchas de esas familias lo necesitarían ya que andan escasas de recursos y con muchos hijos».

El centro y su profesorado, con la conformidad, seguimiento y valoración de la Inspección, se ha organizado y ha flexibilizado sus horarios para que el comedor cuente con un maestro y una maestra responsables, dedicados de forma completa al mismo —con actividades antes, durante y después de comer—, y con los que colaboren de forma parcial otras dos maestras. Cuando terminan las clases, Margarita, una de las encargadas del comedor, se lleva a los pequeños de Educación Infantil a comer, mientras Beni se queda con el resto hasta la una en el patio, momento en el que suben al comedor. Allí les espera Alfredo, el otro encargado, que, junto con Margarita, se ocupa de que todo vaya según lo previsto. Los niños, al terminar, sobre las 13.30, y tras lavarse los dientes, suben a dormir la siesta. Alfredo afirma: «Hubo que reajustar los horarios de los alumnos para poder atenderlos mejor a todos, especialmente las necesidades de los pequeños, y que se montara menos follón. Se trata de hacer un comedor de casa, familiar».

Se ha intentado crear un ambiente acogedor, con paredes pintadas de color amarillo y un zócalo de color azul marino decorado con peces, que intenta lograr un efecto relajante para los que, sentados en mesas de cuatro, comen allí cada día y comparten mantel, conversación y aprendizaje.

Tras la comida, comienzan una serie de talleres con un objetivo lúdico y de relajación: informática, manualidades, ajedrez (para cuyo desarrollo viene un día a la semana una persona de la federación) y lengua árabe. En este último caso se plantea una situación difícil: el taller lo imparte una profesora, pagada por el Ayuntamiento y seleccionada por la Delegación, que no es totalmente aceptada por no ser de la misma zona geográfica de Marruecos de donde procede la mayoría y no dominar, por lo tanto, su dialecto. Se está intentando trabajar este tema y encontrar alguna salida.

JESÚS MORQUECHO.

El aula de informática se utiliza como apoyo educativo a todas las áreas.

do ha sido muy satisfactorio y ahora es aceptado de forma entusiasta por todos los maestros y maestras. Como afirma Pilar: «Hay que tener en cuenta que la propuesta se planteó casi como un *hobby* ("¿qué te gustaría hacer?"), lo cual no es lo mismo que ordenar que tal cosa se haga por talleres y ciclos. En estos momentos estamos haciendo aquello que más nos gusta, aquello en que nos sentimos más cómodos y preparados. Nos estamos realizando más plenamente como profesionales (...). Así se rompen determinadas estructuras que parecen imposibles de superar como modelo de funcionamiento».

Además, esta organización les permite utilizar todos los apoyos de la educación especial de una forma más plena e integradora. «Ahora —destaca Beni, que antes era la profesora de Educación Especial junto con Pilar— todos están integrados; no existe aula de educación especial. Al formar grupos por ciclos necesariamente en cada uno de ellos existen múltiples niveles y casos de diversidad. Ésta, sin embargo, no constituye un problema, es una característica propia de todos los grupos y un referente constante a tener en cuenta en nuestra práctica».

El trabajo por talleres

Otra de las características del proyecto es su organización en talleres, en un intento de posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo y significativo para el alumnado. Heriberto cuenta cómo nació esta idea: «El año pasado se organizó el día del libro con una especie de taller en el que todos los alumnos y alumnas se mezclaron, rompiendo por lo tanto los ciclos, para elaborar un cuento. Quedamos muy satisfechos de la experiencia y pensamos que quizás fuera posible extenderla, como forma de trabajo, al resto de las actividades. Evidentemente suponía mucho cambio respecto a nuestras prácticas tradicionales anteriores y por eso todavía estamos dando los primeros pasos sobre esta idea». Actualmente ya tienen organizadas todas las áreas (salvo la de Inglés) en talleres, aunque todavía no se han animado a extender la iniciativa de manera completa a todos los ciclos. Por ello alternan momentos de trabajo por proyectos con otros momentos de trabajo sobre aspectos disciplinares más específicos, ligados a temas percibidos como más deficitarios en el alumnado. Los talleres se han centrado en parte del primer ciclo y el segundo; en años sucesivos se ampliarán al tercero.

