



# Las comunidades de aprendizaje

## Ariadna Munté

Profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Barcelona  
amunte@ub.edu

## Olga Serradell

Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona  
Olga.Serradell@uab.cat

## Ramón Flecha

Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona  
Ramon.Flecha@ub.edu

Fecha de recepción: Enero 2012

Fecha de aceptación: Enero 2012

## Sumario

**1.** Comunidades de Aprendizaje: un sueño de igualdad. **2.** Conocimiento científico e implicación de toda la comunidad: Colegio La Paz, Albacete. **3.** Recuperando la dimensión pública de la educación: Escuela de personas Adultas La Verneda - Sant Martí, Barcelona. **4.** Conclusión. **5.** Bibliografía.

## RESUMEN

*Las Comunidades de Aprendizaje buscan la inclusión de todas las personas en la sociedad del siglo XXI a través del éxito educativo. Hemos pasado de una sociedad de base industrial a una sociedad multicultural, de economía informacional donde la formación es clave. Este proyecto proporciona a toda la ciudadanía, independientemente de su género, etnia o clase social, las competencias necesarias para superar la exclusión social. Las Comunidades de Aprendizaje aumentan la solidaridad, mejoran la convivencia, el rendimiento académico y logran la participación de las familias. Con base en ese éxito educativo y en confianza que esa mejora genera en la población, se desarrollan también actuaciones de éxito en otros ámbitos sociales que llevan a la superación de las diferentes dimensiones de la pobreza. Estos son algunos de los resultados de aplicar las actuaciones de éxito definidas y analizadas por INCLUD-ED, Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de la UE.*

## Palabras clave:

*Modelo público, aprendizaje instrumental, aprendizaje dialógico, inclusión, solidaridad.*

**ABSTRACT**

*Learning Communities seek the inclusion of everyone in 21st century society through educational success. We have shifted from a society with a capitalistic industrial base to a multicultural society with informational economy where training is very important. This project provides all citizens regardless their gender, ethnic group or social class with the competencies which are needed to overcome social exclusion. Learning Communities increase solidarity, improve coexistence, academic achievement and also get the participation of the families become involved in training processes. Based on this educational success and with the trust that this improvement generates in the population, successful actions are also developed in other social domains that contribute to the overcoming of the different dimensions of poverty. These are some of the results of implementing the successful actions defined and analysed in the INCLUD-ED project, the Integrated Project from the 6th Framework Programme of research from the European Union.*

**Key words:**

*Public model, instrumental learning, dialogic learning, inclusion, solidarity.*



# 1 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN SUEÑO DE IGUALDAD

Han pasado más de treinta años desde la fundación en 1978 de la primera Comunidad de Aprendizaje, la Escuela de personas Adultas La Verneda-Sant Martí. En 2012 ya hay más de cien en España, Brasil y Paraguay que están realizando importantes contribuciones y, avanzando hacia sociedades más democráticas desde la educación.

*INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011)* es la investigación sobre educación escolar de mayores recursos y más alto rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea. Con él se ha dado un gran paso adelante en el conocimiento científico sobre la superación de las desigualdades sociales, que está generando un fuerte impacto social. Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE, en adelante) han sido definidas por INCLUD-ED como aquéllas avaladas por la comunidad científica internacional, que logran superar el abandono escolar, mejorar el rendimiento académico y, así, la cohesión social. Son AEE la organización del aula en grupos interactivos; la participación de la comunidad educativa en todos los procesos de decisión, evaluación y aprendizaje; la formación de familiares y de otros miembros de la comunidad; la lectura dialógica como actividad a desarrollar en diferentes espacios, con diferentes personas (desde el profesorado hasta las familias); y la ampliación del tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar, usando el espacio físico de la escuela para abrirlo a todo el barrio.<sup>(1)</sup>

En pleno siglo XXI la educación hace frente a nuevos retos. Para el año 2020 la Comisión Europea propone a la Unión los cinco objetivos que deben orientar el proceso de sus Estados miembro: el empleo, la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza (Comisión Europea, 2010; European Commission, 2011).

La extensión de la educación a toda la población fue una de las mayores contribuciones a la lucha contra la exclusión social. La mejora que supuso para un gran número de personas su obligatoriedad y universalización la avalan como política de éxito. Sin embargo, a pesar de lo positivo de que el Estado asumiera la responsabilidad de la formación de sus ciudadanos y ciudadanas, este paso adelante tuvo efectos negativos tales como la burocratización o la

(1) Para más información consultar la página web de Comunidades de Aprendizaje: <http://utopiadream.info/ca/>



pérdida de sentido —en términos de Weber (2002)— cuyas consecuencias no previstas arrastramos hasta nuestros días. En este proceso la comunidad educativa, entendida en sentido amplio (familiares, vecinos y vecinas, alumnado, grupo de iguales), ha perdido capacidad de acción en el proceso de decisión y su implicación se ha visto reducida. Al mismo tiempo dicha capacidad se ha ido transfiriendo al Estado y a sus profesionales.

