

**Debates sobre educación en el aula: análisis y propuestas desde el trabajo social
para una educación más inclusiva.**

Autores: Agro-Martín Juárez, Luzdivina; Arranz Pérez, Ivette; Jiménez Graindorge, David; Muñoz Martín, M^a del Mar; Oscanoa Ventura; Ruth Patricia; Pérez Maeso, Natalia M^a; De Lucas y Murillo de la Cueva, Fernando.

Resumen: A través un análisis de la situación educativa en España, los autores pretenden identificar aspectos que afectan a la enseñanza secundaria obligatoria, especialmente el fracaso y abandono escolar, así como la gestión de la diversidad en las aulas y su relación con la titularidad de los centros. Vistos estos problemas, pueden tenerse en cuenta otras perspectivas educativas que promuevan una mayor inclusión social y una óptica no sólo productiva de la enseñanza. Para ello, se plantea la experiencia innovadora de las Comunidades de Aprendizaje que, a su vez, establecen puentes entre el sistema educativo y el trabajo social.

Palabras clave: Educación, trabajo social, inclusión social, comunidades educativas.

Abstract: Analyzing education in Spain, authors would try to identify mayor problems on education as dropouts, school failure, diversity and public/private management. So, it would be interesting to seek perspectives promoting social inclusion as a way to think in education instead of productive purposes. We use learning communities as an example of innovation linken social work and education.

Key words: Education, social work, social inclusion, learning communities.

1.Introducción.

Es bien sabido que la educación se configura como uno de los pilares de los regímenes de bienestar. Cualquier clasificación de los mismos incorpora a la educación como parte de ellos que estudiar y medir (De Dios, Torres y Martínez, 2011; Moreno, 2009 o Pérez, 2001).

Al mismo tiempo, la educación se encuentra entre las preocupaciones principales de la Unión Europea (UE), especialmente en su papel como defensa y promoción de los derechos ciudadanos, así como de la cohesión social. Precisamente, la Estrategia comunitaria para 2020 incorpora a su vez la Estrategia de Educación y Formación 2020 (MEC, 2010). La educación, así vista, serviría para convertir a Europa en una “...economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social” (Consejo Europeo, 2001).

Así, pues, las líneas educativas comunitarias parecen cruzarse con el clima de competitividad que genera el mundo globalizado, requiriendo de un cuerpo de trabajadores y trabajadoras mejor formados, más competitivos, aunque sin perder el horizonte de los derechos sociales. Por lo tanto, los diferentes países miembros deben adaptarse a estos requerimientos y así promover una fuerza de trabajo mejor, más cualificada y adaptable a los cambios en los mercados de trabajo. En este sentido se expresa Laval (2004), que considera que la política educativa europea queda definida por los objetivos de adaptación de la mano de obra a las nuevas condiciones del mercado de trabajo, incluso con la posibilidad de presionar a los países miembros para que alcancen las exigencias del mercado laboral.

Esta relación (educación/trabajo) en Europa parece ser dominada por el segundo factor, cuestión que podemos entender como lógica pero, al mismo tiempo, puede generar dudas. Especialmente en el caso Español, donde los problemas educativos (fracaso y abandono escolar), han ido íntimamente ligados a los problemas del mercado de trabajo (CES, 2010).

Por lo tanto, y aún sabiendo que los objetivos educativos europeos y españoles persigan la formación del alumnado, parece verse cierta inclinación hacia el aspecto instrumental y, si se nos permite, meramente productivo, que choca con la escasa calidad y baja productividad del mercado de trabajo español (De Lucas, 2009).

Desde esta duda, hemos creído necesario revisar el sistema educativo español, especialmente en lo relativo a la educación obligatoria (que es donde cristalizan los problemas del fracaso y abandono escolar larvados en primaria). Sus problemas nos hacen pensar sobre la capacidad de generar competitividad y ciudadanía, por lo que quizás sea menester recordar otras formas de educación que puedan ser utilizadas para una mejora de nuestro sistema.

Y hemos encontrado en las Comunidades de Aprendizaje una experiencia que, proveniente de la segunda mitad del siglo pasado, parece contemplar una idea de educación más favorable en la construcción de la ciudadanía, que podría suponer un apoyo, así como una forma diferente de comprender la educación y la formación.

Para ello pararemos en algunos aspectos del sistema educativo español, especialmente en la educación obligatoria, donde se encuentran los principales problemas referentes al rendimiento educativo español. Identificaremos parte de esos problemas, que contrastan con sus objetivos, así como con los comunitarios.

A continuación, relataremos, también brevemente, la historia y fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje para identificar sus rasgos fundamentales. Dicha

experiencia nos servirá no sólo para debatir sobre la perspectiva del sistema educativo y las Comunidades de Aprendizaje, sino también para proponer la adaptación o incorporación de alguno de los aspectos de la última al primero.

