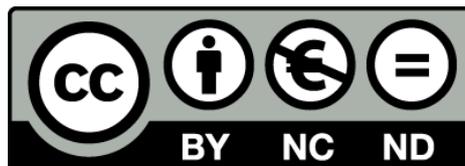


Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito

Pilar Álvarez Cifuentes



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN
LATINOAMÉRICA:
*TRANSFERIBILIDAD DE LAS ACTUACIONES
EDUCATIVAS DE ÉXITO***

Pilar Álvarez Cifuentes

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LATINOAMÉRICA:
TRANSFERIBILIDAD DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

Tesis doctoral para optar al título de doctora en Pedagogía

Facultad de Educación - Universidad de Barcelona

Doctoranda: Pilar Álvarez Cifuentes

Dirigida por: Dra. Rosa Valls Carol (UB) y Dra. Elena Duque Sánchez (UdG)

Programa de doctorado: "Educación y Sociedad" RD 99/2011

Línea de investigación: Acción social y educativa en contextos comunitarios

En primer lugar quiero dedicar este trabajo a mi familia, principalmente a mis padres,
por el esfuerzo y la coherencia invertidos en nuestra educación,
muchas veces yendo a contracorriente.

A mis dos hermanos y a mi hermana, a Pedro y a Guadalupe,
por hacerme partícipe de todos sus éxitos,
y a Ángel, con mi esperanza puesta en su futuro.

También a Masús, por su generosidad y su compañía todos estos años.

A Manuel, por su amor, su alegría y su lealtad, ingredientes imprescindibles
para el desarrollo de éste y muchos otros proyectos.

A mis compañeros y compañeras del CREA, por su ayuda y por su amistad sincera.
Su trabajo infatigable y su compromiso han transformado mi visión del mundo.

A los amigos y amigas que me han acompañado en diversas etapas de mi vida.

Por último, a todas las personas que en numerosos lugares del mundo
se entregan a la tarea apasionante
de brindar las mejores oportunidades a todos los niños y niñas
para que puedan cumplir sus sueños.

INDICE

INTRODUCCIÓN	13
Justificación del tema de estudio	14
Presentación de la investigación	19
CAPÍTULO I.- LA CALIDAD EDUCATIVA PARA TODO EL ALUMNADO	23
1.1.- Desigualdad social y desigualdad educativa	25
1.1.1.- Panorama general de las desigualdades	25
1.1.2.- Relación entre educación y desigualdad	29
1.1.3.- El problema de la desigualdad educativa en Latinoamérica	34
1.2.- Más allá de la reproducción: Educación superadora de desigualdades	36
1.3.- Igualdad de Oportunidades para alcanzar los mismos resultados	42
1.3.1.- Importancia de garantizar la igualdad de resultados	42
1.3.2.- Consecuencias de la ausencia de énfasis en los resultados	45
1.4.- A modo de conclusión: Equidad y Excelencia para el éxito de todo el alumnado	52
CAPÍTULO II.- EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXCELENCIA CIENTÍFICA Y COMPROMISO SOCIAL	54
2.1.- Cuestionamiento del valor de las Ciencias Sociales y Humanidades	55
2.2.- Compromiso científico y ético con la mejora educativa	57
2.2.1.- Responsabilidad científica en Educación y Ciencias Sociales	57
2.2.2.- Compromiso ético, inclusión de todas las voces y capacidad transformadora	62
2.3.- A modo de conclusión: Hacia una revolución democrática y científica en Ciencias Sociales y Educación	68
CAPÍTULO III.- EL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	73
3.1.- Andadura del Proyecto Comunidades De Aprendizaje	75
3.1.1.- Antecedentes: La escuela de Adultos de La Verneda-Sant Martí	75
3.1.2.- Claves de Comunidades de Aprendizaje	78
3.1.3.- Extensión de Comunidades de Aprendizaje en España	83
3.1.4.- El papel de la Universidad: Sub-redes universitarias de Comunidades de Aprendizaje	87
3.1.5.- Reconocimiento internacional de las Comunidades de Aprendizaje	90

3.2.- Más allá de las “Buenas Prácticas”: INCLUD-ED y las Actuaciones Educativas de Éxito	92
3.2.1.- El Proyecto integrado INCLUD-ED	92
3.2.2.- Identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito	94
Grupos Interactivos	95
Tertulias Literarias Dialógicas	96
Formación de familiares	97
Participación educativa de la Comunidad	97
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	98
Formación dialógica del profesorado	98
3.2.3.- Idea de transferibilidad: recreando las actuaciones en distintos contextos.	99
Contrato de inclusión dialógica	105
Tertulias Literarias Dialógicas en centros penitenciarios	107
Actuaciones de Éxito en la Universidad	108
3.3.- A modo de conclusión: Comunidades de Aprendizaje y la Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito: ¿Una alternativa para la transformación educativa en Latinoamérica?	109
CAPÍTULO IV.- OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO	112
4.1.- Objetivos de la Investigación	114
4.2.- Metodología de Investigación	115
4.3.- Presentación de los casos	120
4.3.1.- Presentación del caso 1.- Brasil	121
4.3.2.- Presentación del caso 2.- Perú	123
4.3.3.- Presentación del caso 3.- México	125
4.3.4.- Presentación del caso 4.- Colombia	127
4.3.5.- Presentación del caso 5.- Argentina	129
4.3.6.- Presentación del caso 6.- Chile	130
4.4.- Fases de la investigación	132
4.5.- Técnicas de recogida de información	133
4.5.1.- Revisión y análisis de literatura científica	133
4.5.2.- Documentación sobre el proceso	136
4.5.3.- Entrevista semiestructurada	141
4.5.4.- Observación comunicativa	144
4.6.- Análisis de la información	146
4.7.- Dimensión ética de la investigación	149