La cuestión reside en si la escuela como institución podrá adaptarse a la realidad social actual, para conseguir que quienes allí se forman sean capaces de enfrentarse con éxito a los retos que ofrece la sociedad de la información. Las CA surgen en este proceso de cambio social profundo, en el paso de una sociedad culturalmente homogénea, de base industrial y característica de la primera modernidad, a una sociedad multicultural, inmersa en una economía informacional donde el acceso al conocimiento y a la educación son las claves para superar la exclusión social y fomentar la democracia.

El proyecto de CA consigue avanzar eficazmente hacia la inclusión social de todas las personas en la sociedad del siglo XXI. Para ello, a través del modelo comunitario las CA proporcionan a todos los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de su género, etnia o clase social, las habilidades y conocimientos instrumentales que cualquier persona necesita para tener éxito en la sociedad actual, especialmente en los ámbitos educativo y laboral. Todas las actuaciones que se llevan a cabo en las CA buscan superar la exclusión social a través de la mejora del rendimiento académico de todo el alumnado. Este reto se consigue con la implicación de la comunidad educativa, y especialmente las familias, en todas las actividades que se realizan dentro y fuera del aula.

Este artículo presenta dos ejemplos de la capacidad de transformación del entorno a través de la educación. El primer caso es reciente y la CA está situada en un barrio periférico de Albacete; el otro cuenta con más de treinta años de experiencia en el barrio de La Verneda de Barcelona. Ambos casos comparten el ideal de avanzar hacia una mayor igualdad y nacen de ese sueño de transformación que define a las CA. Como veremos, con la aplicación de las AEE es posible superar la exclusión social, aumentar el aprendizaje, mejorar la convivencia y, en definitiva, contribuir «desde abajo» a la democratización de los diferentes ámbitos de la sociedad.

## **2 CONOCIMIENTO CIENTÍFICO E IMPLICACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD: COLEGIO LA PAZ, ALBACETE**

La regularización de la universalidad y obligatoriedad de la educación ha llevado al Estado a asumir la responsabilidad educativa de toda la población,

de modo que el modelo educativo de gestión estatal es el que ha ido tomando fuerza. Pero lo ha hecho en detrimento de un modelo público basado en la implicación y poder de decisión de la comunidad sobre la gestión del propio centro educativo, sus actividades y horarios, entre otros aspectos.

El modelo de gestión estatal ha ido colonizando los espacios de la comunidad en un proceso en que desaparecen las posibilidades de participación de las familias u otros agentes educativos en las escuelas y, especialmente, en las actividades de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula. Si los fenómenos de la pérdida de sentido y de libertad no se dan de forma casual sino que su origen es estructural, aplicada al ámbito educativo esta colonización explicaría la pérdida de capacidad de decisión —y en consecuencia la falta de implicación— de los diferentes agentes sociales en los centros educativos. Para luchar contra esta mentalidad sistémica que coloniza nuestras vidas y conseguir la acción cultural es necesario superar el academicismo en la concepción de cultura. Un proyecto educativo global como CA permite que esa acción cultural a la que tienen derecho todas las personas se abra a toda la comunidad.

Este modelo basado en la participación comunitaria encaja con las teorías de Beck (1997) cuando describe el proceso de *desmonopolización del conocimiento experto* que se da ante profundos cambios sociales, tales como la democratización institucional, la reflexividad y el mayor acceso a la información<sup>(2)</sup>. Análisis como el de Beck contribuyen a romper con un expertismo que analiza la exclusión social y actúa sobre ella sin contar con quienes la sufren. Este procedimiento, en lugar de mejorar sus condiciones de vida, contribuye a reproducir situaciones de desigualdad. El modelo educativo de centro que proponen las CA incluye las aportaciones de la comunidad científica y la implicación de las diferentes voces que forman la comunidad educativa. El resultado de esta combinación aporta una alternativa que ya está consiguiendo mejorar los resultados académicos de todo el alumnado y, a su vez, mejorar las relaciones entre vecinos/as en barrios donde éstas se habían deteriorado enormemente.

