



Social and Education History
E-ISSN: 2014-3567
hse@revistashipatia.com
Hipatia Press
España

Morlà Folch, Teresa
Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma
Realidades
Social and Education History, vol. 4, núm. 2, junio, 2015, pp. 137-162
Hipatia Press
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317041422002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Historia Social y de la Educación
Social and Education History



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch¹

1) Universidad de Barcelona. España.

Date of publication: June 23rd, 2015

Edition period: Edition period: June 2015-Octuber 2015

To cite this article: Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities

Teresa Morlà Folch
University of Barcelona

Abstract

Learning Communities began over 35 years ago. In this article, the history of this movement is analyzed with the goal of understanding its evolution, the keys to its growth and success from a historical perspective, focusing on the overcoming of difficulties that this movement have found. To prepare this study, the existing literature on the subject have been analyzed, and interviews with leading figures in its development have been conducted. Results allow us to highlight the historical evidences that explain the evolution of the movement and hold its growth and success.

Keywords: learning communities, movement, historical development, transformation.

Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades

Teresa Morlà Folch
Universidad de Barcelona

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje se iniciaron hace más de 35 años. En este artículo se analiza la historia de este movimiento con la finalidad de comprender su evolución, las claves de su crecimiento y de su éxito desde una perspectiva histórica, incidiendo en la superación de las dificultades con las que se ha encontrado. Para elaborar el estudio se ha analizado la literatura científica previa sobre el tema y se han realizado entrevistas a personas relevantes en su desarrollo. Los resultados nos permiten destacar las evidencias históricas que explican la evolución del movimiento y que sostienen el crecimiento y éxito del mismo.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, movimiento, desarrollo histórico, transformación.

En los años 70 en España se abrió la puerta a la democracia, después de la dictadura de Franco, fueron unos años de cambios y reivindicaciones políticas y sociales. Se desarrollaban debates para construir el futuro, la población recuperaba la voz y sentía que podía participar en la superación del franquismo y la construcción de una sociedad plural, sin grandes desigualdades, los movimientos educativos adquirieron fuerza. Sin embargo, como se evidenciará a lo largo del artículo no todos los privilegios se abolieron y ciertas personas siguieron manteniendo su estatus de poder en este caso, en torno a la educación. Un ejemplo concreto del empoderamiento conseguido por la población lo encontramos en el barrio La Verneda - Sant Martí donde los ciudadanos y ciudadanas tomaron parte activa frente una transición incipiente hacia la democracia (Sánchez, 1999, 4). A partir de las aportaciones de toda la Comunidad se creó en 1978 el Centro de Educación de Personas Adultas La Verneda. En la última fase del franquismo y en pleno desarrollo de su última reforma educativa, la Ley General de educación de 1970, muchas personas comprometidas se entregaron con entusiasmo y dedicación a la mejora educativa, sin embargo, quienes lideraban el movimiento no tenía los objetivos claros y este movimiento acabó diluyéndose (Giner, 2011). En contraposición, en La Verneda no acataron los líderes que gestionaban el movimiento educativo y los frutos fueron mucho más exitosos. Actualmente hablar de Comunidades de Aprendizaje (CdA) implica necesariamente hacer referencia a La Verneda, su antecedente.

Las CdA es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)¹ fundamentadas en evidencias científicas para dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y trabajando por la cohesión social. 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 (Valls, 2000) y fundamentando en el aprendizaje dialógico. En este espacio la conciencia de la igualdad es la base del aprendizaje (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002, p. 127). Concluye, pues, con la perspectiva dialógica planteada por Paulo Freire, ya que se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o

niña influyen en su aprendizaje y por lo tanto deben planificarlo conjuntamente (Flecha y Puigvert, 2002).

Sin embargo, las CdA no siempre se han defendido. A menudo los intereses de unos pocos se han priorizado a los derechos de los niños y niñas, niñas, centrando sus argumentaciones en ocurrencias. Un ejemplo muy común de argumentaciones basadas en ocurrencias es la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, que ha generado fracaso, atribuido a las características del alumnado. Así se ha avalado la perspectiva reproductionista que ha considerado por ejemplo, la vinculación entre los resultados académicos del alumnado con su nivel socioeconómico o con la titulación del padre o la madre, principio nunca reconocido por la comunidad científica internacional. En contraposición, se ha evidenciado que la participación educativa de las familias en las escuelas mejora el aprendizaje de los niños y niñas (Dearing , Kreider , Simpkins y Weiss , 2006; Epstein, 1991 en Flecha y Soler, 2013), es decir, no se pone énfasis en el nivel socioeconómico sino en la vinculación con la escuela en todos sus espacios. En este sentido, las CdA son resultado de aportaciones reconocidas por la comunidad científica internacional.

Ha habido numerosas piedras en el camino, sin embargo es importante destacar las adversidades y ver cómo se han superado, para entender qué son las CdA y como se han consolidado. A pesar de los obstáculos, el éxito del movimiento es evidente. Hay numerosas escuelas en España y en el mundo que se están transformando o se han transformado en CdA, actualmente hay un total de 192².

Metodología

La metodología utilizada para desarrollar este artículo es la metodología comunicativa, ya que ha permitido fomentar un diálogo constante entre las experiencias de la vida en relación a las CdA y las contribuciones científicas. Así, ha sido posible una interpretación de los problemas socioeducativos dando voz a los agentes participantes (Gómez, Racionero y Sordé, 2010). La metodología comunicativa comporta la implicación de las personas beneficiarias en todo el proceso de investigación, desde el inicio de la investigación hasta la difusión de los resultados. Esta implicación ha

demostrado en experiencias anteriores el incremento de las expectativas transformadoras de la investigación y, a su vez, la obtención de un mayor impacto social. En este sentido, para obtener diferentes visiones, se ha potenciado el diálogo entre el conocimiento científico y las voces de personas que hablan desde la experiencia cotidiana y práctica.