2. Metodología.

La metodología utilizada en esta comunicación parte de un análisis interpretativo de carácter cualitativo de la situación actual del sistema educativo en España. Para ello, se ha realizado una explotación de fuentes secundarias tales como monografías, artículos, páginas *web*, visionado de material audiovisual y otras investigaciones análogas. Al mismo tiempo se han empleado fuentes estadísticas relativas a la educación que apoyan este trabajo, provenientes del Ministerio de Educación y Ciencia, así como del Consejo Económico y Social de España, OCDE y la Asociación Internacional para la Evaluación de la Mejora Educativa (IEA).

Pero es necesario recordar también que este trabajo queda enmarcado en un *Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de EUTS de la UCM*¹, en el que toda la información, así como el proceso de elaboración de esta comunicación ha sido público y accesible. Ha posibilitado no sólo su consulta *on-line*, sino que también ha impulsado el trabajo, apoyo y colaboración con el resto del alumnado en el aula, creando una red de aprendizaje homologable a parte de las ideas expuestas en las Comunidades de Aprendizaje y que se ofrece no sólo a toda la comunidad universitaria, sino a toda persona interesada.

3. Resultados y discusión.

Como indica Rubio (2006), parece existir un acuerdo entre los historiadores económicos sobre la relación del papel que desempeñaban las mejoras de la mano de obra y la alfabetización y especialización de aquélla desde las primeras etapas de la Revolución

¹ Accesible en <http://www.elcongresoenlaaula.com> así como en la página de la Oficina de Atención al Estudiante de Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid <http://portal.ucm.es/web/estudiantestrabajosocial>

Industrial. Entonces, la alfabetización no se entendía como necesaria, algo radicalmente contrario en la actualidad, donde la formación y cualificación parecen una condición *sine qua non* para la competitividad y productividad económicas.

Ciertamente, el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha provocado profundos cambios en la organización de la producción del trabajo, que ahora requieren más y más adaptabilidad y cualificación.

Esa adaptabilidad está íntimamente ligada con la manera en que la educación se comprende y desarrolla en cada país pero, al mismo tiempo, la educación (como también ocurre en España), padece o disfruta de cambios sujetos no sólo a las demandas y/o exigencias del mercado laboral, sino también al *status quo* y relación de fuerzas políticas propias.

En el caso español, la primera ley educativa se retrotrae a la Ley Moyano, promulgada en 1857 y con una vigencia de cien años. En ella se establecía la obligatoriedad de la escolarización hasta los doce años. Obviamente, no todos los niños y niñas españoles fueron escolarizados, así como las necesidades educativas tampoco fueron solventadas. A pesar de ello o, como resultado de ello, en 1876 se fundó la Institución Libre de Enseñanza, cauce para la introducción de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas del momento.

La Institución Libre encontró grandes resistencias en el ala conservadora y en la Iglesia, pero logró eco en la II República, que no sólo estableció una enseñanza única, laica y gratuita, sino que incorporó parte de su legado promoviendo aspectos sociales, creativos e inclusivos.

El Franquismo liquidó tal proyecto. Y fue especialmente meticuloso a la hora de borrar cualquier recuerdo de dicha Institución. Se volvió así a una Escuela como forma de control y reproducción cultural, con un papel protagonista de la Iglesia, casi identificada

con un servicio público (Sarasa y Moreno, 1995) y orientada por valores próximos a la autoridad, jerarquía, disciplina y elitismo.

No obstante, desde los años sesenta y setenta, era inevitable la reforma educativa, que se aproximó en cierta medida a la realidad de entonces. De hecho, como indica Roig (2002), las recomendaciones de la OCDE empezaron a formar parte de las orientaciones del sistema educativo español desde 1975.

Si bien estas se mantuvieron durante la transición democrática, también se abrió la oportunidad a la recuperación de algunos principios e ideas de la Institución Libre de Enseñanza. Aunque el primer paso, como en el resto de instituciones de bienestar heredadas del franquismo, fue elaborar un sistema más racional y lógico. Cuestión recogida en los Pactos de la Moncloa, que fue la apertura hacia una homologación del sistema educativo respecto a los estándares europeos y que, por lo tanto, encontró desarrollo en las subsiguientes leyes orgánicas aprobadas.

El camino desde entonces ha tenido que ver con el intento de mejora de nuestro sistema educativo y, sobre todo, con su congruencia con los requerimientos del mercado de trabajo, agente principal de adquisición de derechos, así como con la convergencia europea.

Esta última nos remite al Tratado de la Unión y sus objetivos respecto a la educación, referente para revisar el nivel y calidad de nuestro sistema educativo.

El problema es que nos encontramos lejos de los objetivos europeos. Unos referidos a la escolarización en el primer ciclo de educación infantil, íntimamente ligados al nuestra clara desventaja en políticas dirigidas a la familia e infancia propias de un país de marcada raigambre familista (De Lucas, 2009); otros respecto a los escasos rendimientos en áreas instrumentales básicas (especialmente lectura, CES, 2010) y, por

último pero no menos importante, nuestras importantísimas tasas de fracaso escolar y abandono escolar temprano.