El proyecto socioeducativo de las CA atraviesa las paredes de la escuela o centro educativo para extender sus actuaciones de éxito a todo el barrio y a los diferentes agentes sociales que forman parte de él (Padrós *et al.*, 2011). La transformación de una escuela en CA puede ir más allá de un cambio en la escuela y en su gestión. Es el caso del colegio La Paz, ubicado en La Milagrosa, un barrio en la periferia de la ciudad de Albacete construido en 1978 para alojar a familias con pocos recursos y acabar con el chabolismo. A lo largo de los años el barrio se ha ido deteriorando y aumentando las condiciones de fuerte mar-

(2) «En primer lugar, es preciso abandonar la idea de que las administraciones y los expertos siempre saben exactamente, o al menos mejor, qué está bien y qué está mal para todos; la desmonopolización del conocimiento experto» (Beck, 1997: 46).



ginalidad. En el año 2006, el 46% de sus vecinos y vecinas era de etnia gitana y un 7,1% de origen inmigrante. El 35% de la población del barrio en edad de trabajar se encontraba dentro de planes sociales de empleo y en su mayoría con rentas muy bajas (Aubert *et al.*, 2010). Ello iba unido a un fuerte deterioro de la convivencia, del barrio y de las viviendas, a pesar de la inversión de recursos económicos que la administración pública había destinado a la revitalización del barrio a través del plan URBAN<sup>(3)</sup>.

Los conflictos se manifestaban en la escuela, entre el alumnado, con las familias, y el problema salió en los medios de comunicación. La situación llegó a tal punto que la administración educativa, las familias y las entidades del entorno buscaron una alternativa que se basara en evidencias científicas. Ésta la encontraron en el proyecto INCLUD-ED (2006-2011). Tras estudiar diferentes centros educativos de Europa con éxito en sus resultados el proyecto definió las AEE, universales y transferibles. En las comunidades o barrios donde se encuentran los centros educativos que llevan a cabo estas acciones el resultado es una importante mejora de la cohesión social con fuertes efectos democratizadores (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Con el asesoramiento del investigador principal del proyecto INCLUD-ED se inició un proceso para transformar la escuela con la finalidad de conseguir el éxito educativo de todo el alumnado y fomentar la inclusión social. Este proceso se concreta en el Contrato de Inclusión Dialógica (CID en adelante), iniciado en 2006 para recrear las AEE, a través del diálogo igualitario entre las familias y otros miembros de la comunidad, los y las responsables de la administración y los investigadores e investigadoras. Este proceso de diálogo supuso el cierre de la escuela y la apertura de una nueva en las mismas instalaciones. La primera no había dejado de perder alumnado en los últimos diez años y se encontraba en situación de abandono. La nueva, el Colegio La Paz, se iniciaba como una CA que iba a implementar únicamente las AEE basadas en las evidencias identificadas por la comunidad científica internacional.

El CID ha conseguido unir el conocimiento científico con las aportaciones de la comunidad educativa a través del diálogo igualitario. Los diferentes agentes sociales han recreado las AEE en este proceso dialógico para llevarlas a cabo en la escuela. Las actuaciones implementadas en el Colegio La Paz, están consiguiendo superar el fracaso escolar de todo el alumnado, independientemente de su origen étnico o social y de sus conocimientos previos. Así, por ejemplo, entre estas AEE destacan los grupos interactivos, una forma de organización del aula que reasigna los recursos materiales y huma-

(3) El Plan URBAN es una iniciativa de la Comisión Europea (EU Cohesion Policy, European Commission, DG for Regional Policy).



nos del centro bajo el objetivo de lograr mejores resultados académicos de todo el alumnado. A diferencia del aula tradicional (agrupamientos mixtos, *mixture*)<sup>(4)</sup> o de los grupos homogéneos de nivel de aprendizaje (*streaming*)<sup>(5)</sup>, los grupos interactivos parten del modelo inclusivo, no segregador, y toman la solidaridad como base del proceso de aprendizaje. El alumnado del aula se divide en grupos de cinco o seis niños/as. Éstos deben ser heterogéneos, es decir, estar formados por alumnado de diferente nivel, género, cultura, etc. Cada grupo realiza una actividad durante quince o veinte minutos orientado por una persona adulta. Pasado este tiempo los y las alumnas cambian de actividad de modo que en una clase de hora y media, todo el alumnado habrá realizado cuatro actividades ayudado por sus compañeros y compañeras de grupo y de la persona adulta.

A través de esta AEE, miembros de la comunidad educativa con perfiles muy diversos, entre los que destacan los familiares del alumnado<sup>(6)</sup>, se incorporan en el aula para participar activamente en las actividades de aprendizaje y ayudar a sus hijos, nietos o vecinos a ampliar sus habilidades académicas, prácticas y comunicativas (Aubert *et al.*, 2008). La transformación de la escuela del barrio de La Milagrosa en CA llevó a una mejora tan rápida de los aprendizajes del alumnado que su impacto trascendió. La comunidad y la administración pidieron el mismo proceso para el resto de áreas sociales y transformar, así, todo el entorno. Esto suponía una gran dificultad, dado que en aquél momento quienes allí trabajaban desaconsejaban totalmente a los investigadores entrar en el barrio y ni siquiera la policía se atrevía a hacerlo. Parecía, pues, imposible que pudiera darse un diálogo y mucho menos una transformación parecida a la de la escuela en el resto de espacios del barrio. El investigador principal del proyecto INCLUD-ED decidió no hacer caso de aquellos consejos y pasar una noche en el barrio. Gracias a esta decisión pudo comprobar que había muchos estereotipos que dificultaban entender la realidad del barrio. Aquella noche habló con varios vecinos y vecinas en el bar, por la calle, y con abuelas y niños en la plaza. Después durmió en casa de una familia que llevaba a sus hijos a la CA La Paz. La casa no tenía puertas pero eso