Primeramente, para la realización de la investigación se han analizado datos de fuentes secundarias. En segundo lugar, se han realizado entrevistas en profundidad a siete personas muy involucradas en la creación y desarrollo de las CdA:

Tabla 1
Entrevistas Realizadas

Nombre	Trayectoria en comunidades de aprendizaje
Adriana Aubert	Curso 99-2000, inició su participación como coordinadora de voluntario de Catalunya y asegurando el seguimiento y coordinación de las sensibilizaciones. Profesora de la Universidad de Barcelona, Línea de investigación Comunidades de Aprendizaje.
Maite Mingüillón	Directora actual de la CdA El Mediterrani (Tarragona, Catalunya). La escuela se transformó en CdA en el año 2012.
Ramón Flecha	Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona y fundador del centro de investigación CREA (1991).
Rosa Valls	Fue maestra en la escuela de adultos La Verneda y es asesora y formadora. Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Línea de investigación Comunidades de Aprendizaje.
Teresa Vallverdú	Directora de la escuela Alberich i Casas (Reus, Catalunya) durante 24 años y más de 30 años maestra en la misma escuela. La escuela se transformó en CdA cuando ella era directora.
Entrevista 6	Asesora del gobierno de la Comunidad Valenciana
Entrevista 7	Asesora del gobierno de Euskadi

En definitiva, partiendo de estas siete entrevistas en profundidad se ha llevado a cabo un modelo explicativo de las experiencias de CdA. El objetivo principal de nuestra investigación es hacer un recorrido histórico de la proliferación de estos grupos. En particular, nos hemos centrado en comprender el proceso del proyecto a lo largo del tiempo y su relación con los hechos históricos en clave educativa. En definitiva, se hace una reconstrucción histórica con el fin de conocer la transformación educativa en el Estado Español y el papel de las CdA en dicha transformación.

La transformación educativa es posible pero incomoda

El 1970 se aprobó la obligatoriedad y gratuitad de la educación hasta los 14 años. Diez años más tarde se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la primera después de la aprobación de la constitución española el 1978, que introducía un modelo democrático en la organización de los centros. Pero no fue hasta el 1985 con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que se especificó el derecho del profesorado, alumnado, familiares y personal de la administración pública a participar en la gestión y el funcionamiento de los centros. Sin embargo era una reforma sin cambios trascendentales. Como expone Ramón Flecha, otras prácticas y orientaciones educativas estaban generando un número cada vez mayor de niñas y niños excluidos de la sociedad de la información y sembrando un halo de fatalismo y desencanto en el mundo de la educación. En 1990 se produjo otro cambio en la legislación educativa dando paso a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la cual ampliaba dos años, hasta los 16, la escolaridad obligatoria. Pero ninguna de estas reformas daban una respuesta exitosa al fracaso escolar. En este sentido, Ramón Flecha expone que quienes ocupaban los cargos de más responsabilidad en la experimentación de la LOGSE ya sabían en 1989 que sería y estaba siendo un fracaso. La LOGSE apoya sus bases en el aprendizaje significativo, como si la educación se tratará de un binomio entre el maestro/a y el alumno/a. Este hecho no responde a las necesidades de la población, ya que es esencial involucrar todo el entorno (comunidad) de los niños y niñas, y además, no se basa en ninguna base científica. En contraposición, las nuevas perspectivas críticas en educación crecían y se

percibía la posibilidad de cambio a partir del aprendizaje dialógico, donde están muy presentes los principios de equidad y eficiencia, dos aspectos carentes en todas las legislaciones educativas españolas hasta la actualidad.

Paralelamente, desde mediados de los ochenta, analizada la dinámica que se estaba adquiriendo en educación, el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (CREA) empezó a analizar los procesos de transformación en educación. En un primer momento se centró en la educación popular de diferentes zonas no privilegiadas y especialmente, en la Escuela de Personas Adultas la Verneda-Sant Martí ([Racionero y Serradell, 2005](#)), nacida el 1978. A pesar del éxito educativo de la escuela La Verneda no había un interés institucional para aplicar un aprendizaje dialógico en las escuelas, se justificaba con que este aprendizaje funciona en la educación popular de personas adultas y en América Latina pero que no funcionaría en la enseñanza obligatoria ([Giner, 2011](#)). Al mismo tiempo, Rosa Valls expone que desde el grupo de investigación se realizaba un gran trabajo de estudio de los grandes teóricos de la educación como Bruner, Vigostky y Freire, entre otros. Para completar esta visión transformadora en 1991 Jesús Gómez (Pato) y Ramón Flecha deciden argumentar la importancia del aprendizaje dialógico con la exemplificación de otras iniciativas similares. En sus viajes a los EUA tomaron contacto directo con los fundadores de tres movimientos de escuelas: el Programa de desarrollo Escolar (School Development Program) de la Universidad de Yale del año 1968³, las Escuelas Acceleradas (Accelerated Schools) iniciadas en 1986 por Henry Levin⁴ y también el programa Éxito para todos en Baltimore el año 1987⁵. Seguidamente, una vez conocida la realidad con detalle, desde el grupo de investigación CREA se realizó un documento en el cual se analizaba científicamente las coincidencia de todos estos proyectos internacionales con lo que se hacía en la Verneda. Se comprobó que todos ellos tenían dos objetivos comunes:

1. Todos los estudiantes, sean de la clase social que sean, puedan optar a las mismas posibilidades.
2. La participación de la comunidad en la escuela es clave para el éxito educativo.

Es decir, estos programas rompen con la idea del destino social y suponen un cambio radical en las escuelas. El 1991 se envía toda la información del éxito de la Escuela de la Verneda, juntamente con la documentación de los tres proyectos norte-americanos a las instituciones españolas. A pesar de las evidencias expuestas, esta información fue omitida por cargos políticos y personas responsables de la universidades, alegando que llegaba tarde, ya se había implementado la LOGSE.