Este planteamiento ha supuesto mucho trabajo de coordinación del profesorado, ya que, al no utilizarse en sentido estricto libros de texto —aunque existen ejemplares de muchas editoriales en el aula—, han tenido que dedicar mucho tiempo a programar y preparar materiales y actividades. Una parte del material se ha socializado y otra la ha gestionado la asociación de padres y madres. «La primera idea —cuenta Pilar— era que no tuvieran nada, pero nos pareció muy fuerte quedarnos sin nada después de tantos años trabajando con libros de texto; por eso, ahora, en determinados momentos, utilizamos cuadernos de actividades y ejercicios de refuerzo, clarificación o ampliación que nos sirven de apoyo. Luego, en cada clase, dependiendo del proyecto que estén trabajando, utilizan como elementos de consulta libros de texto de diferentes editoriales.»

En la actualidad tienen organizados varios talleres: el del mercado, el de matemáticas, el de lengua castellana, el del conocimiento del medio y el de euskera. En cada caso utilizan las posibilidades del área y todas las potencialidades de los agrupamientos: trabajos individuales, agru-

pamientos pequeños y grandes, grupos homogéneos o heterogéneos. «Los juntamos —dice Beni— de todas las maneras posibles, según la actividad, pensando siempre en alcanzar la máxima flexibilidad y haciendo depender los agrupamientos de los objetivos que queremos conseguir y de la actividad que se piensa realizar.» Ahora están en marcha muchos talleres, que hacen palpables los desajustes; la idea, sin embargo, es llegar a una globalización de los aprendizajes, buscando núcleos a través de los cuales las diferentes áreas se relacionen más claramente. Beni afirma que todavía tienen en mente algunas de las imágenes recogidas durante la formación sobre escuelas aceleradoras, en las que observaron cómo en las clases no sólo había alumnos y maestros, sino también padres y madres que colaboraban y se responsabilizaban de tareas educativas. Todavía no han conseguido este objetivo, pero ya tienen algunos voluntarios que son, en general, alumnos de Magisterio, que al terminar sus prácticas en el centro han vuelto para seguir colaborando en el taller en el que estuvieron trabajando.

Un paseo por el centro

En la visita al centro se observa que la limpieza, el orden, la decoración y las plantas en pasillos y ventanas intentan crear una atmósfera agradable. Todas las paredes, llenas de lemas, son una llamada al aprendizaje. Colocados con gusto y bien trabajados se encuentran múltiples mensajes sobre el clima, la contaminación, los días de la semana o el Día Mundial de la Paz (así, podemos leer en una pared un poema de G. Fuertes: «Basta con una mano para matar. Necesitamos dos para acariciar, dos para aplaudir, todas las manos del mundo para la paz»). En todo se nota que los niños y niñas cuidan el centro y que hay un trabajo explícito sobre este aspecto.

Mariano está pagando unos productos que ha cogido de algunas de las baldas. Iker, que hoy hace de cajero, le cobra y le entrega el tiquet; ahora Mariano deberá comprobar con la calculadora que ha realizado bien la operación y anotarlo todo en su cuaderno. Es el taller de mercado, Buyba (*bueno y barato*), un aula con múltiples baldas repletas de productos de consumo de todo tipo, en la que los alumnos se mueven con agilidad y en la que diferentes actividades (gangas, productos de ocasión, cálculo estimativo, tantos por ciento, ofertas falsas, semanas de las rebajas, lectura de especificaciones y valor de los productos, etc.) permiten trabajar de forma activa y divertida tanto matemáticas como euskera, castellano e inglés (por ello los nombres de los productos están en los tres idiomas), o consumo. Por el Buyba pasan todos los alumnos, desde Infantil hasta el tercer ciclo de Primaria.

El taller de lengua castellana —que llevan Pilar, Beni y Margarita, junto con una estudiante de Magisterio— se desarrolla en un aula amplia en la que la presencia de un guiñol —hoy con la cortina bajada—, carteles con gráficos, numerosas cajas de juegos, un ordenador o libros de lectura en varios armarios muestran la diversidad de actividades que se realizan en el taller. El grupo, formado por alumnos y alumnas de los cursos 3º y 4º, realiza una actividad común. Hoy interesa que los mayores colaboren y ayuden en el trabajo de comprensión lectora a los pequeños, otras veces las actividades estarán diferenciadas por niveles y en todos los casos habrá que atender a las diferentes problemáticas que existen en el grupo —cuestiones de logopedia, dificultades de expresión oral o de menor nivel de comprensión por haber accedido más tarde al centro...—.