CAPÍTULO V.- PRIMERA FASE: ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS PARA LA TRANSFERIBILIDAD DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	151
5.1.- Antecedentes: Colaboración entre CREA y NIASE	153
5.2.- Primeros contactos entre el Instituto Natura y el CREA	156
5.2.1.- Presentación de Instituto Natura	156
5.2.2.- Interés por Comunidades de Aprendizaje	158
5.3.- Establecimiento de un Convenio para la Implementación de Comunidades de Aprendizaje	163
5.3.1. Convenio Marco entre el Centro de Investigación CREA e Instituto Natura	163
5.3.2.- Acuerdo entre Instituto Natura y Natura LATAM	166
5.4.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Primera fase	169
5.4.1.- Barreras en el desarrollo de la primera fase	170
Confusión respecto a la denominación y naturaleza de Comunidades de Aprendizaje	170
5.4.2.- Posibilidades en el desarrollo de la primera fase	171
Énfasis en los resultados	171
Escuela como eje articulador	172
Evidencias de mejora en las escuelas	173
Alineamiento de la visión del Instituto Natura con Comunidades de Aprendizaje	174
5.5.- Conclusiones del Capítulo	175
CAPÍTULO VI.- SEGUNDA FASE: CREACIÓN DE REDES DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	177
6.1.- Establecimiento de las primeras Alianzas Estratégicas	179
6.2.- Foros de Presentación de Comunidades de Aprendizaje	183
6.3.- Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje	186
6.3.1.- Creación de Redes de Apoyo y definición de territorios para los primeros pilotos	186
6.3.2.- Establecimiento de roles	189
6.4.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Segunda fase	196
6.4.1.- Barreras en el desarrollo de la segunda fase	196
Dificultades de gestión de alianzas	196
6.4.2.- Posibilidades en el desarrollo de la segunda fase	197
Existencia de alianzas previas en el territorio	197
Alineamiento con la propuesta de Comunidades de Aprendizaje	198
6.5.- Conclusiones del Capítulo	199

CAPÍTULO VII.- TERCERA FASE: FORMACIÓN DE FORMADORES DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	203
7.1.- Seminarios de Formación de Formadores	204
7.2.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Tercera fase del proceso	208
7.2.1.- Barreras en el desarrollo de la tercera fase	208
Resistencias frente a la propuesta	208
Preocupaciones relativas a las futuras implementaciones	210
7.2.2.- Posibilidades en el desarrollo de la tercera fase	213
Propuesta basada en evidencias	213
Visita a una Comunidad de Aprendizaje	214
Recreación a partir del diálogo igualitario	215
Dimensión transformadora propuesta	216
7.3.- Conclusiones del Capítulo	218
CAPÍTULO VIII.- CUARTA FASE: PRIMEROS PILOTOS	220
8.1.- Selección de escuelas	221
8.2.- Desarrollo de las primeras sensibilizaciones	224
8.3. Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Cuarta fase del proceso	229
8.3.1.- Barreras en el desarrollo de la cuarta fase	229
Consecuencias del enfoque basado en ocurrencias	229
Miedo a que Comunidades de Aprendizaje implique mayor carga de trabajo	234
Desconfianza hacia la participación de familias y otros agentes	235
Presiones en relación a la toma de decisión	237
8.3.2.- Posibilidades en el desarrollo de la cuarta fase	238
Propuesta basada en evidencias	238
Participación de las familias y otros miembros de la comunidad	240
Universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito	244
Desarrollo de la Tertulia Literaria Dialógica con los y las participantes	246
Dimensión transformadora de la propuesta	247
8.4.- Conclusiones del capítulo	251
CAPÍTULO IX.- QUINTA FASE: SEGUIMIENTO DE LOS PILOTOS Y EXTENSIÓN DEL PROYECTO	253
9.1.- Seguimiento de las primeras escuelas	254
9.2.- Consolidación de la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje	258
9.2.1.- Creación del Portal de Comunidades de Aprendizaje y diseño de materiales	258

9.2.2.-	Diseminación y producción de conocimiento	259
9.3.-	Definición de un itinerario de formación	260
9.4.-	Perspectiva de Extensión del proyecto	263
9.5.-	Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Quinta fase del proceso	268
9.5.1.-	Barreras en el desarrollo de la quinta fase	268
	Riesgo de adulteración	268
	El reto de la formación	269
9.5.2.-	Posibilidades en el desarrollo de la quinta fase	271
	Compromiso con la implementación rigurosa de la propuesta	271
	Interés creciente por parte administraciones y organizaciones diversas	272
9.6.-	Conclusiones del capítulo	274
CAPÍTULO X.-	CONCLUSIONES	276
	Líneas de investigación futuras	289
	Referencias bibliográficas	291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Objetivos del Milenio (ONU, 2000)*

Figura 2. *Tasas de actividad por nacionalidad, sexo y nivel de formación alcanzado (2014T3)*

Figura 3. *Fases o momentos de la investigación*

Figura 4. *Convenios de Colaboración para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica*

Figura 5. *Pasos de la Estrategia para el Establecimiento de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje*

Figura 6. *Panorama de extensión de Comunidades de Aprendizaje a Brasil en el período 2014/2015*

Figura 7. *Fases del proceso de Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje.*

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Cinco objetivos de la Estrategia Europa 2020*

Tabla 2. *Población en riesgo de pobreza y exclusión social en Europa*

Tabla 3. *Recuento de escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje en el Estado español*

Tabla 4. *Proyectos de investigación competitiva contribuyendo a la investigación sobre Actuaciones de Éxito*

Tabla 5. *Publicaciones indexadas en el Journal Citation Reports consultadas en la revisión de literatura científica*

Tabla 6. *Documentación recogida sobre el proceso*

Tabla 7. *Entrevistas Semiestructuradas*

Tabla 8. *Observaciones comunicativas*

Tabla 9. *Codificación de las técnicas de recogida de información*

Tabla 10. *Matriz de Análisis de las distintas fases en el proceso*

Tabla 11. *Primeras reuniones entre Instituto Natura y CREA*

Tabla 12. *Foros Nacionales de Comunidades de Aprendizaje*

Tabla 13. *Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países*

Tabla 14. *Agenda de los Seminarios de Formación de Formadores*

Tabla 15. *Primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica*

Tabla 16. *Programa de sensibilizaciones en Latinoamérica*

Tabla 17. *Panorama de escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje tras los primeros pilotos*

Queremos lo mejor para nuestros menores, pero por separado no podemos hacerlo: las familias solas no pueden, el profesorado tampoco podemos. Tenemos que unirnos porque solo con esa actuación conjunta podemos dar lo que todo niño y niña al nacer merece, y todas y todos merecen lo mismo porque todos y todas nacen con la misma sangre.

Ramón Flecha *

De estas páginas espero que al menos perdure lo siguiente: mi confianza en la gente, y mi fe en los hombres y las mujeres, y en la creación de un mundo en el que será más fácil amar.

[From these pages I hope at least the following will endure: my trust in the people and my faith in men and women, and in the creation of a world in which it will be easier to love]

Paulo Freire **

* Fragmento del discurso al recibir la Medalla de Oro al Mérito en Educación. Junta de Andalucía 2012.

** Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema de estudio

Esta tesis doctoral parte del deseo de contribuir a aumentar las evidencias existentes sobre las posibilidades de mejorar la respuesta educativa a las desigualdades a nivel planetario. Frente a la reciente intensificación de esta problemática (Eurostat, 2014a; OECD, 2012a; ONU, 2014), desde la investigación en diferentes disciplinas, como las Ciencias de la Educación (Apple, 2013; Delpit, 1988, 1995; Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Valls & Kyriakides, 2013), la Sociología (Burawoy, 2005; Wright, 2010), la Psicología de la Educación (Bruner, 2012; Rogoff, 2003) o la Economía (Sen, 1999, 2000), entre otras, se han proporcionado evidencias que sustentan la convicción de que la educación tiene posibilidades para incidir con fuerza en la mejora de las condiciones de vida y de las oportunidades de participación en las sociedades actuales, pudiendo ser uno de los elementos centrales para la interrupción del círculo de la pobreza y la exclusión social (Delpit, 1988) en el que se encuentra atrapado un segmento importante de la población en muy distintos lugares del mundo.

Mi interés por el análisis del papel de la educación en la reducción de las desigualdades comenzó a tomar forma durante los cinco años en los que cursé la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Oviedo (2004-2009). Durante este período, tuve oportunidad de formarme en los planteamientos educativos más relevantes en el pensamiento pedagógico clásico y contemporáneo, así como de profundizar en mi comprensión de la intervención educativa en sentido amplio (teorías y modelos de enseñanza, diagnóstico y evaluación de prácticas educativas, aproximación a los agentes y colectivos implicados en el fenómeno educativo, dimensión social de la educación, conocimiento y comparación de los elementos configuradores de distintos sistemas educativos, organización y gestión de las instituciones educativas, etc.). En mi último semestre antes de la graduación, tuve la oportunidad de realizar cinco meses de prácticas en la Unidad Terapéutica Educativa (UTE) del Centro Penitenciario de Villabona (Asturias), una unidad de rehabilitación de drogas integrada en el centro penitenciario, que persigue una reinserción más digna para el colectivo privado de libertad. Ésta fue una experiencia muy reveladora e intensa, que dejó una importante huella en mí tanto a nivel personal como profesional. Por una parte, me permitió observar la grave

desigualdad presente en nuestras sociedades, y cómo ésta se deja sentir de forma particularmente penetrante entre las personas en desventaja social, inmigrantes o personas de grupos socioeconómicos desfavorecidos. En esta línea, pude darme cuenta del papel que desempeñan las oportunidades de partida en las trayectorias y las metas personales. Al mismo tiempo, la toma de contacto con el trabajo infatigable del equipo de profesionales de la UTE me permitió fortalecer mi convencimiento de que es posible incidir de forma efectiva sobre las desigualdades, a través del trabajo riguroso y éticamente comprometido.

Una vez finalizados mis estudios de licenciatura tuve la oportunidad de pasar un semestre en el Department of Educational Studies de la State University of New York (SUNY-New Paltz), en los Estados Unidos de América. Durante dicha estancia, realicé distintos cursos dentro del programa de posgrado en Educación Multicultural. El estudio de la complejidad y diversidad —étnico-racial, cultural, socioeconómica, lingüística y religiosa— que caracteriza a la sociedad norteamericana, a partir de la toma de contacto con las obras centrales de autores y autoras norteamericanos, como Gloria Ladson-Billings o Lisa Delpit, entre otros, constituyó un importante aliciente para mis inquietudes, contribuyendo a suscitarme un fuerte interés por la realización de estudios de posgrado que me permitiesen iniciarme en el ámbito de la investigación socioeducativa.

Seguidamente, durante el curso académico 2010-2011, compaginé mi actividad profesional en el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE/CNIIIE), del Ministerio de Educación, con la realización del Máster Oficial en Problemas Sociales, en la Facultad de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La decisión de optar por estudios de posgrado en Sociología derivó del deseo de enriquecer mi bagaje en el ámbito de las Ciencias de la Educación (fruto de mis estudios en Pedagogía y de otros cursos complementarios) con una incursión en el ámbito de la ciencia sociológica, que fuese útil para robustecer mi “mirada social” y asentar mi formación sobre metodología de investigación en Ciencias Sociales. Los diversos contenidos del Máster constituyeron un importante y sólido acercamiento al amplio espectro de las distintas circunstancias y problemáticas derivadas de la creciente complejidad social de las sociedades avanzadas

(pobreza, estratificación y exclusión social; cambio en la realidad familiar y aumento de la esperanza de vida; nuevos retos y exigencias de las sociedades tecnológicas, corrientes migratorias, dinámicas de participación y acción social, etc.). Mi Trabajo de Fin de Máster, centrado en el análisis de estigma social que padecen las personas afectadas por VIH/Sida, me aproximó al estudio de los retos que exige la lucha contra esta epidemia desde el punto de vista educativo, socio-sanitario y comunitario. Así mismo, me permitió establecer conclusiones orientadas al avance en la superación de esta problemática.

Mi interés por los enfoques transformadores en educación me llevó, ya desde mis años de Licenciatura, a seguir de cerca las líneas de investigación del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA), que se tornó en fuente de inspiración cuando, durante mis dos años trabajando en el Ministerio de Educación, tuve ocasión de conocer en mayor detalle el relevante trabajo desarrollado en el marco del Proyecto INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011), investigación del Sexto Programa Marco liderada por CREA. Durante este mismo período, coincidente con la finalización de mis estudios de posgrado, tuve la oportunidad de compartir espacios de discusión e intercambio con investigadores e investigadoras de CREA, que acabarían culminando en la concesión, en abril de 2012, de una Beca Predoctoral FI-DGR, para desarrollar mi tesis en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, bajo la supervisión de la Profesora Rosa Valls, trabajando en las líneas de investigación de CREA. Desde ese momento me vinculé al Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, lo que me ha permitido participar en numerosas actividades formativas vinculadas a la Escola de Doctorat, y compartir espacios con otros investigadores e investigadoras.