(4) «Los agrupamientos mixtos (*mixture*) mantienen la organización tradicional de los alumnos en grupos según criterios de edad, pero sin responder a la creciente diversidad de necesidades que podemos encontrar entre ellos (...) El resultado de esta situación suele ser que el profesorado atiende a los alumnos y alumnas que van bien, mientras los demás se van quedando atrás, hasta que terminan sus estudios o bien abandonan el sistema» (INCLUD-ED Consortium, 2011: 53).

(5) Los agrupamientos homogéneos (*streaming*) acostumbran a ser la alternativa más común a los agrupamientos mixtos. Son formas de segregación del alumnado que responden a criterios diferentes según los países (INCLUD-ED Consortium, 2011). Según la Comisión Europea el *streaming* consiste en «adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades, dentro de un mismo centro escolar» (Comisión Europea, 2006: 19).

(6) Entre el voluntariado que participa en los grupos interactivos se encuentran, además de familiares de diferente grado, vecinos del barrio, estudiantes de prácticas, antiguos alumnos y alumnas o profesorado universitario, entre otros.



no les impedía imaginar un futuro mejor. Los estereotipos sobre el barrio se esfumaban ante la realidad: la esperanza y la energía que desprendían aquellas personas que soñaban con transformar sus vidas.

Este momento fue la clave del éxito. Conocer la problemática real del barrio a través de estas personas y recoger sus voces ha hecho posible un proceso de diálogo que sigue hasta hoy y que está teniendo un importante impacto social. Después de aquella noche, incluso quienes desaconsejaban dormir en el barrio habían dejado sus resistencias a un lado y deseaban participar en el proceso de sueño y transformación del barrio. Hoy, el CID, con el proceso de diálogo y formación que conlleva, se extiende a otros ámbitos como la vivienda, el mercado laboral o la participación. Un ejemplo es el Centro FINDE, un acuerdo que permite abrir los espacios del centro educativo durante el máximo de horas y días posible. Así, los fines de semana se extiende el tiempo de aprendizaje y las actividades culturales, y se amplían los espacios de participación. Con el Centro FINDE, los niños, niñas y adolescentes pueden usar las TIC y participar en actividades educativas, culturales y de tiempo libre transformando su propio contexto sociocultural. Mejoran las relaciones entre ellos y con las personas adultas que también se implican en estas actividades, a la vez que frenan la degradación y exclusión social de su barrio.

El equipo investigador del proyecto INCLUD-ED ha puesto a disposición de los miembros de la comunidad, familias, representantes de asociaciones y de la administración pública, las actuaciones de éxito que han aportado evidencias de mejora. La transformación del barrio se está llevando a cabo en este marco dialógico de trabajo. En este momento los vecinos y vecinas empiezan a salir del gueto transformando su propio contexto (Padrós *et al.*, 2011; Vygotski, 2006). Con el CID viven un proceso de cambio y mejora reales. Tanto es así que en 2009, el Ayuntamiento de Albacete firmaba un convenio de colaboración con los investigadores del proyecto INCLUD-ED<sup>(7)</sup> para garantizar la continuidad de las actuaciones de éxito basadas en evidencias que garantizan el proceso de transformación.

Con la base del éxito educativo ya obtenido y la confianza que tal mejora ha generado en la población del barrio, ha sido posible comenzar las actuaciones de éxito en otros campos que también se habían estudiado en INCLUD-ED: ocupación, salud, vivienda y participación. De particular importancia, y más en estos momentos de crisis, es el grupo cooperativo iniciado hace dos años y que ya da trabajo y sueldo a once personas del barrio que

(7) El convenio lo firmó Marta Soler, directora del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, CREA, como centro coordinador del proyecto INCLUD-ED.



también son las dirigentes y gestoras de la propia cooperativa con asesoramientos externos en régimen de voluntariado. Este proyecto ya ha obtenido el premio DESTACADOS 2001 de Albacete a la labor humanitaria. Así se está demostrando una vez más la evidencia: las actuaciones educativas de éxito son la mejor base (casi siempre imprescindible) para luego desarrollar actuaciones de éxito en otros campos sociales para lograr salir de la pobreza y la exclusión.

Si el Colegio la Paz es un ejemplo reciente, la Escuela de personas adultas de La Verneda - St. Martí nos permite comprobar con perspectiva histórica que transformar el contexto depende de las actuaciones que se lleven a cabo. Cuando se basan en las evidencias científicas y la participación de la comunidad la transformación es posible.