Dos años más tarde, el 1993, se realiza un congreso organizado por el “sector crítico” de educación en la Coruña, al que se invitó a Henry Levin. En su exposición sobre su experiencia en Stanford y el éxito que estaban teniendo los centros que desarrollaban el proyecto “Éxito para todos” afirmó que estas escuelas no se habían basado en lo que aquí se denominaba o que renovación sino en la transformación. Esta afirmación ponía en la cuerda floja a quienes estaban defendiendo la renovación pedagógica, movimiento muy presente en Catalunya. A pesar de que Henry Levin era ya entonces un referente a nivel mundial en el campo educativo, ciertas personas cuyo reconocimiento no iba más allá del ámbito español, aprovecharon el momento para despreciarlo en público, intentando quitar relevancia a su aportación realizada para la transformación y mejora de la educación. Los y las que se autonombraan críticos de la educación no aceptaron que Levin aportara las claves a esta revolución, ya que les quitaba el “estatus” de críticos y veían peligrar su lugar. Ante este aparente desinterés del “sector crítico”, que era en principio el que estaba generando una respuesta alternativa del camino tomado con la LOGSE, CREA decide organizar otro Congreso en el año 1994 en Barcelona, el Congreso Internacional: *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Castells et al., 1994). Hasta entonces todas las estrategias para construir una respuesta educativa habían fracasado, era la última posibilidad para coordinarse con los movimientos educativos. En el congreso se enfatizaron los proyectos de éxito con reconocimiento internacional y participaron teóricos de las ciencias sociales como Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux y Donaldo Macedo, entre otros. En muchos sentidos marcó un punto de inflexión importante para la educación en el Estado Español pero, a pesar del entusiasmo del encuentro, una vez más ningún organismo se responsabilizó de expandir las ideas del congreso a la práctica diaria de las escuelas. Por consiguiente, a

pesar de las críticas de gran parte de la comunidad educativa frente la LOGSE nadie quería liderar la respuesta educativa basada en evidencias científicas.

Paralelamente, a nivel internacional, la Comisión de las Comunidades Europeas publica en 1995, el libro blanco⁶, ya que el siguiente año, 1996, era el año *en educación y formación permanentes*. En este se destacan principios muy ligados con las CdA y se enfatiza en una red cooperativa. Concretamente en el apartado: *Situar al individuo en una red cooperativa que lo apoye*, especifica:

... Todas las experiencias demuestran que mediante su inserción en una red de agentes que cooperan obtendrá el mayor beneficio educativo. ...Para los más jóvenes, la cooperación entre escuela y familia será quien mejor garantizará la adquisición de los conocimientos básicos. Desde este punto de vista, debe prestarse una atención especial al papel de la familia, en particular en los medios desfavorecidos. Las familias deberán estar estrechamente asociadas al funcionamiento de las escuelas de educación compensatoria y disfrutar de programas de apoyo.

Soñar para transformar la Educación, las primeras Comunidades de Aprendizaje

Ramón Flecha ante el convencimiento que para superar el fracaso escolar era imprescindible una ruptura con el sistema de educación seguía con el empeño de defender el derecho de todo niño o niña a la mejor educación. Ante la carencia de una respuesta educativa, Flecha asumió personalmente la elaboración del proyecto de comunidades de aprendizaje, basado en un aprendizaje dialógico. Así es cómo el proyecto empezó a andar, ahora bien este inicio tormentoso ya anunciaba que no sería un camino llano. Pero el desánimo nunca se apoderó y en mente siempre había la idea de seguir trabajando e investigando para contribuir en la transformación de la educación. Así, de manera paralela, se iban haciendo conferencias difundiendo los resultados de las evidencias científicas y que otra educación era posible. Fruto de esta difusión había centros y personas que contactaban para preguntar detalles del proyecto.

Ramón Flecha recuerda con cariño a Presen (entonces directora de la escuela Ruperto Medina de Portugalete, Bizkaia) la cual llamó hasta tres veces para convencerlo personalmente. Desde el CREA se apostaba que hasta que no hubiera una evaluación externa era complicado que los centros iniciaran su transformación en CdA ya que no había evaluación de los resultados. Pero la realidad apuntaba que aún quedaban años para hacerla. Entonces la directora argumentó: *entonces todos los niños que ahora están aquí fracasaran*. Ramón Flecha admite que estas palabras le convencieron para irse en el año 1996 hacia Portugalete y empezar la sensibilización. La sensibilización se realizó a maestros y maestras pero también se involucraron personas de la Inspección, de la Consejería de Educación y alcaldes. Resultó ser un debate muy político, en el cual participaron personas de distintas sensibilizaciones políticas. Fruto de la magnitud adquirida fue noticia reiteradamente y en medios de comunicación muy distintos. Se realizó un debate profundo y hubo un gran consenso, en el ambiente se respiraba el inicio de una nueva educación. La Consejería, ante este movimiento, decidió tirar adelante el proyecto en Portugalete, pero puso el requisito que para hacer la transformación en la escuela Ruperto Medina también se tenía que realizar en tres centros más: Ramón Bajo de Vitoria-Gazteiz; Artatse de Bilbao y Virgen del Carmen de Pasaia San Pedro (Gipuzkoa), cada una con casuísticas bien distintas. Finalmente se acordó hacer la fase de sensibilización a cada uno de estos centros con el fin de que pudieran decidir, con toda la información de CdA, si querían o no tirar adelante la transformación. Finalmente se acordó hacer la fase de sensibilización a cada uno de estos centros con el fin de que pudieran decidir, con toda la información sobre CdA, si querían o no tirar adelante la transformación. Se inició así en la escuela de Portugalete el primer proceso de transformación para convertirse en una CdA, seguida de los otros tres centros. Sin embargo, la directora del Ruperto Medina sufrió grandes presiones por parte de aquellas personas que anteponían sus intereses personales a los colectivos que, desgraciadamente, no eran pocas. Ser la primera directora de CdA no resultó sencillo, todas las críticas se personalizaron en ella, venían de personas irritadas, las cuales veían que su *plan de vida* se les derribaba, ya que otra educación era posible, y que sus invenciones ya no eran “tan buenas”.