Durante estos ya casi tres años de recorrido he tenido innumerables oportunidades para formarme y participar activamente en las investigaciones desarrolladas desde el CREA. Esto me ha posibilitado conocer en profundidad teorías y enfoques influyentes en distintas disciplinas, así como iniciarme en la actividad investigadora en el marco de proyectos competitivos, entre los que cabe destacar el Proyecto I+D “Actuaciones

Socioeducativas de Éxito para la Superación de la Pobreza” (EDU2011-24173), de cuyo equipo investigador he tenido ocasión de formar parte. En el marco del intenso trabajo científico de CREA, he participado en foros de intercambio científico nacionales e internacionales, entre los que considero importante destacar la American Educational Research Association Conference- AERA (2013, 2014) y la European Conference of Educational Research-ECER (2012, 2013 y 2014). Así mismo, durante estos tres años se me ha ofrecido la oportunidad de contribuir a distintas publicaciones en revistas nacionales e internacionales, destacando entre otros un artículo publicado en la Revista *Qualitative Inquiry* (JCR- Q2 Interdisciplinary Social Sciences).

Igualmente, también he tenido ocasión de desarrollar labores docentes en la titulación en Educación Social. De forma particular, a través de la docencia de la asignatura “Sociología de la Educación”, he profundizado en las contribuciones de las teorías sociológicas más relevantes para el análisis del hecho educativo, y he podido discutir y dialogar con futuros y futuras profesionales sobre el papel de las desigualdades y las vías para su superación.

De especial importancia para el desarrollo de este trabajo ha sido mi vinculación al trabajo que desarrollan los centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje. A partir de las numerosas visitas a escuelas, y la participación en jornadas y seminarios, he podido vincularme estrechamente a la realidad del proyecto en el contexto español. Así mismo, desde el año 2012 soy voluntaria en Tertulias Literarias Dialógicas, una de las Actuaciones Educativas de Éxito incluidas en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Mi experiencia en el desarrollo de Tertulias Literarias incluye la coordinación de una tertulia con población adulta en la Escuela de Educación de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, y la participación como voluntaria en la Tertulia Literaria Dialógica desarrollada en el Departamento de Atención Especializada (DAE), del Centro Penitenciario Brians 1. La posibilidad de conocer a fondo Comunidades de Aprendizaje ha constituido una fuente inmensa de aprendizaje y satisfacción, y me ha permitido robustecer mi certeza sobre las posibilidades de incidir en la realidad desde el ámbito educativo, a través de propuestas transformadoras que cuentan con la participación de todas las voces relevantes en el proceso educativo.

En el marco del contacto con la línea de trabajo en Comunidades de Aprendizaje, en el año 2013 se me brindó la posibilidad de trabajar en el seguimiento del —por aquel entonces— incipiente proyecto de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a seis países de Latinoamérica (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile). Esto me ha permitido tomar contacto con el proyecto en toda su complejidad, así como participar en intercambios con los principales actores implicados en su consecución (representantes de la organización que lidera el proceso, responsables de administraciones implicadas, investigadores e investigadoras de diversos países, profesionales de la educación, etc.). De la importancia de acompañar, recopilar y analizar este proceso de transferibilidad surgió la necesidad y el reto de centrar mi investigación predoctoral en el marco de esta realidad emergente. Durante el desarrollo de la investigación, se han puesto a mi alcance inmensas facilidades para recoger información y acompañar el proceso, lo que me ha permitido participar en diferentes actividades, seminarios y reuniones con representantes y actores de los distintos países implicados. Así mismo, gracias a la confianza y las altas expectativas de las personas coordinadoras del Centro de Investigación CREA, en octubre de 2014 tuve la oportunidad de acompañar el proceso de sensibilizaciones en la ciudad de Cali, uno de los territorios implicados en la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Colombia. Esta experiencia me ha proporcionado información y conocimiento de gran valor para la elaboración de esta investigación, y ha constituido una oportunidad única para tomar conciencia de la importancia de hacer llegar propuestas educativas basadas en conocimiento científico contrastado y de orientación transformadora a aquellos contextos más desfavorecidos.

El desarrollo de esta investigación ha constituido un desafío personal e intelectual de primer orden, en el que me he sentido siempre acompañada por mis compañeros y compañeras del Centro de Investigación CREA, los cuales —ya incluso antes de producirse mi llegada a la Universidad de Barcelona— me han transmitido su vibrante energía y su intenso compromiso con el trabajo de primer nivel científico y ético. Investigando y aprendiendo a su lado he podido convencerme de que, lejos de ser incompatibles, el cumplimiento de las exigencias que impone el trabajo en el ámbito académico no debe estar exento de un contacto estrecho con la realidad social

inmediata, que enriquezca y dote de sentido a la labor investigadora. El trabajo que aquí presento, en definitiva, es fruto de un esfuerzo colectivo e ilusionante.

Presentación de la investigación

Esta tesis doctoral se estructura en las siguientes partes y capítulos:

En primer lugar, se ha realizado un *Estado de la Cuestión*, correspondiente con los capítulos I, II y III, que sitúa en un plano general el tema objeto de esta investigación.

El Capítulo I analiza uno de los principales retos educativos a nivel planetario: garantizar la calidad educativa para todo el alumnado. En este sentido, en primer lugar se presenta el panorama actual de las desigualdades, y se analizan las relaciones entre educación y desigualdad. A continuación, se aborda la evolución en el pensamiento científico en educación, desde el énfasis en la postura que focaliza su papel en la reproducción de las desigualdades, a la reciente revitalización de enfoques que reclaman el papel de la educación como herramienta para la transformación social. Seguidamente, se plantea la necesidad de avanzar desde políticas educativas basadas en garantizar la igualdad de oportunidades para toda la población, a un enfoque que garantice la igualdad de resultados para todo el alumnado. El capítulo concluye apuntando al desafío de combinar acciones educativas igualmente comprometidas con los principios de equidad y eficiencia.

El Capítulo II profundiza en los retos planteados en el Capítulo I, atendiendo al papel de la investigación social y educativa. Así, partiendo de la alusión al reciente clima de cuestionamiento del papel de las Ciencias Sociales debido a su incapacidad para dar cuenta de su impacto real en los problemas presentes en las sociedades contemporáneas, se aborda la necesidad de garantizar dos dimensiones íntimamente conectadas: Por un lado, se analiza el papel de la responsabilidad científica en Ciencias Sociales y Educación. A continuación, se relaciona esta necesidad de compromiso científico con la dimensión ética de la investigación, que permita conectar el conocimiento

con las necesidades de la sociedad e incluya las voces de todas las personas. A modo de conclusión, el capítulo sitúa ambas dimensiones (rigor y ética) como requerimientos indispensables que permitan avanzar hacia una revolución científica y democrática en las actuales sociedades dialógicas.