En el taller de matemáticas está trabajando el grupo de 1º y 2º. Cuenta María Victoria que, junto con Pilar y Begoña, lleva este taller: «Los viernes programamos juntas el trabajo de la semana, repartimos los grupos y las actividades y decidimos a qué nos vamos a dedicar cada una. Así el seguimiento es muy fácil. Al principio nos costó mucho habituarnos a esta forma de trabajo, pero ahora la percibimos como más enriquecedora». El tratar los diferentes niveles resulta más natural y es más fácil adaptarse a las diversas situaciones, ya que «los alumnos no tienen conciencia de si van peor o mejor, sino si han avanzado respecto a lo que sabían antes».

En el taller de euskera, que dirigen Fernando y Alazne, se organizan para que todos aprendan juntos, aunque luego haya que trabajar de manera más individual algunos aspectos específicos. «Lo difícil de la propuesta —cuenta Alazne— es adaptarse a la forma de trabajar del otro; perder, en cierta forma, la intimidad de tu clase.

El aula de informática

Este espacio, una de las grandes aspiraciones de todos, se consiguió a través del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz; ahora cuenta con ocho ordenadores conectados en red y a Internet, y con e-mail propio. Es un aula que no sólo se utiliza como apoyo educativo para todas las áreas del currículo a través de una organización horaria adecuada, sino que tiene una amplia utilización extraescolar: después de comer, con carácter lúdico, algunos grupos dedican un tiempo a la informática; se ofrece también como una actividad propiamente extraescolar, tanto para el alumnado como para los padres y madres; se realizan cursos externos (del COP, de Educación de Personas Adultas, dentro de la zona como oferta formativa...).
Se desea que la informática, cuyo aprendizaje es muy deseado por el alumnado, tenga una presencia clara en el proyecto curricular; pero no se considera necesario hacerlo a través de un área de informática sino más bien como recurso e instrumento de trabajo al servicio del resto de áreas educativas.

Cuadro

Los otros centros

Centro / Características	CP «Ruperto Medina» Portugalete	CP «Virgen del Carmen» Pasaia	CP «Artatxe» Bilbao
Tipología	Primaria. Modelo A Pionero en la experiencia	Primaria. Modelo B y D	Primaria. Modelo A Barrio Otxarkoaga
Colaboración externa	Es común a los tres centros la gran implicación de las familias, los voluntarios y el asesor del COP.		
Aspecto más significativo	Función del voluntariado	Creación de comisiones	Papel protagonista para las familias
	Gracias a esta figura, el centro puede estar abierto de las 8 de la mañana a las 7 de la tarde. Colaboran a la hora de acogida, en las clases de euskera a padres, en la biblioteca, con la fotocopiadora...	**Comisión gestora:** equipo directivo y un profesor o un padre representantes de cada comisión de prioridad. **Comisiones de prioridad:** Lenguas Apoyos Nuevas tecnologías Organización Pieza fundamental: asesor del COP.	La primera información sobre el proyecto se dio al mismo tiempo a la directora y a una madre. La implicación de padres y madres hizo posible celebrar la semana de sensibilización. Se organizaron sesiones informativas específicas para las familias.
Avances	Tareas relacionadas con: -destrezas básicas -plurilingüismo -nuevas tecnologías Contratos de aprendizaje individualizados.	Agilización de las respuestas a las prioridades marcadas. Participación de familias, profesorado, Servicios Sociales, educadores de calle, organizaciones culturales, ex alumnos.	Acercamiento profesorado-padres y madres. Diseño del centro ideal. Grupo de alfabetización. Grupo de formación de padres y madres.

Modelo A: Enseñanza en castellano, con el euskera como área.
Modelo B: 50% enseñanza en castellano, 50% en euskera.
Modelo D: Enseñanza en euskera, con el castellano como área.

Para ello es preciso poner encima de la mesa lo que cada uno piensa y valorar qué es lo conveniente y qué actividad le sale mejor a cada uno, repartir tareas e intentar llegar a acuerdos.» Evidentemente, esto no evita que durante el desarrollo de las actividades surjan cosas distintas de las pensadas, porque siempre se tiene en cuenta el nivel de los alumnos y alumnas y lo que son capaces de hacer en euskera.

En el taller de conocimiento del medio, que llevan Rosa y Alicia con el apoyo de Mari Carmen, profesora de religión, se aprovecha *el tirón de las estaciones*. Tienen un esquema general que sirve para que todos los alumnos se sitúen respecto al área; para cada grupo, formado por alumnos de dos niveles, el tema es el mismo, pero las actividades y tareas suelen ser diferentes. La idea de que el taller sea práctico y vivencial es algo que constantemente resaltan las maestras. Tienen en cuenta las noticias del momento, hacen salidas, realizan estancias en granjas-escuela, visitan el museo de ciencias naturales cercano a la escuela, confeccionan carteles. «No nos quedamos con el contenido de los libros, sino que trabajamos mucho las actitudes e intentamos que los niños se identifiquen con el tema que estamos tratando.»