Los miedos iniciales que Ramón Flecha reconoce que estaban muy presentes, quedaron relegados con los éxitos en Euskadi. Como se expone, desde la coordinación de esta misma Comunidad Autónoma, la mayor dificultad era la puesta en marcha, pasar de la teoría a la práctica y con este hándicap jugaban las primeras escuelas. Las AEE no tenían numerosas experiencias como ahora. Por eso, Rosa Valls expone:

Tenemos que agradecer a directores, padres, madres y maestros porque las escuelas que ahora hacen formación quieren también hablar con otros maestros y maestras, son referentes. Las primeras escuelas que iniciaron la transformación aportaron evidencias que han contribuido a consolidar el proyecto. Actualmente las escuelas pueden ponerse en contacto con las más de 190 escuelas, pero las primeras no tuvieron esta opción.

En Catalunya, la primera CdA se inició en el curso 1999-2000 en Barcelona. En la sensibilización asistieron unas 400 personas entre familiares y miembros de la Comunidad, estos agentes soñaban con la CdA y se inició la transformación. En el verano del año 2000 personas voluntarias acudieron a las casas particulares a alfabetizar a las familias y hacer repaso escolar a los niños y niñas. Se observan cambios muy significativos en la escuela y en las dinámicas de las familias ante el centro, llegando a participar activamente. Ahora bien, se cambió el equipo directivo y el nuevo equipo, en contra de las evidencias, argumentó que las familias no participaban. Entre el equipo de profesionales también se percibieron reticencias para continuar con el proyecto. Las familias opinaban pero no acataban las decisiones sino que eran una voz más, así pues el problema no era la participación sino que esta incomodaba algunas personas que no querían dialogar ni cambiar sus dinámicas. Los resultados en la escuela eran muy visibles. Un ejemplo claro es en relación la participación de las familias: la escuela no tenía una AMPA activa ni representativa de la comunidad y al iniciarse la transformación, personas gitanas se organizaron, demostrando que la participación era posible. Sin embargo, el nuevo equipo directivo no quiso seguir con la transformación y, en junio de 2001, realizó un documento en el cual se reconocía que la transformación había sido un éxito, pero que dejaban de ser CdA. Las familias se revelaron ante este

posicionamiento unilateral, pero al no tener el soporte de todos los agentes (requisito para su implementación) el grupo CREA se retiró y no se consolidó el proyecto. El documento final fue el resultado de los intereses que en el fondo había, intereses en torno a la pobreza y de quienes “vivían” de la pobreza de las personas de esa comunidad; de hecho en una asamblea una persona del público lo expresó claramente. Por lo tanto, después de esta primera experiencia en Catalunya se valora cuidadosamente la situación antes de iniciar otra.

Unos años más tarde, Ramón Flecha es invitado en unas jornadas de debate educativo en la ciudad de Reus, Catalunya, en esta conferencia asistió la directora de la escuela *Alberich i Casas* de la misma ciudad. La directora quedó encantada con la explicación, no dudó que era la escuela que ella y su equipo estaban soñando, y rápidamente se pusieron en contacto con el CREA para iniciar la transformación de su centro en CdA. La directora reconoce que conoció a una maestra de la escuela Ramón Bajo y le pidió información; queda así presentante la importancia de las primeras CdA, ya que sirvieron de referente para otras escuelas. Ante el acuerdo y aprobación de la mayoría del claustro se inició la transformación, sólo una maestra se mostró reticente al proyecto. Esto hizo que la sensibilización fuera un éxito, ya que no había fricciones, como ha podido suceder en experiencias posteriores. Y es así cómo en el inicio del curso 2000-2001 empieza la sensibilización en la primera CdA consolidada en Catalunya. La directora explica, aún emocionada, el inicio de este proceso. Recuerda que se realizaron muchísimas asambleas y que este hecho a algunas personas les desanimaba ya que pensaban que no se podría llegar a un acuerdo, pero ella satisfecha admite que nunca perdió la esperanza. Cuando se le pregunta el porqué de la transformación en CdA, responde: “Las CdA son la educación que siempre he defendido, soñado, la escuela abierta, la escuela de todos, es la escuela necesaria”.

Como grupo de investigación CREA había realizado su tarea, ahora era importante que gobiernos y personas de la administración adquirieran la responsabilidad. Ante el éxito de las CdA se decidió abrir la coordinación a personas externas como, por ejemplo, a otros profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona. Desde el CREA se defiende que su función es ser un centro de investigación y que las sensibilizaciones no se tendrían que

gestionar desde este. En este sentido, Ramón Flecha argumenta: “En principio si realmente somos buenos, somos buenos profesores, conseguiremos alumnos mejores que nosotros y sino es que no somos buenos. Nosotros siempre hemos de conseguir gente más buena que nosotros (...).”

Asimismo, el año 2000 deviene una fecha clave, llega la evaluación externa tan esperada, que podrá demostrar los resultados educativos. La evaluación externa es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Hasta entonces no había mecanismos para evidenciar aquellos sistemas educativos más exitosos. Otro elemento clave son las pruebas diagnóstico, a pesar de no ser obligatorias hasta 2006, en Catalunya se empezaron a realizar en 2001. Estas son de ámbito nacional y sirven para comprobar las competencias básicas adquiridas por el alumnado. Así pues, hay herramientas para avaluar, diagnosticar y mejorar el sistema educativo, analizando aquellas actuaciones que aportan éxito educativo entre el alumnado.