### **3 RECUPERANDO LA DIMENSIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN: ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS LA VERNEDA - SANT MARTÍ, BARCELONA**

Habermas (1998) considera que la pérdida de sentido y la pérdida de libertad —que Weber atribuye a la burocratización de las sociedades— son resultado del desacoplamiento entre sistema y mundo de la vida. Así, como consecuencia de que la gestión se encuentre únicamente en manos del Estado, la colonización sistémica también habría afectado a la cultura y el aprendizaje. El efecto ha sido el aumento de la burocracia y dejar a la comunidad educativa al margen de las decisiones sobre las actividades formativas y, especialmente, las materias instrumentales. La fuerte pérdida de sentido que esto genera sólo se recupera cuando el centro educativo se abre de nuevo a toda la comunidad y transforma su forma de funcionar avanzando hacia el modelo público. La primera Comunidad de Aprendizaje, la Escuela de personas Adultas La Verneda St. Martí (EA Verneda, en adelante), ha conseguido resistir dicha colonización sistémica y se ha mantenido como modelo público durante treinta y cuatro años. La clave se encuentra en que son las propias personas participantes quienes gestionan el centro educativo a través de sus dos asociaciones: HEURA, de mujeres, y ÀGORA, mixta.

El barrio de la Verneda fue creado a partir de la inmigración interna que en los años cincuenta y sesenta llegó a Cataluña en busca de oportunidades. La exclusión social de quienes allí vivían se manifestaba a través de elevados índices de analfabetismo y condiciones de vida muy precarias (vivienda, laborales, etc.). La transformación de esta situación llegó junto a la democracia, a finales de los setenta, cuando las reivindicaciones de los vecinos y vecinas se dirigieron, entre otras, a la necesidad de formación. En 1978, una de las actuaciones clave para superar la exclusión de aquél barrio periférico de la



ciudad de Barcelona fue la creación del centro de educación de adultos, gestionado por las propias personas participantes y abierto a toda la comunidad. Aportaciones de Freire (2002) y Vygotski (2006) han sido clave en este proyecto que, gracias a su orientación dialógica, ha conseguido mejorar las vidas de muchas personas. El modelo educativo se basa en el aprendizaje dialógico (Aubert *et al.*, 2008) que, además de aumentar los conocimientos instrumentales, consigue dar sentido personal y social a quienes se implican en él.<sup>(8)</sup>

En 1999, la EA Verneda se convirtió en la primera experiencia española publicada en la *Harvard Educational Review* (Sánchez-Aroca, 1999). Hoy, con sus más de 1.600 participantes, voluntariado y profesionales que la constituyen, sigue ofreciendo todo tipo de actividades formativas, desde alfabetización, informática, idiomas, formación secundaria o preparación para acceder a la educación superior. Se ha convertido en uno de los referentes más importantes de las CA y, tras más de tres décadas de intensa labor, sigue siendo la impulsora de muchas iniciativas de mejora del barrio. Son las mismas vecinas y vecinos las protagonistas de la gestión de la escuela y esto favorece una constante detección de necesidades socioeducativas a las que se intenta dar respuesta a través de la solidaridad y del conocimiento científico.

Desde su fundación la EA Verneda desarrolla una gran cantidad de actividades. Sus dos asociaciones de participantes, ÀGORA y HEURA, no han dejado de ampliarlas, colaborando con nuevos y diversos agentes sociales. Por ello, esta CA constituye un referente de formación democrática y participativa. Como ejemplo, describimos una de las actuaciones más recientes que la EA Verneda lleva a cabo a través de sus dos asociaciones y en colaboración con otras entidades del barrio. Se trata del proyecto *Nosotros aprendemos, ell@s aprenden. Proyecto de formación de familiares*<sup>(9)</sup> que fue impulsado en 2009 por ÀGORA, HEURA y la FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Cataluña), conjuntamente con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA, en adelante) que lo soliciten. Basado en las AEE identificadas en el proyecto INCLUD-ED (2008-2011), el proyecto tiene como primer objetivo contribuir a la reducción del fracaso escolar a través de la formación de familiares. Busca impulsar una formación de contenidos instrumentales para las familias del alumnado de los centros escolares públi-

(8) «El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores». (Aubert *et al.*, 2008: 167).

(9) Associació ÀGORA; Associació HEURA. Projecte «Nosaltres aprenem, ell@s aprenem. Projecte de Formació de Familiars», 2009. Para más información consultar la página web: <http://www.edaverneda.org/edaverneda/es/node/46>

cos del distrito de Sant Martí. A su vez, pretende potenciar el papel de las AMPA del distrito, y el de los y las familiares en los procesos educativos de sus niños, niñas y adolescentes, y optimizar los recursos existentes, potenciando la colaboración entre centros educativos, AMPA, familias y entidades del barrio y del distrito.