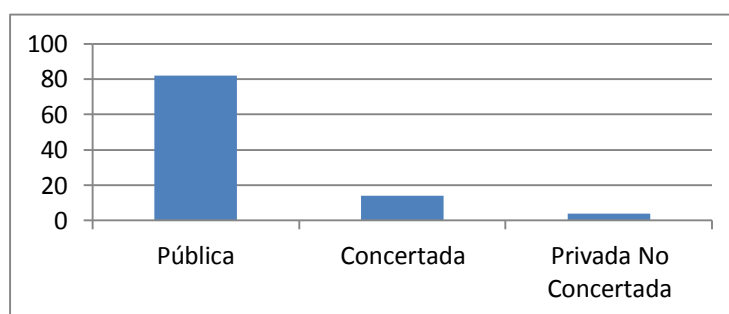
Establecer un análisis en profundidad de dichos problemas supondría exceder los límites de este trabajo, pues también necesitaríamos tratar lo relativo a la formación profesional, estudios post-obligatorios y el escaso desarrollo de las disciplinas universitarias científicas y tecnológicas.

No obstante, sería injusto tratar nuestro sistema educativo como un problema, más aún cuando no deja de ser una conquista democrática que ha promovido el número más amplio de generaciones formadas de la historia de España. Pero esto no empece para tratar sus problemas y, por lo tanto, su mejora. Especialmente cuando sabemos de la demanda de personas más formadas en campos más competitivos (ciencia, tecnología e innovación). De esta forma, surge la paradoja ¿Cómo es posible promover más formación y cualificación en un sistema educativo que afronta elevadas tasas de fracaso y abandono escolar?

En este sentido, no podemos decir que se haya reducido el gasto en educación, al contrario (MEC, 2011). Pero la financiación del sistema, aunque mejore, no supone siempre una mejora directa de la calidad del mismo. Sobre todo cuando este se caracteriza por su fuerte heterogeneidad.

Dicha mejora hace referencia a factores íntimamente enlazados y característicos de la enseñanza obligatoria. Esto es, distribución de la población en las aulas y titularidad de los centros. De esta manera, las aulas más llenas corresponden con la mayor presencia de alumnado extranjero que, abrumadoramente, se ubica en centros públicos (ver fig.1).

Figura 1. Presencia de alumnado extranjero en % según titularidad del centro 2008-2009.

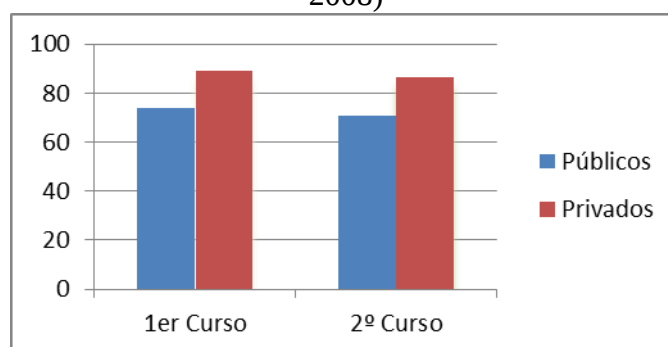


Fuente: elaboración propia a partir del MEC (2011).

Lo que explica la diversidad en las aulas, pero en una parte de ellas, la pública, íntimamente ligada a los subsistemas migratorios (De Lucas 2010).

Así vemos que la presión del alumnado y gestión de la diversidad recae sobre el sistema público, comprometiendo sus rendimientos². Mientras que, la oferta concertada y privada, afrontan sus objetivos educativos en otras condiciones, generando un panorama dualizador en el ámbito educativo (ibid.) en el que los rendimientos y cualificación del alumnado ya divergen, lo que es tanto como los problemas referidos de fracaso y abandono escolar (ver fig. 2).

Figura 2: % de alumnado que promociona curso por titularidad del centro (Curso 2007-2008)



Fuente: elaboración propia a partir del MEC (2011).

² La concentración inmigrante en determinados barrios se une a otros factores que refuerzan esta situación, como el nivel sociocultural del entorno y el derecho de elección de los padres. Padres y madres buscan centros educativos donde sus hijos e hijas tengan un nivel sociocultural similar al suyo. Finalmente, se observan mayores tasas de abandono y fracaso escolar en esta población, lo que no significa que el abandono y fracaso escolar sean propiedad exclusiva del alumnado de origen inmigrante, sino de la mayor presión de necesidades educativas en un mismo tipo de centro.

Es en la educación primaria donde primeramente se detectan los problemas relacionados con el fracaso escolar (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Si bien la escolarización en primaria es total en España (a pesar de problemas de *desescolarización friccional*, o entrada de alumnado inmigrante y otros grupos no sedentarios o con problemas familiares), se observa cómo, desde 2002, se incrementa el alumnado repetidor en el último curso de cada ciclo de esta etapa (CES, 2010; MEC, 2011), más aún en los centros públicos y entre chicos. Tal problema afecta a la educación secundaria que, si bien crece debido a los últimos incrementos poblacionales, muestra en número una clara desconvergencia respecto a la UE por las altas tasas de fracaso y abandono escolar. Al punto, que sólo Malta y Portugal nos superan (aunque ellos reducen sus tasas mientras que nosotros las incrementamos³).