Hay otro cambio que afecta de manera indirecta pero destacable al reconocimiento de las CdA, es el cambio meritocrático de la universidad. Hasta entonces el poder estaba repartido entre unos pocos, muchos de los cuales su finalidad era buscar el reconocimiento social que les otorgaba su titulación y su plaza en la universidad pero que, una vez alcanzado, difundían unas aportaciones educativas sin ser avaladas por ninguna investigación internacional. Este cambio meritocrático permite valorar las propuestas educativas en base a evidencias fundamentadas, por ejemplo, a través de las publicaciones científicas en las revistas más reconocidas a nivel internacional como las que se recogen en el *Journal Citation Report* (JCR). De este modo, se distinguen aquellos ocurrentes de aquellos que muestran evidencias, es decir, la creación social y el impacto se han impuesto en los criterios puesto que la fiabilidad en las ciencias sociales es también un requisito básico para hacer ciencia ([Aiello y Joanpere, 2014](#)). Es importante hacer hincapié en la idea de creación social puesto que es un avance en la investigación social, ya que a partir de la propia investigación surgen nuevas realidades sociales exitosas que mejoran la sociedad en formas que hasta aquel momento no habían existido ([Aiello y Joanpere, 2014](#)), marco clave en las CdA. Sin embargo, la propia formación en la universidad en numerosas

ocasiones desprestigia la investigación educativa en base a resultados e impacto social. Un ejemplo es que a veces el mismo profesorado universitario difama en contra de las CdA ya que como se expone desde la coordinación de la Comunidad Valencia, estas personas ven puesta en tela de juicio su profesionalidad y la eficacia de sus propuestas educativas. Por un lado, porque en los autores que sustentan sus argumentaciones carecen de sentido en la sociedad actual y por el otro, sus investigaciones se basan únicamente en un diagnóstico de la situación sin propiciar un beneficio social. En definitiva, en muchos casos el interés por el poder prevale ante los intereses educativos y esto ha marcado el transcurso de las CdA que, a pesar de los éxitos obtenidos en las escuelas que habían realizado la transformación, se abalanzaron las problemáticas no por temas educativos sino de poder.

Entre el éxito undial y la incertidumbre estatal

En un inicio CREA realizó el asesoramiento científico y las sensibilizaciones en los centros educativos ya que no había experiencias previas. Pero posteriormente y de forma desinteresada se decidió proporcionar toda la información obtenida de las investigaciones a las personas que la requerieran con la finalidad de hacer extensible el proyecto. Toda persona interesada puede obtener información, mayoritariamente esta información ha sido utilizada con coherencia y respetando los principios éticos de las CdA. Adriana Aubert, complementa:

el conocimiento tiene que llegar a todos y todas, y con este objetivo las ponencias y todo el material se expandió para hacerlo llegar a las universidades. Los problemas surgen cuando no todos los grupos de investigación o personas tienen claro que las CdA son para los niños y las niñas.

Algunas personas o grupos al tener a su alcance toda la información se intentan apropiar de las AEE, “completándolas” con sus ocurrencias y muchas veces olvidando el principio básico de estas: el aprendizaje dialógico. Es decir, utilizan el nombre de CdA aprovechando el reconocimiento adquirido y debajo este paraguas incorporan sus

pensamientos; con el mismo nombre están creando y difundiendo proyectos distintos. Con el transcurso de los años son numerosas las apropiaciones que se han realizado. De hecho, las asesoras entrevistadas reconocen que casi cada día hay apropiaciones desde cursos que mezclan CdA con otros contenidos no reconocidos como actuaciones de éxito hasta blogs que distorsionan los principios del proyecto entre muchas otras.

La primera apropiación y la más prolongada es en Catalunya. Una vez las CdA adquieren éxito surge otro grupo de investigación de una Universidad catalana, el cual se apropió del proyecto y pretende hacer distinción entre sus CdA y las del CREA. Para acentuar esta distinción el otro grupo hizo modificaciones del proyecto, como obviar el principio de aprendizaje dialógico o explicar la teoría de las constelaciones la cual dista del proyecto. Sin embargo, durante unos años este grupo realizó también sensibilizaciones y, en las formaciones de formadores y formadoras así como en las diversas jornadas iniciales para el profesorado nuevo de las CdA en funcionamiento organizadas por el *Departament d'Ensenyament*, se repartían las sesiones; CREA quería evitar enfrentamientos los cuales pudieran afectar a las escuelas. La apropiación de este grupo es lamentablemente destacable por las estrategias utilizadas con la finalidad de eliminar al CREA a los que veían como la competencia. Una situación desplorable fue cuando desde el CREA se realizó el I+D *Violencia de genero en las universidades Españolas*. Era la primera vez que se identificaba y se visualizaba esta problemática en el contexto español. Era un tema complejo, poca gente se atrevía a poner sobre la mesa la realidad de las universidades, ya que era, y probablemente aun es, un lugar jerarquizado donde si cuestionas aquel catedrático o profesor intocable las represalias son abrumadoras. Además, los lugares de poder tampoco están libres de violencia de género y esta investigación también molestaba a cargos políticos y educativos con mucha influencia. Aprovechando el contexto el otro grupo de investigación utilizó el momento para intentar terminar con el CREA, evidenciando así su pretensión de vivir de las CdA y de apropiárselas; en cuanto vieron la oportunidad, no lo dudaron. Los miembros del CREA comentan que sin lugar a duda este momento ha sido el peor ya que las acusaciones y difamaciones eran diarias a pesar de que nunca se han

aportado pruebas de los comentarios realizados en muchos casos, des del anonimato.

A consecuencia de esta investigación quedó visible que hacer la revolución tenía un precio personal elevado. Todas las personas no apuestan por una sociedad igualitaria y son capaces de hacer lo que convenga para mantener su lugar de poder e ir en contra aquellas que defiende un mundo más justo y quieren terminar con los privilegios. En este sentido Freire expone:

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (Freire, 1970, 92-93).