El origen de este proyecto de formación de familiares se encuentra en el constante diálogo que las personas participantes en la EA Verneda mantienen con la administración pública local, con las entidades del barrio y con otros agentes sociales, para detectar necesidades socioeducativas. En 2009 se celebró el Foro del Plan Estratégico de Educación de Sant Martí. Allí se presentaron dos objetivos principales: reducir el fracaso escolar de la ciudad de Barcelona en un 15% y conseguir que un 85% de los jóvenes llegaran a finalizar estudios postobligatorios. Ambos objetivos se plasmaron en el informe diagnóstico elaborado por el Ajuntament de Barcelona (2010), publicado en el mismo Foro y donde aparecían otros aspectos a mejorar: el desconocimiento de los recursos educativos existentes, de las entidades y de los equipamientos del barrio por parte de las familias de los niños y niñas; la infrautilización de dichos recursos, especialmente los formativos y sociales; la poca participación en las AMPA en las escuelas y su poca implicación en el proceso formativo de sus hijos e hijas.

El trabajo comunitario que realiza la EA Verneda desde 1978 y la fuerte implicación de las personas participantes, voluntarias y profesionales en el barrio desembocaron en que, ante aquella situación, se recurriera a los estudios e investigaciones científicas más relevantes. Entre éstas destacan el *Harvard Family Research Project* (Caspe, Traub and Little, 2002) y el Proyecto Integrado IN-CLUD-ED (2006-2011). Ambas investigaciones demuestran cómo la formación de familiares y el aprendizaje mutuo puede contribuir al éxito escolar de niños, niñas y jóvenes. En estos estudios se dilucida que cuando los familiares siguen algún tipo de formación, sea del tipo que sea, las dinámicas familiares cambian en favor de la implicación y el apoyo de los familiares en los estudios de los niños, niñas y jóvenes. Este proceso tiene un efecto positivo en la adquisición de capacidades y habilidades por parte de los menores que contribuyen al éxito escolar.

Junto a la investigación científica de máxima calidad, la propia experiencia de esta CA y su larga trayectoria tenían un importante papel que jugar en este proceso. El sentido que tiene la EA Verneda para las personas participantes ha hecho que se interesen cada vez más por la adquisición de conocimiento, a pesar de las adversidades que muchas viven. Estas personas han querido poner su grano de arena para transformar las escuelas de educación infantil y pri-



maria del barrio en espacios abiertos al servicio de las familias, proporcionando la misma formación de base dialógica que ellas han recibido. La implementación del proyecto se concreta en poner al alcance de las familias diferentes actividades de formación que se llevan a cabo en los mismos centros donde acuden sus hijos e hijas. Estas actividades se definen en función de las necesidades formativas que vayan expresando las familias y se concretan en talleres. Unos, basados en los contenidos curriculares que está cursando el alumnado del centro; otros, más específicos, realizan actividades formativas, ajenas o no a las materias cursadas por los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, tales como idiomas, TIC o alfabetización.

Rosa, de cuarenta años, casada y con una hija de diez, llegó de Andalucía hace más de diez años. Con las dificultades para conciliar el espacio laboral y familiar, nunca encontró el momento para aprender a leer y a escribir catalán y, acomplejada por su falta de dominio de la lengua, tampoco la usaba nunca a nivel oral. Esta realidad se ha convertido en un problema en el momento de ayudar a su hija a realizar las tareas formativas, cada vez más complejas, que le iban mandando desde la escuela. En los talleres ofrecidos por la formación de familiares, Rosa vio la manera de aprender catalán. Después de un curso, compartiendo espacio con otros padres y madres que se hallaban en una situación similar, Rosa expresaba el cambio que había supuesto tanto para ella como para su hija, poder acompañarla en el estudio. No era solamente ella quien ayudaba a su hija en las diferentes materias, sino que la niña, con años de ventaja en la expresión oral del catalán, también la ayudaba a mejorar el idioma. Además de la dimensión instrumental del aprendizaje, este proceso de retroalimentación de conocimientos ha contribuido a fortalecer la relación entre madre e hija y ha acercado a Rosa a la escuela, que ha ampliado el contacto con la dirección del centro y con otros padres y madres. Lo que hasta el momento le había parecido simplemente una institución lejana «encargada» de formar a su hija, hoy la hace sentir como parte de la comunidad educativa.