Partiendo de las contribuciones de los dos primeros capítulos, el Capítulo III presenta el Proyecto Comunidades de Aprendizaje como un ejemplo de propuesta educativa basada en la investigación aplicada sobre las teorías más influyentes en Ciencias de la Educación, que persigue el fin de garantizar el éxito académico de todo el alumnado. En una primera parte, se recorren los antecedentes y andadura del proyecto en el Estado español, así como su extensión hasta constituir una red de casi 200 centros educativos. Así mismo, se plantean las claves que orientan la propuesta, y el reconocimiento de ésta a nivel internacional. En la segunda parte, se presentan algunas de las contribuciones del Proyecto Integrado INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, del Sexto Programa Marco de investigación europea, centrándose en su identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito que configuran la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. A continuación, se introduce el concepto de transferibilidad, en contraposición al énfasis en el contextualismo en educación, y se presentan algunos ejemplos de transferibilidad del enfoque de Actuaciones de Éxito a distintos contextos y áreas sociales. Por último, el capítulo da cuenta de las crecientes perspectivas de expansión de Comunidades de Aprendizaje a diversos territorios, subrayando el reciente proyecto de transferibilidad al contexto latinoamericano, situando esta realidad como el objeto de estudio de la presente investigación.

En segundo lugar, en el Capítulo IV se presentan los *Objetivos y el Diseño de investigación* realizado.

Partiendo del planteamiento de las preguntas de investigación a las que pretende dar respuesta este estudio, se presentan los objetivos generales y específicos. A continuación, se sitúa el enfoque de investigación empleado en el desarrollo de esta investigación, correspondiente con la investigación comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Para ello, se recogen sus principales postulados, y se justifica

la relevancia de este enfoque de investigación en relación a la naturaleza del estudio realizado. Seguidamente, se incluye una breve presentación de los distintos casos analizados, correspondientes a los seis países en los cuáles se está comenzando a implementar Comunidades de Aprendizaje (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile). Así mismo, se presentan las técnicas de recogida de información utilizadas (revisión de literatura científica, recogida de documentación sobre el proceso, entrevistas semiestructuradas y observación comunicativa), así como el análisis de la información realizado, basado en la identificación de las barreras (dimensiones excluseras) y las posibilidades (dimensiones transformadoras) en el desarrollo del proceso de transferibilidad. Por último, se plantean las consideraciones éticas que han guiado el desarrollo de este proyecto de investigación, atendiendo a los requerimientos realizados por distintos organismos internacionales.

En tercer lugar, en los capítulos V, VI, VII, VIII y IX se presentan los *Resultados de la investigación*, correspondientes a las distintas fases que componen el proceso de transferibilidad: 1) Establecimiento de un Acuerdo para la transferibilidad; 2) Creación de las Redes de Apoyo en cada uno de los países; 3) Formación de Formadores; 4) Primeros Pilotos; 5) Seguimiento de Pilotos y Extensión del Proyecto. En cada uno de los capítulos, correspondientes a las cinco fases del proceso de transferibilidad, se describen en primer lugar las condiciones en las que se ha desarrollado la fase correspondiente, así como las principales acciones que se han llevado a cabo. A continuación, se analizan las barreras (dimensiones excluseras) y las posibilidades (dimensiones transformadoras) en la consecución de cada fase, identificadas a partir del análisis comunicativo. Cada uno de los capítulos se cierra con las conclusiones principales extraídas del análisis de los resultados en cada una de las fases.

Por último, el Capítulo X presenta las principales *Conclusiones de la Investigación*. En primer lugar, se recogen las consideraciones relativas a la reconstrucción del proceso de transferibilidad llevado a cabo en los distintos países de Latinoamérica, así como a la identificación de cada una de las fases que componen dicho proceso. A continuación, se presentan la discusión de los resultados relativos a las distintas barreras y posibilidades identificadas en el desarrollo de cada una de las fases del proceso. Seguidamente, se

incluyen las conclusiones generales del estudio del proceso de transferibilidad. Para finalizar, se analiza la relevancia científica de la investigación realizada, y se enuncian una serie de líneas de investigación futuras que permitirán continuar avanzando en el estudio del impacto de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios.

CAPÍTULO I.- LA CALIDAD EDUCATIVA PARA TODO EL ALUMNADO

Este primer capítulo constituye una aproximación a uno de los principales desafíos que se plantean las sociedades actuales, con el fin de garantizar la calidad educativa para todo el alumnado: la persistencia de las desigualdades. Distintos organismos internacionales (OECD, 2012a; European Commission, 2010a, 2011b) alertan de los efectos de las desigualdades y del riesgo de exclusión social en el acceso y el transcurso académico, de la misma forma en que insisten en el papel central que desempeña la educación con el fin de construir sociedades más cohesionadas y preparadas para hacer frente a las exigencias del presente, entre las que destacan el aumento de cualificaciones requeridas para participar activamente en la sociedad, o los reveses económicos y sociales derivados de las crisis financieras.

Con el fin de profundizar en el estado de la cuestión sobre la relación entre desigualdad y educación, en primer lugar se analiza la conexión entre ambas realidades. Para ello, se presenta el panorama de las desigualdades en el plano internacional y europeo, y se analizan las principales amenazas para conseguir una mejora educativa extensible a toda la ciudadanía.

A continuación, se realiza una comparación entre las teorías educativas que han centrado su análisis en los mecanismos de reproducción de las desigualdades, enfatizando la necesidad de promover enfoques transformadores que aporten respuestas efectivas para la superación de éstas.

Seguidamente, se conecta el reto de la igualdad de oportunidades con la idea de igualdad de resultados, como elemento indispensable para la inclusión social y educativa de toda la ciudadanía en las sociedades actuales. Para ello, se introduce el debate actual en relación al doble objetivo de excelencia y equidad, y se aborda el creciente énfasis internacional en la mejora de resultados, que encuentra su máxima expresión en el auge de las pruebas estandarizadas. A continuación, se analiza la atención al tema de los resultados en la realidad educativa española, destacando las consecuencias de aquellas reformas educativas que han dejado de lado el desafío de la excelencia para todo el alumnado. Así mismo, se recoge la repercusión de las reformas educativas españolas en el contexto latinoamericano.

Finalmente, el capítulo se cierra con una reflexión sobre la importancia de promover políticas y prácticas educativas que, sin dejar de lado el análisis de las desigualdades persistentes en educación, den respuesta en paralelo al reto de la equidad y la excelencia, con el fin de afianzar el derecho de todos los niños y niñas a alcanzar el éxito académico.