Sin embargo, ni con todas las herramientas que utilizaron para terminar con el CREA pudieron ablandar el espíritu revolucionario de este. Así es que el CREA sigue investigando cuestiones de género⁷ y las CdA se consolidan día a día. Actualmente, este otro grupo universitario aún domina ciertos centros, ya que desde un inicio se han basado en crear dependencia de las escuelas en torno a ellos con el fin de asegurarse su implicación prolongada. En este principio también hay controversias con el CREA y con el proyecto de CdA, ya que justamente busca que las escuelas sea autosuficientes, superando cualquier lazo de dependencia. No obstante, se está combatiendo con las dinámicas del otro grupo, básicamente por dos motivos. Primeramente porque desde el *Departament d'Ensenyament* se apostó por abrir la comisión de Catalunya de CdA a otras universidades⁸ catalanas a pesar de las reticencias de este grupo. Por lo tanto se ha pluralizado la tarea anteriormente focalizada entre dos universidades. Y el otro motivo es que, a pesar del interés mostrado por la consejería por el proyecto, con los recortes la partida económica para realizar las sensibilizaciones y el resto de actividades ha desaparecido. Asimismo, el *Departament* pidió que aquellas universidades que pudieran continuar con esta tarea de manera desinteresada lo hicieran ya que era importante mantenerla para todos aquellos centros que

quisieran transformarse en CdA. A partir de estas situaciones el otro grupo de investigación ya no asiste a las reuniones de coordinación.

Otra apropiación destacable también deviene en territorio catalán esta vez por parte de una fundación. CdA tienen el principio de diálogo igualitario y fruto de la coherencia desde el CREA se define este principio en cualquier ambiente y contexto. Esta Fundación mientras que en algunas ocasiones invitaban a personas del CREA para hablar de CdA, en otras se criticaba el proyecto, basando los argumentos en ocurrencias. Es decir, se hacia uso de la doble moral de manera recurrente. Las asesoras entrevistadas de CdA en Cataluña coinciden que para superar las apropiaciones es necesario ser ético y claro desde un inicio. Siguiendo estos dos principios, algunas personas del CREA se reunieron con la Fundación. En esta reunión se expuso la petición del CREA de basar las críticas en el diálogo y las evidencias científicas con el fin de que fueran constructivas, pero no a escondidas ya que así la transformación no sería posible. Desde entonces se ha roto la relación entre el CREA y la Fundación.

Ha habido apropiaciones desde muchos ambientes, para entender la globalidad, cabe destacar otra a nivel político, una persona que con vistas del éxito, quería apropiarse del proyecto. Dado que desde el *Departament* se tenía clara la línea a seguir, durante unos meses no se realizaron reuniones de coordinación con el fin de dejar sin poder a esta persona. Durante esta problemática hubo elecciones y con el cambio de gobierno dejó el cargo y se retomaron las reuniones con todas la universidades.

En el ámbito español y, concretamente en Valencia, una vez adquirido el reconocimiento también se abalanzan las apropiaciones de aquellas personas que buscan un rédito económico o de aquellas que ven que si complementan sus propuestas con principios de las CdA pueden potenciar sus proyectos occurrentes. Desde la coordinación de la Comunidad Valenciana se expone que las apropiaciones lo que hacen es doblar el trabajo y emplear más recursos, ya que el profesorado interesado en mejorar la educación puede que se haya formado por otros grupos que han utilizado el engaño, con lo que muchos han tenido que volverse a formar y reconducir el proyecto educativo iniciado en la escuela.

Es relevante centrarse en Euskadi, pionero en las CdA y también en su organización, como expone una asesora de esta Comunidad. Según ella, un

punto de inflexión clave fue cuando la organización se asumió desde el gobierno de Euskadi, ya que esto permitió dar un gran impulso y a su vez evitar problemáticas como las sucedidas en Catalunya. En este sentido, en Andalucía y Valencia se han basado en el funcionamiento de Euskadi. Han analizado la regulación existente y la han adaptado a su realidad y está potenciada por diferentes agentes. En definitiva la cuestión es que el Gobierno adquiera la responsabilidad. Euskadi, también se convierte en un referente Europeo cuando en febrero de 2008 se celebra el congreso *ikas.kom* de CdA en Bilbao, organizado por el *Departamento de Educación, Universidades e Investigación* del Gobierno de Euskadi. El objetivo era conocer el programa de CdA y el plan de extensión. En *ikas.kom* participaron agentes educativos implicados directamente en el proyecto, y también expertos en educación como Michael Apple, Ramón Flecha, John Commings y Mikko Ojala. En el mes de julio del mismo año se reunieron también en Bilbao los representantes del Cluster⁹ de la UE sobre *Acceso a la Inclusión Social y Educativa*. Los y las representantes que formaban el Cluster experimentaron a través de la teoría y las visitas a las CdA, cómo la no segregación, el trabajo en grupos interactivos y la participación de toda la comunidad en el proyecto son algunos de los elementos que generan éxito educativo (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010). Así pues, práctica y teoría iban asentando las bases de la transformación en la educación.

A partir de las aportaciones y de la experiencia en Euskadi se observa que es importante legislar y acotar qué son y qué no son las CdA. En relación a esto es remarcable la experiencia andaluza. En esta comunidad paralelamente a la creación de CdA, empieza a salir profesorado que se autodenomina “experto” y surgen escuelas con el nombre de CdA las cuales no está claro que sigan sus principios. Es entonces cuando el Gobierno de Andalucía decide regularlo y mediante un decreto se puntualizan qué escuelas son CdA y cuáles no. En el boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 126 de 28/06/2012⁹ en otras disposiciones, apartado 3, se concreta el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidades de Aprendizaje y además especifica la creación de la Red Andaluza en torno este movimiento educativo. En el transcurso del documento se reconoce que las CdA han conseguido transformar la realidad socioeducativa de la escuela y del entorno: “... por ello la Consejería de

Educación, consciente de la labor que numerosos centros andaluces transformados en Comunidades de Aprendizaje están realizando y de los buenos logros obtenidos, procede regular, reconocer y extender esta iniciativa".