Esto provoca una vulnerabilidad educativa que afecta a casi un tercio de los jóvenes españoles, estableciendo una fractura entre quienes no poseen habilidades y conocimientos suficientes para desarrollar tareas complejas o continuar su formación y los que sí. Esta fractura se hará más grande y más permanente si se sigue concentrando en las aulas el alumnado con necesidades de compensación educativa.

Las medidas de lucha contra estos problemas parecen aún no tener suficiente efecto (entre ellas el Plan para la Reducción del Abandono Escolar). Pero estos problemas tienen que ver con más cuestiones, no sólo educativas. Sin lugar a dudas, deben estimularse políticas públicas más integrales para infancia y adolescencia y, especialmente, para las familias con más riesgo.

Lo que choca con la escasa solidaridad del Estado de bienestar español con las familias o, si se quiere, con su limitado desarrollo. Por ello, quizás sea menester plantear, además de las medidas antes aludidas y tantas bien necesarias y de cierta urgencia, otras

³ El caso del abandono, en concreto, es especialmente preocupante. En el año 2008 era de un 28.6% (MEC, 2008), pasando a un 31,2% en 2009 (MEC, 2011). Con diferencias extremas entre CC. AA (hasta casi 25 puntos: 16% del País Vasco por 40,8% de la Comunidad Balear).

perspectivas educativas que plantean una forma pedagógica que va más allá y comprende argumentos y substratos íntimamente ligados con la democracia, ciudadanía y la inclusión social.

Lo que planteamos es que parece que queremos implementar un sistema educativo competitivo, esto es, capaz de ubicar al mayor número de chicos y chicas en un mercado laboral altamente volátil y que requiere de una importante cualificación y adaptabilidad, aunque la realidad es que no parece que se esté consiguiendo.

El fracaso y abandono escolar también han sido promovidos por las características de nuestro mercado laboral, no sólo por las condiciones familiares y formación en origen. Al punto que educación y mercado parecían congruentes, pero en lo negativo: abandono escolar temprano y construcción. La burbuja y mercado inmobiliario han sido una oportunidad durante años para estos chicos que podían conseguir unos sueldos elevados en relación a su formación y mucho más tempranos que el resto de sus compañeros y compañeras que proseguían sus estudios. De forma que, cuando estas condiciones han desaparecido, debemos afrontar el difícilísimo reto de recuperar a buena parte de estas personas que eran fracaso escolar y/o dejaron de estudiar a edades muy tempranas.

Por lo tanto, la competitividad y adaptabilidad al mercado de trabajo también genera resultados no deseados, no queridos. Por ello, quizás una forma de educar, como hemos dicho, más inclusiva y participativa, pueda ayudarnos a limitar la expulsión del proceso educativo en edades tempranas y, no sólo promover formación y competitividad, sino ciudadanía y valores democráticos.

Así, apelar al recuerdo de la Institución Libre de Enseñanza no es caprichoso y, en un salto en el tiempo, sirve para pensar sobre los caminos que el sistema educativo promueve. Quizás encontremos otras posibilidades, complementarias y no excluyentes,

que no sólo comprendan la educación orientada a la evaluación de las capacidades de los alumnos en materia científica⁴.

3.1. Otra forma de entender la escuela: Comunidades de Aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje encuentran su origen en 1987 en Silicon Valley⁵, como proceso de formación novedoso exportado y desarrollado en varias universidades estadounidenses (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2003).

Llegaron a España en 1978, aplicadas en el centro de personas adultas La Verneda de Sant Martí (ibid.) y teniendo gran éxito. Resultado del mismo fue el interés despertado en el CREA⁶, que procuró aplicarlas a la educación infantil, primaria y secundaria.

Según Valls (2000), la Comunidad de Aprendizaje es “...un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”. Flecha (2002) entiende las Comunidades de Aprendizaje como “...una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades.”

⁴ Esto puede verse en las pruebas específicas que realiza la OCDE (2011) y que son recogidas en el informe PISA, puesto que las materias que utiliza para evaluar la calidad de la enseñanza en el nivel de educación obligatoria se basan en una prueba de lectura, matemáticas y ciencias, dejando de lado materias relevantes en un proceso competitivo como una segunda lengua. La evaluación de la calidad de un sistema educativo, sin suficiente base científica o teórica en relación al aprendizaje y pedagogía, quizás pueda ser puesta en entredicho y deba la comunidad científica tener más presencia a la hora de establecer pautas y medidas más acordes no sólo con la competitividad, sino también con la ciudadanía (Flecha, 2011).

⁵ Debe tenerse en cuenta que Silicon Valley tiene presencia en tres de las universidades más prestigiosas de EE. UU. Como Berkeley, San Francisco y Stanford. Fue en esta última donde comenzaron las *Accelerated Schools* en 1987, antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje.