Organización del proceso de formación

La idea de fondo es la descentralización y evitar que caiga todo el trabajo sobre las mismas personas. El director, junto con las dos responsables de la coordinación del proyecto, el asesor del COP y el secretario del centro, forman en estos momentos la comisión de seguimiento del proyecto. Cada uno de los miembros de esta comisión pone en marcha otras comisiones y, progresivamente, les va cediendo autonomía y capacidad de decisión, evitando así la acumulación de trabajos y quedando los miembros de la comisión de seguimiento como elementos coordinadores de todo el proceso. Señala Heriberto: «Al comienzo costó empezar a funcionar; todo lo llevábamos los miembros de la comisión de seguimiento y se llegó a una cierta sensación de agobio. Poco a poco hemos ido reconduciendo la situación y haciendo que más personas asuman más responsabilidades».

JESÚS MORQUECHO.

Niños y niñas aprenden a comprar y vender los productos del taller de mercado.

El equipo CREA, contratado por el Departamento de Educación, periódicamente viene a ofrecer asesoramiento sobre determinados aspectos e intenta dar ideas para solucionar las situaciones y problemas que van surgiendo. A su vez, existe una cierta relación, que no llega a coordinación, entre los cuatro centros que en la comunidad autónoma están llevando a cabo esta experiencia. Por su parte, los asesores de los COPs que están participando en cada uno de estos centros suelen poner en común sus experiencias y contrastar lo que se va haciendo en cada escuela. Así, señala Juan Carlos, el asesor del COP, «lo que quieren desde CREA es que los asesores de los COPs del País Vasco lideren el proceso de forma más directa, quedando ellos para situaciones más puntuales y para el seguimiento general del proyecto».

Impresión final

Tiago, portugués; Lobako, de origen ecuatoguineano; Tatiana, de etnia gitana; y Sonia, nacida en Vitoria-Gasteiz, corren bajo la cubierta del polideportivo del Campillo, donde pasan el tiempo del recreo y juegan después de las clases. Aceptan con naturalidad lo que les diferencia; juegan y aprenden sin más roces que los derivados de los inevitables enfados infantiles. Aquí no importa ni el origen ni el color ni la vestimenta; son amigos y esto basta. Lo que les sienta mal no es que se les agrupe por etnias —situación que en el centro no se da nunca—, sino que, como al resto de los niños, se les separe de sus amigos. A Santiago y a Enrique, payo y gitano de 10 años, lo que verdaderamente les molesta no es sólo que se les separe, sino que les pongan en un grupo donde solamente haya chicas. En el colegio no se distingue quién es minoría; aquí las minorías son mayorías y, además, diversas. Es una escuela y lo que tiene en cuenta son sus necesidades de aprendizaje. Los problemas de discriminación o racismo están fuera, entre los adultos; dentro se intentan encontrar respuestas y estrategias educativas que permitan crear un clima en el que todos se sientan integrados y aceptados y en el que, proporcionándoles los mejores recursos, puedan desarrollar al máximo sus capacidades. □

PARA SABER MÁS

Bonal Sarró, X. (1992): «Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados», *Cuadernos de Pedagogía, 201,* pp. 60-65.

Finnan, Ch. (edit.) (1996): *Accelerated Schools in Action. Lessons from the field*, California: Crowin Press, Inc.

Levin, H.M. (1995): «Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools)», en Levin, H.M.: *Volver a pensar la educación*, Madrid: Morata (vol. 2).

BOPV (1997): «Orden por la que se autoriza la puesta en marcha de un proyecto de innovación singular denominado "comunidades de aprendizaje" en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco», *Boletín Oficial del País Vasco* del 3-11-1997.

* **Francisco Luna Arcos y María Luisa Jaussi** son miembros del Instituto para el Desarrollo Curricular (IDC).

Más información:
«Ramón Bajo» HI (Herri Ikastetxea: colegio público).
Escuelas 16.
01001 Vitoria.
Tel. 945 26 36 34.

CP «Virgen del Carmen» HI.
Avda. Ulia.
20110 Pasaia San Pedro (Guipúzcoa).
Tel. 943 39 03 71.

CP «Artatxe» HI.
Julian Gaiarre 110.
48004 Bilbao (Vizcaya).
Tel. 94 421 15 61.

CP «Ruperto Medina» HI.
La Florida.
48920 Portugalete (Vizcaya).
Tel. 94 462 15 94.