De hecho, Ramón Flecha siempre ha defendido que se regularicen las CdA porque es una manera de no distorsionar las evidencias y, además, es una manera óptima de gestionarlas ya que tiene las herramientas necesarias. A pesar que la gestión de CdA desde los gobiernos autonómicos puede facilitar más o menos las apropiaciones, todos los territorios indiferentemente de la política utilizada destacan dos problemáticas similares entre agentes de la Comunidad. En primer lugar, todas las personas entrevistadas defienden que las mayores reticencias dentro de la escuela han sido por parte del profesorado, y en segundo lugar, a pesar de no ser tan común, también se encuentran reticencias desde agentes de la comunidad que viven de la pobreza de los y las ciudadanas. Es decir, algunos maestros y maestras están expectantes al cambio los cuales ven la participación de las familias como una intromisión en sus tareas. En este sentido un ejemplo es en una escuela que iniciaba la transformación en CdA y en la asamblea de explicación para que los familiares (y la comunidad) eligieran si querían continuar con la transformación o no, en esta asamblea afloraron los intereses personales frente a los colectivos. En contraposición, también cabe destacar el papel del profesorado ya que, debido a la movilidad, si se traslada a otra escuela después de haber trabajado en una CdA, en muchos casos expande el proyecto a estos nuevos centros.

Por otro lado, hay personas que viven de la pobreza quienes también intentan apropiarse del proyecto. En primer caso, fue en la ciudad de Barcelona en el año 2001, en la asamblea del sueño de un centro donde una persona comentó que *qué harían sin estos niños*. Estaba refiriéndose a qué haría si los niños y niñas que fracasaban educativamente lo dejaran de hacer, ya que él trabajaba en los servicios sociales. Y no es el único caso, otro más reciente es en el Camp de Tarragona, donde la directora de la escuela nos comenta que los trabajadores de la ludoteca del barrio le expresaron que desde la escuela hacían un buen trabajo educativo pero que por culpa de esto posiblemente ellos se quedarían sin trabajo. Como se ha visto en algunas CdA ha habido reticencias de personas que viven del fracaso escolar de los

niños y niñas, en otras palabras, estas personas simplificaban la realidad social a su interés personal.

El tiempo transcurrido y la experiencia ha hecho que ahora se esté mucho más alerta a las apropiaciones y se realiza una respuesta decisiva. Desde el inicio y a pesar de las apropiaciones nunca se ha dejado de compartir toda la información ya que nunca se ha desfallecido en el objetivo de que todos los niños y niñas tengan las mismas posibilidades educativas. En esta línea, se ofrecen espacios de formación rigurosos y éticos al profesorado que les ha permitido aprender de las bases teóricas del proyecto. Un ejemplo es en Valencia los cuales a través de seminarios de formación dialógica entorno las AEE del proyecto, ha permitido al profesorado configurar un trabajo riguroso en red (intercentros) muy potente que ha asegurado la expansión de los contenidos de las CdA y sus fundamentos científicos. El trabajo en red ha facilitado esta expansión y como expone una asesora de CdA en el contexto de la Comunidad Valenciana:

Expandiendo la mirada más allá del trabajo individual de cada uno de los centros y asegurando los intereses del proyecto (para cerrar las posibilidades de desvirtuarlos). Esto ha posibilitado poner esfuerzos e interés en el “bien común”, en lo que necesitábamos para que la educación de todos los niños y niñas de la comunidad mejorara, más allá de intereses o creencias personales. Esto a creado una red de solidaridad y sentido que envuelve y protege al movimiento, posibilitando el continuo crecimiento y transformación.

También a nivel Estatal se están creando sub-redes compuestas por universidades públicas y privadas con profesorado universitario interesado en apoyar y ponerse a disposición de los centros educativos garantizando la rigurosidad y velando por la consecución de resultados del proyecto. Esto potencia el trabajo en red con otras Comunidades Autónomas. A pesar del crecimiento del proyecto nunca se ha perdido la consolidación del trabajo en diálogo igualitario entre la Administración Educativa, el equipo de investigación CREA y los centros educativos. Asimismo la sociedad de la información ha permitido extender el conocimiento y juntamente con la asistencia a espacios de formación y Congresos Científicos el profesorado ha

podido validar en qué claves se sitúa actualmente la Comunidad Científica Internacional en torno el aprendizaje.

Paralelamente fuera de España el reconocimiento de una nueva perspectiva crítica de la educación seguía adquiriendo fuerza a manos de la pedagogía de Paulo Freire. En esta línea, mediante el proyecto *INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la Educación* (Comisión Europea, FP6, 2006-2011) ha servido para reconocer las CdA como un proyecto de transformación en el cual se avalan las AEE. Partiendo de INCLUD-ED se realizaron distintas investigaciones que demostraban que la implementación de las AEE en las escuelas mejoraban el rendimiento de las y los estudiantes y potenciaban una mayor cohesión social, proporcionando a todos los niños y niñas mejores oportunidades de aprendizaje, reduciendo las desigualdades sociales y educativas ([Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009](#)). En esta línea, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010/C 135/02) recomienda la transformación de las escuelas en CdA como forma de promover la inclusión de todo el alumnado, incluyendo aquél con necesidades especiales (COM, 2011,18) ([Flecha & Molina, 2013](#)). INCLUD-ED era la evidencia, a partir de entonces ya se podía afirmar que era una actuación de éxito, era una evidencia europea, mundial y transferible, la cual avalaba toda la tarea realizada.

Se puede afirmar que es un movimiento con auge constante. A nivel internacional son varias las pruebas del impulso de las CdA. Desde el reconocimiento científico como por ejemplo la publicación realizada por Erik Olin Wright en su trabajo *Envisioning Real Utopias* ([2010](#)) donde propone siete vías para el cambio social, y las CdA son un ejemplo de cambio. Hasta el auge de la expansión de CdA en Latinoamérica mediante el Instituto Natura.