⁶ El CREA es el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Este centro investigó cómo desarrollar el éxito educativo de La Verneda-Sant Martí y cómo llevarlo a cabo en la educación infantil, primaria y secundaria. Llegó a asesorar a los primeros centros en 1995.

Su substrato intelectual no es en absoluto homogéneo. Freire, en 1970, ya trabajaba sobre este asunto (2007) planteando el aprendizaje en el diálogo. Para él, la educación no debe ser transmitida, sino compartida y construida entre todos y todas. De hecho, Freire remite a las teorías de la comunicación humana como vías democratizadoras y eliminadoras de desigualdad (Habermas, 1992) o también de las centradas en el desarrollo intelectual enlazado al medio social como las de Vitgotsky (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2003).

En este sentido se expresa Robinson (2009) que, preocupado por el desarrollo de las cualidades específicas de cada individuo, reclama una urgente reforma del sistema educativo hacia un sistema dirigido al talento y descubrimiento de las destrezas propias. Algo fracasado hoy, según este autor, pues buena parte del alumnado abandona la escuela sin conocer aquello que se les da bien, sin descubrir su propio talento.

Así, pues, estas son perspectivas que rechazan la burocratización que sufrieron, entre otras, las instituciones educativas desde la revolución industrial hasta nuestros días. Esta burocratización habría establecido un modelo que apartaba la innovación y los avances que marca la comunidad científica, desarrollando individuos orientados al empleo (Bowles y Gintis en Giddens, 2009).

En cambio, las Comunidades de Aprendizaje abogan por un método educativo democrático, donde el diálogo entre profesorado, alumnado, familias y diversos agentes sociales es igualitario. Un método basado en la validez y no el poder (Flecha, Pugivert, Gómez 2001) mediante el que se construye un ideal de escuela de manera consensuada, donde la comunicación y la participación son elementos claves de desarrollo del aprendizaje.

Por este camino, las Comunidades de Aprendizaje apuestan por las capacidades del alumnado, confiando en sus habilidades y su potencial, vía plausible para el éxito académico y personal⁷.

Pero establecer este modelo educativo no puede hacerse sin más. Ni tampoco puede ser impuesto, lo que contradeciría su substrato. Por lo tanto, este proceso de transformación hacia la Comunidad de Aprendizaje debe incorporar una serie de fases, sin duda, pero siempre dentro de la realidad y contexto de cada centro.

Así, si realmente se plantea tal experiencia, esas fases deben ser debatidas, acordadas y llevadas a cabo por toda la comunidad educativa mediante un proceso prudente, reflexivo y sujeto a una evaluación continua⁸.

3.2. Comunidades de Aprendizaje como modelo inclusivo.

Una de las razones por las que las Comunidades de Aprendizaje promueven inclusión tiene que ver con uno de los motivos del fracaso y abandono escolar del sistema educativo común, no suficientemente capaz para gestionar la diversidad.

Este modelo, en cambio, se basa en la diversidad. Diversidad respecto a alumnado inmigrante y diversidad funcional en cuanto a alumnado con discapacidades. Es cierto que ambos aspectos son tratados en el sistema educativo, pero casi exclusivamente en los centros públicos y como respuesta a tal fenómeno, no como principio.

La integración de la diversidad en estas comunidades no es jerárquica ni vertical, sino compartida a través de la ayuda mutua entre quienes tienen más éxito académico y quienes no (Ortega y Puigdemívol, 2004). Lo que también fomenta solidaridad y prevé

⁷ Esta apuesta por las capacidades del alumnado estaba presente en la Institución Libre de Enseñanza que si bien pretendía "...científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros industriales" y "...hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades" (en Pozo, 2005), lo que podrá ser un discurso aplicable a cualquier modelo educativo, incluso de una autocracia, centraba su atención en el desarrollo del menor, pero siendo parte activa de su propia educación, así como con la cooperación con las familias y la educación de las mismas.

⁸ Que puede establecerse en dos períodos: el primero de un curso académico y como puesta en marcha y, el segundo, de consolidación y de dos cursos de duración. Para más detalles puede consultarse en el **Anexo** de este trabajo.

contra prejuicios, estereotipos, acoso escolar, violencia en las aulas y violencia intrafamiliar. Definitivamente, supone un cambio de perspectiva que podemos resumir en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

Cuadro 1. Enfoques educativos.

TRADICIONAL	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Centrado en el estudiante	Centrado en la clase
Dificultad de aprendizaje	Problemas de aprendizaje
Apoyo directo	Resolución de problemas en colaboración
Programa individual	Estrategias para el profesorado
Ubicación en el programa	Ambiente adaptado y apoyo al grupo

Fuente: Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, R (2006).

De esta manera, se fomenta la participación. Participación de todos los actores en la planificación, realización y evaluación de las tareas del centro: maestros, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones del entorno donde se encuentra situada la escuela. Todos ellos participan con un fin común para la educación y enriquecimiento de todos los implicados.