1.1.- Desigualdad social y desigualdad educativa

1.1.1- Panorama general de las desigualdades

En las sociedades actuales, la superación de las desigualdades continúa presentándose como uno de los retos principales para el afianzamiento de los valores democráticos, así como de la consecución de los derechos humanos para toda la ciudadanía. La falta de equidad en el acceso a recursos y servicios básicos que garanticen unos niveles de bienestar aceptables para toda la población, así como las barreras para la participación social, constituyen amenazas importantes para el crecimiento económico y la inclusión social a nivel planetario. Como resultado de las transformaciones que han tenido lugar en el mercado laboral, vinculadas a la intensificación de la globalización y a los cambios tecnológicos, en distintas variables sociales, como la composición de los hogares, así como en la actividad redistributiva de los estados de bienestar (European Union, 2010a), en los últimos años se está produciendo un creciente avance de las desigualdades, que según distintos estudios (Franzini & Pianta, 2009; Salverda & Mayhew, 2009) son más intensas en la actualidad que en los años 80, a pesar del importante crecimiento económico de las últimas décadas del siglo XX. El influyente informe *Inequality Matters* (ONU, 2013) alerta del aumento de la desigualdad de ingresos en muchos países durante las últimas décadas, puesto que mientras los individuos en situación de riqueza se han vuelto aún más ricos, la situación relativa de las personas que viven en riesgo de pobreza y exclusión social no ha experimentado mejoras. Las disparidades en el acceso a la educación, la salud y otras dimensiones del desarrollo humano (Sen, 2000) sigue siendo notables, a pesar de importantes progresos en la reducción de las brechas existentes a

este respecto. Esta situación se vuelve particularmente desproporcionada en el caso de los grupos sociales más vulnerables, entre quienes destacan especialmente los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, las poblaciones rurales o las minorías culturales. El informe también da cuenta de las diversas implicaciones de la creciente desigualdad en el desarrollo social y económico.

Atendiendo a éstos y otros datos arrojados por distintos organismos internacionales (OECD, 2014a; Stanford Center for Poverty and Inequality, 2014), se observa como el paisaje de las desigualdades mundiales en esta segunda década del siglo XXI está aún alejado del *desideratum* planteado por los ambiciosos Objetivos del Milenio (ONU, 2000), creados como líneas de actuación básicas acordadas a nivel internacional con el fin de mejorar la vida de millones de personas en desventaja en todo el mundo (ver Figura 1).



Figura 1. Objetivos del Milenio. ONU (2000).

A pesar de los avances realizados a nivel planetario en los 14 años transcurridos desde la promulgación de estos objetivos, especialmente en términos de reducción de la cantidad de población viviendo por debajo del límite de \$1,25 dólares al día, la disminución de las tasas de mortalidad infantil, o de mortalidad por enfermedades como la malaria, según apunta el Informe de evaluación del 2014 (ONU, 2014), existen aún importantes retos pendientes, principalmente en lo que respecta a la erradicación de la pobreza extrema, y en la mejora de las condiciones mínimas de existencia de millones de personas en todo el planeta.

En relación al panorama europeo, la Estrategia Europa 2020 (European Commission, 2010a), que define la agenda para hacer frente a los principales retos en la Unión Europea en la presente década, responde al objetivo central de lograr un crecimiento *inteligente*, a través de inversiones más eficaces en educación, investigación e innovación; *sostenible*, gracias al impulso decidido a una economía baja en carbono; e *integrador*, que ponga el acento en la creación de empleo y la reducción de la pobreza. Para este fin, se han marcado cinco objetivos centrales, recogidos en la Tabla 1:

Tabla 1

Cinco objetivos de la Estrategia Europa 2020

1. EMPLEO
Empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años
2. I+D
Inversión del 3% del PIB de la UE en I+D
3. CAMBIO CLIMÁTICO Y SOSTENIBILIDAD ENERGÉTICA
Emisiones de gases de efecto invernadero un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) menores a los niveles de 1990
20% de energías renovables
Aumento del 20 % de la eficiencia energética
4. EDUCACIÓN
Tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%
Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario
5. LUCHAR CONTRA LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL
Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social

Fuente: Elaboración propia a partir de European Commission (2010a).

Podemos observar como la superación de la pobreza y la exclusión social constituye una de las líneas de actuación centrales de la Estrategia Europa 2020, incluyéndose como uno de sus objetivos específicos la disminución de la población en situación o riesgo de pobreza y exclusión social en al menos 20 millones de personas.

Si atendemos a las cifras disponibles, Eurostat (2014a), alerta de que en el año 2013 un 24,5% de la población europea estaba viviendo en situación de riesgo de pobreza y exclusión social en Europa, lo que equivale a 122,6 millones de personas. En lo que respecta a la situación de España, la cifra asciende a un alarmante 27,3%.

La Tabla 2 recoge las cifras sobre población en riesgo de pobreza y exclusión social, en el período comprendido entre 2009 y 2013, atendiendo a la media de todos los países de la Europa de los 28 y 27 respectivamente, así como el caso de España:

Tabla 2

Población en riesgo de pobreza y exclusión social en Europa

TIME ▶ GEO ▼	2009	2010	2011	2012	2013
European Union (28 countries)	:	23.8	24.4	24.8	24.5
European Union (27 countries)	23.3	23.7	24.3	24.8	24.4
Spain	24.5	26.7	27.7	28.2	27.3

Fuente: Eurostat. (2014a).

A partir de los datos se observa un notable crecimiento de la población en riesgo de pobreza y exclusión social a partir del año 2009, llegando a un tope en el año 2012, y comenzando a descender en 2013. Esta agravación de la desigualdad en Europa en los últimos años coincide con el panorama de crisis financiera que ha dejado sentir sus consecuencias en el plano internacional (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014; Bostan &

Grosu, 2010), y de forma particularmente intensa en Europa (Blazek & Netrdova, 2012; De Vogli, 2014; Valls & Padrós, 2011), coincidente con la incapacidad de las economías más poderosas para hacer partícipes de las conquistas a nivel de desarrollo a aquellos países más desaventajados (Torche, 2010). Así, la OECD (2014b) alerta del rotundo costo social de la crisis, que se traduce en más de 46 millones de personas que no tienen trabajo en los países de la OECD, así como en un número aún superior de personas en situación de pobreza relativa.