Ejemplos como éste se van multiplicando desde el inicio del proyecto de formación de familiares. Todos los talleres son completamente gratuitos y se desarrollan en el horario que más conviene a las familias y dentro de los mismos centros escolares donde acuden sus niños, niñas y jóvenes. Estas facilidades de acceso alientan a muchas de las familias a formarse, a la vez que toman contacto con la comunidad educativa. Las clases acostumbran a darse una o dos veces por semana a lo largo de un curso académico, aunque su duración y frecuencia se acuerdan con cada grupo de familiares, según su disponibilidad y el tipo de actividad formativa que se realice. Quienes imparten estas clases son las propias personas participantes y colaboradoras que forman la EA Verneda. Por eso su perfil es de lo más heterogéneo: hay quienes

han recibido formación en la escuela y que quieren contribuir solidariamente a formar a otras personas; vecinos y vecinas con conocimientos previos que pueden aportar su experiencia y saberes; profesorado o estudiantes universitarios/as, entre otros. Contar con las propias personas participantes de la CA como encargadas de implementar el proyecto lo dota de gran valor al promover la ampliación y fortalecimiento de las redes sociales en el barrio, especialmente necesarias en momentos de crisis económica como la actual.

Ya son cuatro las escuelas del distrito de Sant Martí que han abierto sus puertas a las familias con la colaboración de sus AMPA y de los participantes de la CA EA Verneda. Cada centro lo ha hecho de acuerdo a las necesidades concretas de los grupos de familiares. Los CEIP Brasil, Catalonia, Els Portxos y Bac de Roda realizan talleres de lengua catalana de distintos niveles de dificultad, talleres de refuerzo escolar y en Septiembre de 2012 se prevé iniciar un espacio de Tertulias Literarias Dialógicas. Esta actividad lleva treinta y cuatro años desarrollándose con gran éxito en la EA Verneda y en ella han participado una gran parte de vecinos y vecinas del barrio (Valls, Soler y Flecha, 2008). Las Tertulias Literarias Dialógicas son una de las AEE identificadas en el proyecto INCLUDED. Esta experiencia cultural y educativa no formal está centrada en las reflexiones que las personas participantes hacen acerca de obras de la literatura clásica universal que leen de forma compartida. Se trata de un espacio de diálogo igualitario en el que, junto a las reflexiones personales sobre la obra, se refuerza la comprensión lectora y otros conocimientos instrumentales como la lectoescritura (Aguilar *et al.*, 2010). Hoy las diferentes CA las desarrollan con gran éxito entre el alumnado y también sus familias. Entidades como FACEPA y CONFAPEA<sup>(10)</sup> las fomentan desde hace catorce años en diferentes centros educativos y asociaciones de Europa, Estados Unidos, América Latina y Australia.

## 4 CONCLUSIÓN

La exclusión social va unida a graves situaciones de pobreza y marginalidad, como la que tenía el barrio de Albacete antes de que la escuela se convirtiera en CA o La Verneda en 1978. Superar tal desigualdad requiere una transformación en la que el papel de la educación es clave. La universalidad y obligatoriedad de la educación dota al sistema educativo de una gran fuerza para liderar este cambio, que solo es posible si sus actuaciones parten de las evidencias que aporta la comunidad científica internacional. Las actuaciones

(10) FACEPA es la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas y CONFAPEA la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. Para más información consultar su páginas web: <http://facepa.org/facepa/> y <http://confapea.org/es/>



educativas que se llevan a cabo en las CA se basan en estas aportaciones, las que han demostrado que contribuyen a mejorar el rendimiento académico de todo el alumnado, la convivencia dentro del centro educativo y, como hemos visto a lo largo del artículo, en todo el barrio.

El *Efecto Mateo* definido por Robert Merton (1968) se da en los diferentes ámbitos de la sociedad y, por lo tanto, también en el aprendizaje. Así, quienes menos tienen menos aprenden, y quienes más tienen más aprenden. Pero la investigación científica internacional (INCLUD-ED, 2006-2011) ya ha demostrado que esto depende de las actuaciones educativas que se lleven a cabo, y especialmente en contextos con altos índices de pobreza y marginalidad. En este proceso hay dos ejes clave que orientan el éxito, por un lado el énfasis en la dimensión instrumental del aprendizaje; por otro, la implicación de toda la comunidad en las actividades, especialmente las que se llevan a cabo dentro del aula. La escuela es uno de los espacios que reúne a más personas del barrio y más diversas. Por esa razón las CA, y en concreto las AEE que se implementan en ellas, al reforzar los lazos de solidaridad, consiguen transformar entornos degradados en los que los vecinos y vecinas sufren situaciones de fuerte desigualdad.

Las CA se fundamentan en la teoría del aprendizaje dialógico (Aubert *et al.*, 2008), que une la dimensión instrumental a la solidaridad. De este modo se evita tener que renunciar a cualquiera de las dos dimensiones, tal y como ha ocurrido en muchas ocasiones: en unas escuelas se fomenta la competitividad para aumentar el rendimiento; en otras se baja el nivel de aprendizaje pensando, sin fundamento científico, que de esta forma los niños y niñas que llevan más retraso podrán seguir mejor el ritmo. A menudo, la segunda opción se toma precisamente en los centros educativos de los barrios más pobres. Así se perpetúa el fracaso escolar de quienes más necesitan superarlo, y se asume un riesgo muy alto de que estos centros se conviertan en fuente de conflictividad.