Al mismo tiempo y, debido a que el aprendizaje se realiza habitualmente entre personas de distintas edades, se potencia el desarrollo cognitivo del alumnado y una educación recíproca, continua y más extensa.

La implicación de profesores y profesoras, así como el voluntariado, se hace a través de la coordinación en el aula. De esta manera, se trabaja también con quien está más rezagado pues, rompiendo las estructuras de edad de los grupos tradicionales⁹, se establece una participación en el proceso educativo común y sin riesgos exclusógenos. (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002).

⁹ El sistema educativo actual español heredó de la Ley General de Educación de 1970 el establecimiento propuesto en la antigua EGB de la promoción natural del alumnado por orden según la edad. (Roig, 2002). Precisamente, las Comunidades de Aprendizaje entienden que esta es una limitación para el aprendizaje y el enriquecimiento personal y cultural del alumnado, ya que no permite la interacción dinámica con otras personas de diferentes edades, impidiendo la participación de diversos agentes comunitarios dentro del aula y que pueden entrar en juego en el desarrollo educativo del individuo.

En contra de lo que pueda pensarse, estas comunidades requieren de más trabajo. Sea a través de la retención de información mediante la teoría o a través de la práctica, interactuando con el medio. Requieren de más espacio y más tiempo de aprendizaje, puesto que plantean inclusión antes que competitividad o simple adaptabilidad.

Esto es así porque las comunidades son un proceso permanente. En la orientación que mantiene Flecha (2003), siguiendo el camino abierto por Freire, las personas no procuran adaptación, sino transformación. Esta va más allá de la persona, incidiendo en la transformación de las interacciones y de su ambiente. Supone un desarrollo que necesita de la intervención de la comunidad en la planificación y en la organización. Así, cada comunidad de aprendizaje llevará su transformación dependiendo del ambiente interno y externo a la misma, que establecerá, al mismo tiempo, las prioridades a establecer en cada comunidad para la ejecución de su proyecto.

Al mismo tiempo, las Comunidades de Aprendizaje son una oportunidad para el trabajo social, especialmente en su relación con las personas jóvenes, puesto que esta ha ido encaminada, desde sus inicios, a los déficits, carencias y supuestos problemas de la juventud y no sus fortalezas, oportunidades y posibilidades. Es una oportunidad que puede reorientar el trabajo social con jóvenes hacia planteamientos grupales y comunitarios y no sólo individuales, ubicándose entre las *prácticas de domesticación* y las de *liberación* (Jeffs, 2010). En cambio, las Comunidades de Aprendizaje atienden, en primer lugar, a los intereses propios de la juventud a través de sus manifestaciones libres y no como intérprete. De esta forma, quizás el trabajo social pueda, como indican Arias y Sánchez (2011) “...resituar a los jóvenes como centro específico de su interés, facilitando los procesos de cambio social a partir de las propuestas de los propios jóvenes. Deberá permitir la rebeldía y entenderla no como una desviación, sino como una forma alternativa de interpretar y vivir la vida”.

4. Conclusiones

El sistema educativo español a lo largo de su historia ha sufrido reformas, especialmente en la democracia, que han supuesto una mejora notable del mismo y en relación al marco europeo.

Estas reformas han supuesto un gran progreso en materia social: la universalización de la educación, pública y gratuita; la eliminación de diferencias de contenidos en función del género; o la implantación de programas para facilitar la inclusión de menores con capacidades diferentes o provenientes de otros países.

Sin embargo, aunque los avances han sido más que evidentes, las tasas de fracaso y abandono escolar siguen siendo elevadas, por lo que el actual modelo muestra ciertos problemas de efectividad.

La Escuela necesita estar atenta a las transformaciones de la sociedad. Más aún cuando el diálogo entre individuos, ya sea en el aspecto físico o el virtual, se hace más rápido y se simplifica. Una Escuela que mantenga el aspecto docente de manera individualizada, con una transmisión del conocimiento lineal y con limitaciones para responder a las necesidades e intereses de los menores y sus familias, puede no adaptarse a los cambios que comentamos. Debe ser un elemento activo de la comunidad y no independiente de ella.

La lucha contra el fracaso escolar debe ir más allá del apoyo individualizado para quienes se quedan atrás. Más aún cuando este tipo de estrategias pueden provocar más desigualdad dentro de las aulas e, incluso, expulsión del sistema. El sistema educativo requiere de estrategias que favorezcan el paso de un modelo jerárquico del conocimiento a un modelo horizontal del aprendizaje.

En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje proponen el paso de un aprendizaje individualista a un aprendizaje comunitario a través del diálogo intergeneracional y

desde la igualdad. Incluye padres, madres, tutores, voluntariado, profesionales y diversos agentes de la comunidad. Junto al alumnado y profesorado, elaboran las pautas de cómo será el aprendizaje en la escuela, el camino a seguir y los objetivos a alcanzar. Un diálogo basado en pretensiones de validez y no de poder (Flecha, Pugivert, Gómez 2001).