1.1.2.- Relación entre educación y desigualdad

Un aspecto esencial para el análisis del panorama actual de las desigualdades a nivel global alude a cómo los requerimientos cada vez más especializados de las sociedades informacionales están contribuyendo a ampliar las brechas que separan al sector de la población capaz de adaptarse y hacer frente a estos nuevos desafíos, del otro sector de población, que se enfrenta a la amenaza de la exclusión social (Levy, 2010; Van Dijk & Hacker, 2003). Tal y como apunta Levy (2010), “la tecnología puede cambiar la naturaleza del trabajo más rápido de lo que la gente puede cambiar sus habilidades”¹ (p. 4). De esta forma, la transformación sin precedentes de las tecnologías y las formas de comunicación que plantea la sociedad de la información, si no van acompañadas de medidas que garanticen que segmentos cada vez más amplios de la población poseen las estrategias adecuadas, pueden imposibilitar el acceso al trabajo y la participación social a cada vez más personas.

En este contexto, la educación se presenta como un ámbito de análisis fundamental, no sólo con el fin de comprender los mecanismos que contribuyen a perpetuar las desigualdades, sino como una herramienta clave para promover nuevas posibilidades de inclusión social en el siglo XXI. Tal y como apunta Sen (2000), la relación entre la privación de capacidades individuales, entre las que destaca el acceso a la educación de calidad, guarda un estrecha relación con la situación de pobreza y desigualdad, en una

¹ Traducción propia del original: [It is a characteristic of labour markets that technology can change the nature of work faster than people can change their skills.]

doble dimensión: por una parte, el hecho de tener una renta baja puede ser una importante causa de analfabetismo y de la falta de salud, así como de hambre y desnutrición, entre otras privaciones, y también, en sentido inverso, la mejora en la educación y la salud, entre otras capacidades, contribuye con fuerza a la mejora en la renta y a las posibilidades de salir de la situación de desigualdad.

El análisis de la interconexión entre educación y desigualdades nos lleva a observar los efectos que las desigualdades sociales que afectan a distintos grupos y colectivos tiene en el acceso a la educación y en la consecución del éxito académico. Tal y como apuntan Sadovnik y Semel (2010), existe una sólida trayectoria en la literatura científica en el ámbito de la sociología y las ciencias de la educación y el aprendizaje que ha analizado las consecuencias de la llamada “brecha en el rendimiento” (*achievement gap*) que afecta a aquellos colectivos más vulnerables en todo el mundo. En este sentido, diferentes estudios y recomendaciones internacionales (Council of the European Union, 2011; Cunha & Heckman, 2009; European Commission, 2011a; Petterson & Albers, 2001) han evidenciado las consecuencias particularmente nefastas que tiene la situación de desigualdad en los primeros años de vida, siendo éste un momento crucial en el que se asientan las bases para el aprendizaje posterior, determinando en gran medida las posibilidades de éxito escolar futuro (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Teniendo en cuenta las dificultades asociadas a la situación de exclusión social en los primeros años de vida, así como la relevancia de las primeras etapas educativas en la trayectoria escolar posterior, resulta enormemente relevante prestar atención a la situación de la infancia, con el fin de identificar el sector de la población que podría necesitar medidas específicas para la Atención y Educación de la Primera Infancia (*Early Childhood Education and Care-ECEC*, en inglés). En este sentido, frente a la creencia de que el aumento de inversión en educación permite contener y aliviar el aumento de las desigualdades sociales, estudios recientes (Gruber & Kosack, 2014) alertan de la necesidad de centrar esos esfuerzos en la provisión de educación en estos primeros años, lo que contrasta con la tendencia habitual en el caso de los países en vías de desarrollo, que acostumbran a exhibir lo que se ha denominado como “inclinación

terciaria” (*terciary tilt*), esto es, la tendencia a concentrar la provisión de recursos en la educación superior en detrimento de los niveles pre-primario y primario.

Más allá de las consecuencias de padecer desigualdades en la primera infancia, durante la edad escolar se manifiestan distintos mecanismos que perpetúan estas desigualdades, influyendo con fuerza en las posibilidades de obtener buenos resultados educativos. Desde la investigación se han destacado distintas circunstancias que dificultan la trayectoria escolar de los estudiantes que pertenecen a grupos en desventaja. En primer lugar, distintos autores (Kozol, 2005; Orfield, 2009) han analizado la segregación en términos de calidad de las escuelas, aludiendo a las diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos, a la existencia profesorado experto o a las condiciones que permitan movilización efectiva de las familias y la comunidad. Oakes (2005), por su parte, ha señalado como incluso cuando acceden a los mismos centros educativos, con frecuencia los niños y niñas en situación de desigualdad reciben recursos y medidas educativas diferentes que otros pares pertenecientes a grupos sociales más favorecidos, encontrándose sobrerrepresentados en clases o grupos de bajo nivel (Oakes, 2005; Davis & Haller, 1981; Condron, 2007). Yendo un paso más allá, Calarco (2011) concluye como los estudiantes de clases más bajas acostumbran a pedir ayuda con menos frecuencia al profesorado, lo que les sitúa en una posición de falta de atención en relación a sus compañeros y compañeras, y cuentan con menos herramientas para afrontar con éxito las situaciones y las tareas del día a día en la escuela. Si aludimos al papel del profesorado en relación al alumnado en situación de desventaja, se produce la circunstancia de que, tal y como apunta Delpit (1995), los profesionales de la educación, ya desde su etapa formativa, están expuestos mayoritariamente a un discurso en el que predominan las expectativas de fracaso frente a los modelos de éxito. Así, desde los años de preparación profesional, los futuros profesionales se socializan en las diversas etiquetas que se emplean para definir al alumnado con más necesidades como “en riesgo”, “con dificultades de aprendizaje”, etc., así como en el énfasis en la inevitabilidad de la influencia del contexto socioeconómico en relación al rendimiento académico. Por ello, ya desde los años formativos, se va instalando en el nuevo profesorado la creencia de que los estudiantes en situación de pobreza no podrán obtener los mismos resultados

que el resto, o que su nivel de desarrollo es más lento que el de los otros niños y niñas. Esta posición de desventaja se ve aumentada en el caso del alumnado perteneciente a grupos minoritarios, tal y como plantean distintas autoras que han analizado a fondo la realidad educativa de los grupos más excluidos, como Ladson-Billings (1994) o Delpit (1988, 1995) en el caso de la población afroamericana en el contexto norteamericano, o Sordé (2006, 2007) en el caso de la comunidad gitana en Europa.