Conclusiones

A pesar de las adversidades, todas las personas entrevistadas exponen que las CdA no han cambiado en esencia en relación a las primeras. Las AEE, son las mismas sin embargo, ahora y con el proyecto INCLUD-ED cada vez existen más argumentaciones y experiencias que validan esta práctica diaria.

Para combatir las ocurrencias o adulteraciones Ramón Flecha expone que lo más importante es el debate constante, es decir, no perder nunca el principio dialógico como exponente de transformación. Las CdA y el CREA como grupo impulsor han sufrido los ataques constantes, con la finalidad de silenciar aquellos que evidencian que la transformación es posible. Y mediante las CdA los opresores han visto que su feudo era cuestionado, como expone Freire: “Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse” (Freire, 1970, 37)

En relación a esto Aiello y Joanpere (2014) exponen que para hablar de creador y de creador social es casi indispensable referirse a coherencia y cómo se ha evidenciado la coherencia no ha sido un ítem remarcable para muchos teóricos de la educación. Y probablemente esta carencia es uno de los motivos de la situación actual en la educación, juntamente con la priorización de los objetivos individuales ante los colectivos.

La transformación en la educación ha sido posible por la convicción en torno la escuela como elemento de inclusión y de igualdad de posibilidades, y como expone Teresa Vallverdú, por el amor y respeto que desde el inicio han mostrado Pato, Ramón y CREA hacia la educación y su entorno social. En definitiva, ser riguroso con la investigación y emocionarse con aquello que se realiza hace posible transformar las dificultades en oportunidades. Si escuchamos la voz de aquellos y aquellas que han vivido la transformación en primera persona sus testimonios aportan afirmaciones concluyentes del éxito obtenido. Desde la dirección de Euskadi se comenta que aquellas escuelas que han completado la transformación no se imaginan no ser CdA. Teresa Vallverdú que ha sido directora durante 24 años en una escuela que lleva más de 10 años caminando como CdA, complementa: “No me explico cómo aún hay escuelas que no son Comunidades de Aprendizaje”.

A pesar de algunas reticencias, en los últimos años el interés por parte de los gobiernos autonómicos ha sido significativo. En el año 2010 había CdA en Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura y Murcia (Gómez et al, 2010, 124), cuatro años más tarde encontramos CdA en ocho regiones más: Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja, Comunidad Valencia, Ceuta y Melilla¹⁰. Y no podemos obviar la transformación latente en Sudamérica y Centroamérica, en gran

parte gestionada por el Instituto Natura¹¹, donde ya hay más de 162 CdA. La expansión es abrumadora, a menudo se realizan sensibilizaciones y el movimiento esta adquiriendo mucha fuerza.

Actualmente, las CdA están teniendo una gran expansión a nivel mundial. Sin embargo, a pesar del triunfo de la expansión de la transformación, investigadores e investigadoras del CREA aún tienen que poner muchos esfuerzos para no desfallecer en esta revolución educativa y social, sobre todo en el ámbito español, donde las apropiaciones y las acusaciones han devenido rutinarias. En definitiva, se ha demostrado que la transformación de la educación, y consecuentemente social, no es sencilla pero es posible.

Notas

¹ Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la Comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado.

² Actualmente en el Estado Español hay 192 CdA. Recuento del Estado Español extraído de: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/características/>

³ Obtener más información en: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>

⁴ Obtener más información en: <http://education.stateuniversity.com/pages/1727/Accelerated-Schools.html>

⁵ Obtener más información en: <http://www.successforall.org/>

⁶ Obtener más información en: http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

⁷ Un ejemplo reciente es: Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B. y Duque, E. (2014). What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 883-888.

doi: 10.1177/1077800414537211

⁸ Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Ramón Llull, Universitat Rovira i Virgili y la Universitat de Lleida

⁹ Los clauster responden a la idea del *Open Coordinarion method* que la Comisión Europea desarrolló para poder actuar, coordinarse en aquellas áreas donde no tiene competencia como es el caso de la educación (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010, p. 119)

¹⁰ Se puede encontrar el Boletín completo en la página web: www.juntadeandalusia.es/boja/2012/126/21

¹¹ Obtener más información en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

¹² Información obtenida en: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/>

Referencias

- Aiello, E., y Joanpere, M. (2014). Social Creation. A New Concept for Social Sciences and Humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(3), 297-313. doi: [10.4471/rimcis.2014.41](https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.41)
- Aubert, A. (Eds.) (2004). Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje. Monográfico en *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68
- Aubert, A. Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. y Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Duque, E., y García Yeste, C. (2003). Comunidades de aprendizaje: la inclusión de todos los niños y niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 53-55.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. y Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy Performance. Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664. doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17/18, 129-141. ISSN: 1135-6405.
- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., y García, C. (2001). Aportaciones Libertarias a las Comunidades de Aprendizaje. La Transformación de las Escuelas en Comunidades de Aprendizaje. *Aula Libre*, 73, 28-29
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Flecha, R. (2003) Aula de Innovación Educativa. (Versión electrónica). *Revista Aula de Innovación Educativa*, 121
- Flecha, R., y Soler. M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), doi: [10.1080/0305764X.2013.819068](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068)

- Flecha, R. y Molina, S. (2013) Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa, Organización y gestión educativa (OGE), 5, 26-27. Versión online:
http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089
- Flecha, A., Garcia, R., Gomez, A. y Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gómez Alonso, J. (2002). Learning Communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 2(20), 13-17
- Gómez, A.; Racionero, S. y Sordé, T. (2010) Ten years of critical communicative methodology. *International Review of qualitative Research*, 3,17-43.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Professorado*, 67, 24(1), 113- 126
- INCLUD-ED (2006-2011) Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Integrated Project of sixth Framework Programme.
- Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*, 35, 29-40
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 3(69), 320-357.
- Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa para acercar la sociedad de la información a todas las personas. *Red de Salud*, 1, 53-75.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic

populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi: [10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 11-15.

Wright, E.O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

Teresa Morlà Folch: Investigadora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. CREA-UB. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.
teresa.mofo@gmail.com