La cuestión es saber si esta propuesta es plausible, así como otras en la línea de mejora del modelo educativo tradicional. Precisamente, estas experiencias, como las primigenias de Flecha en el proyecto INCLUD-ED (2002), no son nuevas y se aplican en muchos puntos de la geografía española (tanto en centros públicos como privados, aunque prioritariamente en los primeros). Pueden verse en educación infantil, primaria, secundaria y de adultos. Tanto en Euskadi, Cataluña y Andalucía (donde es más numerosa e importante), como en Castilla y León, Castilla la Mancha, Aragón y Extremadura y, en menor número pero de forma decidida, Madrid, Región de Murcia y las Comunidades Valenciana y Navarra.

Por lo tanto, es posible. Más aún si se eliminan barreras y limitaciones institucionales y/o burocráticas. Sobre todo reconociendo que estas Comunidades de Aprendizaje no suponen un gasto mayor a otras alternativas propias del marco educativo tradicional.

Pero esta transformación no se constriñe sólo a las estructuras institucionales y burocráticas, sino que apela a las estructuras mentales y de pensamiento de todos los que formamos parte de este mundo que es la educación y el trabajo social. Si queremos hablar de comunidad y ciudadanía es posible que necesitemos pensar si lo deseable es que los y las jóvenes deban ser como el resto de la sociedad pretende (y, de forma más específica, el mercado, mercado de trabajo) o aceptar que la sociedad también habrá de ser como en el día de hoy quieren los y las jóvenes (Arias y Sánchez, 2011).

5. Agradecimientos

La presente comunicación es resultado del esfuerzo de quienes firman y que tuvieron que acompañarse en la lectura, correcciones, apoyo y paciencia. Pero también pudo ser gracias a otras personas, como Vani Ducca, que nos ayudó con el inglés; a los compañeros y compañeras que nos han permitido hacer este trabajo más accesible y común con el resto, sobre todo con la creación de una página *web* al efecto, gracias a la cuál se pudieron incluir cambios y correcciones de forma inmediata, facilitando así tanto el desarrollo del mismo como su difusión.

También agradecemos el apoyo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid para la participación en este Congreso, así como la posibilidad de formar parte de un proyecto de mejora e innovación educativa que pretende también ser compartido con la comunidad universitaria.

6. Bibliografía.

- Alario, L. y Anguira, R. (2001) Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación: Un camino lleno de obstáculos. En: Área, Manuel (Ed.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Descleé Brouwer, pp.215-248.
- Arias, A. y Sánchez, E. (2011) El trabajo (social) con jóvenes y la problematización de la categoría juventud. En: *Revista de estudios de juventud*, nº 94, Madrid: INJUVE.
- Alcalde, A. (2006) *Transformando la escuela: Las Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalistic America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, Nueva York, Basic Books en Giddens, A. (2009) Sociología. Madrid: Alianza.
- CES (Consejo Económico y Social) (2010). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2009*. Madrid: Consejo Económico y Social.

- De Dios, J. Martínez, L. (2011) *Estado de bienestar y trabajo social*. Madrid: Académicas.
- De Lucas, F. (2009) Crisis anunciada y sujeción de la mujer en el régimen familiarista. En *Portularia* nº 9. Huelva.
- Elboj, S.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2003) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fenández, T. y Marín, M. (Dir.)(2001) *Estado de bienestar y social democracia*. Ideas para el debate. Madrid: Alianza Editorial.
- Flecha, R. Gómez, J. y Puigvert, L. (2001) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- García, C., y Valls, R., (1999) Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes. Barcelona.
- Jeffs, T (2010) The relevance of history in youth work. In Cousée, F. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe*. Relevance for youth policy today. Vol. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Laval, C. (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C (coords.) (2003) *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Moreno L.(ed) (2009) *Reformas de las políticas del bienestar en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Pére, I. (2001) Hacia un pacto por el Bienestar Social desde Andalucía en Casanova, M. y Cabra, M. (coords.) *La educación de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE.

-Robinson , K. (2009) *El Elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.

-Sarasa, S. y Moreno, L. (eds.) (1995) *El Estado del Bienestar en la Europa del Sur*, pp. 261-288. Madrid: CSIC.

Referencias web.

-Consejo Europeo de Estocolmo (2001) *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 7 de noviembre de 2011 de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html

-Fernández, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, nº 29. Obra social Fundación “La Caixa” recuperado el día 14 de noviembre de 2011 en http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes10_es.html

-Flecha, R. (2011), *Ahora, por fin, hemos empezado a mejorar*. El País. Recuperado el 25 de Noviembre del 2011 de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Ahora/fin/hemos/comenzado/mejorar/elpepiso/20111105elpepiso_1/Tes

-Flecha, R. y Puigvert, L. (2002) *Las comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Tesis publica por la Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 26 de Noviembre del 2011 de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf

-MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2008) *Las cifras de la educación en España. Curso 2007-2008*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011 <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2010.html>

-MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2010) *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020, Informe español 2010-2011*.