Las AEE que se llevan a cabo en las CA no solamente han transformado el barrio de La Verneda (Barcelona) y el de La Milagrosa (Albacete), sino que fomentan una ciudadanía activa, más democrática y participativa. Con ellas, el diálogo igualitario ha impregnado los diversos espacios de la comunidad, la escuela, las asociaciones, las plazas o las propias casas de los vecinos y vecinas. Formar parte del proceso de decisión de cada una de las actuaciones desarrolladas en la escuela y en el barrio, ha dado sentido a las acciones de todas estas personas. Es así como el proyecto de CA devuelve a la educación su dimensión pública y aporta a la comunidad educativa las evidencias científicas para alcanzar el éxito académico de todos y todas, no solamente de una parte del alumnado, para conseguir una sociedad más cohesionada y, por ello, más productiva, sana e independiente.



La escuela de la sociedad de la información necesita una transformación que evite la fragmentación social en un momento de crisis económica que afecta especialmente a las sociedades europeas. Cuando en los centros educativos de los barrios más pobres se reduce el aprendizaje instrumental, o incluso se renuncia a él, se contribuye a perpetuar la exclusión social. El caso de La Milagrosa ejemplifica la rapidez en que puede darse la transformación; el caso de la EA Verneda demuestra que el impacto que genera la aplicación de estas AEE permanece a lo largo del tiempo. Las CA son un modelo comunitario de transformación del entorno social y educativo porque el éxito académico, la solidaridad y el conocimiento científico se unen en un objetivo común: conseguir que todos los niños y niñas aprendan y que todas las personas del barrio tengan siempre la oportunidad de formarse. Las CA son sueños hechos realidad que contribuyen a avanzar hacia una mayor igualdad socioeducativa y una continua democratización. Los pasos para conseguirlo están claramente definidos y todas las CA abren permanentemente sus puertas a quienes quieran conocer cómo logran contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus barrios, pueblos o ciudades.

## 5 BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, C. (et al.) (2010): «Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24): 31-44.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2010): *Pla Estratègic Educatiu del Districte Sant Martí, Quaderns, Projecte educatiu de la ciutat de Barcelona*, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona [en línea]. <http://w3.bcn.es/fitxers/santmarti/smartidteeducadorquadernpecb.789.pdf>, acceso 10/05/2012.
- AUBERT, A. (et al.) (2010): «Contrato de Inclusión Dialógica», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24): 101-111.
- (et al.) (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*, Barcelona: Hipatia Editorial.
- BECK, U. (1997): «La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva», en U. BECK, A. GIDDENS y S. LASH: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, pp. 13-73, Madrid: Ed. Alianza Universidad.
- CASPE, M., TRAUB, F. y LITTLE, P. (2002): *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, Harvard Family Research Project, Beyond the Head Count, Evaluating Family Involvement in Out-of-School Time, n°4, Agosto-2002 (en línea). <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/beyond-the-head-count-evaluating-family-involvement-in-out-of-school-time> acceso 15/05/2012.





- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, Documentos de trabajo del personal de la Comisión, Documento adjunto a la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo, SEC, 1096, Bruselas: Comisión Europea.
- (2010): *Comunicación de la Comisión. EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, 03/03/2010, Bruselas (en línea). [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf), acceso 14/05/2012.
- EUROPEAN COMMISSION (2011) : *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*, Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2011) 18 final. Brussels: European Commission.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*, 54ª edición, México: Siglo XXI [1969].
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I.: Racionalidad de la acción y racionalización social, Vol. II.: Crítica de la razón funcionalista, Madrid: Ed. Taurus [1981].
- INCLUD-ED (2006-2011): *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme, Brussels: European Commission.
- (2009): *Consortium Actions for success in schools in Europe*, Brussels: European Commission.
- (2011): *Consortium Actuaciones de éxito en las escuelas Europeas*, Estudios CREADE, nº 9, Gobierno de España, Ministerio de Educación, IFIE, Madrid [en línea]. <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88>, acceso 18/05/2012.
- MERTON, R.K. (1968): «The Matthew Effect in Science», *Science*, January-1968, 159 (3810): 56-63.
- PADRÓS, M. (et al.) (2011): «Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract», *Qualitative Inquiry*, 17 (3): 304-312.
- SÁNCHEZ-AROCA, M. (1999): «Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream», *Harvard Educational Review*, Fall-1999, 69 (3): 320-336.
- VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008): «Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura», *Revista Iberoamericana de Educación*, (46): 71-87.
- VYGOTSKI, L.S. (2006): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Ed. Crítica [1930].
- WEBER, M. (2002): *Economía y Sociedad*, 2ª edición, México: Fondo de Cultura Económica [1922].