Recuperado el 07 de Diciembre del 2011 de

<http://.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>

-MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2011) *Datos y Cifras Curso escolar 2011/2012*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

-OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2011) *Programme for International Student Assessment. Informe PISA*. Recuperado el 17 de

Noviembre del 2011 de

http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html y
http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

-Puigdemallivol, I y Ortega, S. (2004) *Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva*. Recuperado el 20 noviembre de 2011

http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/puig_sumar.pdf

-Pozo, A. (2005) *Estatutos de la Institución Libre de enseñanza y Programa de la Institución Libre de Enseñanza*. Recuperado el 07 de Diciembre de 2011

http://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm

-Roig, O (2002) *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología*. Publicada por la Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social. Recuperado el 21 de

Noviembre del 2011 de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5424>

-Rubio, J. (2006) *Desarrollo económico y educación. Indicios históricos en las primeras revoluciones industriales*, Universidad de Sevilla. Recuperado el 28 de Noviembre de 2011 de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-02.pdf>

Materiales Audiovisuales

Flecha, R. (2008) VTPD, videoteca práctica docente del CEP de Granada. Entrevista sobre las Comunidades de aprendizaje. Rescatado el 29 de Noviembre del 2011 de <http://video.google.com/videoplay?docid=3685420520944900364#>

ANEXO

Fases de la puesta en marcha del proceso de transformación (un curso escolar).

SENSIBILIZACIÓN (1 mes)
• Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar • Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. • Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad
TOMA DE DECISIÓN (1 mes)
• Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa
SUEÑO (1-3 meses)
• Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desee • Llegar a un acuerdo sobre el modelo del centro que se pretende alcanzar • Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje
SELECCIÓN DE PRIORIDADES (1-3 meses)
• Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto • Análisis de los datos obtenidos • Selección de prioridades
PLANIFICACIÓN (1-2 meses)
• Diseñar grupos de acción heterogéneos • Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad

Fuente: Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. 2006.

En el desarrollo de un proceso de transformación educativa como este, debe partirse de un período de **sensibilización**, consistente en conocer las líneas del proyecto de transformación. Es decir, el estudio del contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de actuación que nos permitan identificar los principales rasgos de la situación de la escuela, así como las dificultades y las oportunidades que propone el plan de transformación.

A continuación, es preciso que la comunidad **tome la decisión** de iniciar el proyecto de transformación. Para ello son necesarios unos requisitos mínimos:

- El 90% del claustro debe estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.

- Aprobación por el consejo escolar.
- Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la AFA (Asociación de Familiares).
- Implicación de la comunidad (agentes formales e informales)
- Decisión de la Dirección General que dote al centro del máximo de autonomía.

Después de la aprobación del proyecto será necesario recorrer las siguientes fases:

La primera será la **fase sueño** en la que, tras estudiar las necesidades educativas, comienza a gestarse la escuela ideal y deseada procurando abstraerse del contexto actual.

A continuación abordaremos la **fase de selección de prioridades**, que busca conocer la realidad y medios con los que se cuentan, analizándolos y estableciendo las prioridades del sueño. Como ejemplo, podemos citar algunas significativas que están llevándose a cabo en la actualidad en Comunidades de Aprendizaje como biblioteca autorizada, grupos interactivos, formación de familiares, contrato de aprendizaje, apertura del centro más horas y días, así como prevención comunitaria de conflictos.

Por último, es necesario abordar la **fase de planificación** o activación del plan de transformación. Se pretende activar el plan de transformación y planificarlo apoyado en las prioridades establecidas en la fase anterior. Sería pertinente que una comisión previa haga la propuesta de agrupación de prioridades para la Asamblea, tomando las decisiones en el conjunto de la comunidad.

Procesos para la continuidad del proceso de transformación (dos cursos escolares).

PROCESO DE INVESTIGACIÓN
•Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción •Experimentación del cambio •Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados
PROCESO DE FORMACIÓN
•Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso •Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos

PROCESO DE EVALUACIÓN
Evaluación continua en todo el proceso

Fuente: Elboj, C.; Puigdel·lívol, I.; Soler, M. y Valls, R. 2006.

El proceso de investigación plantea ejecutar nuevas tareas pero, a la vez, se desarrollan procedimientos para la mejora de los aprendizajes, se transforman los grupos y los niveles.

Por otro lado el barrio percibe y vive el cambio en los procesos educativos. La investigación intenta estimular la generación conjunta de conocimiento, transmitiéndolo al conjunto de la comunidad en su intento de llevarlo a la práctica.

Los procesos de formación deben ser sincronizados por la comisión gestora o por una comisión de formación que proyecte a lo largo del curso distintas actividades. Esta puede entender qué precisa más información o más formación en un aspecto determinado de su trabajo.

En el proceso de evaluación se busca la valoración duradera del proceso de transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje. En esta participan todas las personas implicadas en el proyecto. Evaluar es apoyar en la mejora de las prácticas de un proyecto y estimular a sus protagonistas a seguir transformando la escuela.