El escenario de desigualdad educativa que hemos planteando continúa agravándose según avanza la escolarización, y puede acabar generando las condiciones para que el alumnado padezca abandono escolar prematuro (European Commission, 2011b). En su análisis de las causas que explican este abandono escolar prematuro en secundaria, Alexander, Entwisle y Horsey (1997) destacan distintas circunstancias ligadas a la situación de desigualdad que hemos descrito, como las características del entorno, el contexto familiar, los recursos personales que posee el alumnado para hacer frente a los retos que plantea la escuela, o el hecho de haber sido objeto de prácticas educativas segregadoras. Las consecuencias del abandono escolar prematuro en las oportunidades futuras del alumnado pasan por una mayor dificultad para encontrar un empleo o acceder a posiciones estables (Brekke, 2014), así como por problemas futuros relacionados con la salud (Goesling, 2007; Oreopoulos, 2007). En este sentido, según el análisis de Galea, Aherna, Tracya, Rudenstinea y Vlahob (2007), en aquellos barrios castigados por la falta de oportunidades educativas es menos frecuente que existan materiales o recursos humanos que reclamen la provisión de recursos ventajosos en términos de salud, como pueden ser unos mejores servicios sociales o el acceso a establecimientos que pongan al servicio del barrio una alimentación saludable. Incluso algunos estudios relacionan la existencia de experiencias escolares negativas, como el absentismo y el abandono escolar, con una mayor probabilidad de acabar adoptando conductas relacionadas con la delincuencia (Voelkl, Welte & Wiczorek, 1999).

Si profundizamos en el análisis de la conexión entre la desigualdad educativa y las dificultades para acceder a un empleo, los datos que nos aporta la Encuesta de Población Activa (EPA), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística Español (INE,

2014) permiten observar la intensa relación entre el hecho de estar en una posición activa en el mercado laboral y el nivel educativo alcanzando.

	Total
	2014T3
Ambos sexos	
Total	59,53
Analfabetos	11,90
Estudios primarios incompletos	13,16
Educación primaria	28,49
Primera etapa de educación secundaria y similar	63,42
Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	63,40
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria no superior)	78,27
Educación superior	81,13

Figura 2. Tasas de actividad por nacionalidad, sexo y nivel de formación alcanzado (2014T3). Encuesta de Población Activa. INE. (2014).

A partir de los datos recogidos en la Figura 2, se observa que las diferencias entre el nivel de población que cuenta con niveles educativos por debajo de la enseñanza obligatoria, ya sea la Educación Primaria (28,49%) o los niveles más bajos de Educación Secundaria (64,32%) son claramente inferiores a las de aquel segmento de la población que cuenta con Educación Secundaria postobligatoria (78,27%) o Educación Superior (81,13%).

1.1.3.- El problema de la desigualdad educativa en Latinoamérica

Si bien de forma previa a la reciente crisis económica en Europa y el resto de las consideradas *regiones más desarrolladas* del planeta se alcanzaron niveles relativamente altos de bienestar para sectores amplios de la población, esta situación difiere de la realidad vivida en las llamadas *regiones menos desarrolladas*, esto es, todos los países de África, Asia (excepto Japón) y América Latina y el Caribe, así como de Oceanía, con la excepción de Australia y Nueva Zelanda (ONU, 2013).

Si atendemos al caso de América Latina y el Caribe, ésta continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo (World Bank, 2012). En la comprensión del estado de las desigualdades en Latinoamérica es oportuno aludir al Índice de Oportunidades Humanas (*Human Opportunity Index- HOI*), desarrollado por el Banco Mundial (World Bank, 2012). Basado en el análisis de las desigualdades propiciado por Amartya Sen (Sen & Hawthorn, 1985), este índice permite observar en qué medida las circunstancias personales de los niños y niñas de un determinado país (como el lugar de nacimiento, el género, la raza o el nivel socioeconómico) influyen en sus posibilidades de acceso a una serie de servicios básicos (entre los que destaca la educación primaria) que son imprescindibles para el bienestar futuro. El Índice de Oportunidades Humanas, dirigido desde su desarrollo a la medición del panorama de desigualdad en la región de Latinoamérica —si bien en la actualidad está comenzando a recoger mediciones de otras zonas del planeta— pone de manifiesto cómo, a pesar de los esfuerzos realizados por distintos gobiernos de la región en materia de equidad, aún hoy el nivel educativo de las familias o el lugar de procedencia son poderosos predictores de las oportunidades de muchos niños y niñas latinoamericanos.

Al igual que sucede con el resto de indicadores socioeconómicos, el patrón típico de distribución de la educación en Latinoamérica se caracteriza por ser altamente desigual (Gamboa & Waltenberg, 2012). Algunos de los efectos preocupantes de esta situación de desigualdad son su incidencia en la restricción del crecimiento económico, en el bajo aprovechamiento de las potenciales externalidades positivas de la educación, y en las limitaciones para alcanzar un nivel de vida materialmente confortable para un sector

importante de la población. Esta desigualdad en educación se manifiesta en distintas dimensiones: en los años de educación, en las brechas en cuanto a matrícula escolar, en las diferencias en el gasto público, o en la segregación escolar, entre otras (Cruces, García Domench & Gasparini, 2014). Reimers (1999) subraya cuatro razones que permiten comprender el desproporcionado fracaso escolar temprano, así como la falta de acceso a la educación secundaria y la educación superior para los hijos e hijas de la población más desaventajada: 1) las propias consecuencias de la situación de privación y pobreza que afecta a un amplio sector de la población; 2) las dificultades de acceso a iniciativas de educación temprana de calidad que preparen al alumnado perteneciente a aquellos grupos sociales más necesitados para un ingreso exitoso en el sistema educativo; 3) la desigualdad en el reparto de insumos educativos, que afecta negativamente al alumnado más pobre, produciéndose una suerte de “efecto mateo” (Merton, 1977) que lleva a que los que tienen más obtengan más recursos para el aprendizaje; y 4) la ausencia de políticas o acciones que proporcionen al profesorado las herramientas para poder hacer frente de forma efectiva a las necesidades y condiciones en las que los niños y niñas más pobres viven y aprenden. Por su parte, Taş, Reimão y Orlando (2014), en su análisis de la intersección entre género y etnicidad, destacan el impacto particularmente fuerte de ambos fenómenos en la situación de desventaja educativa en el contexto latinoamericano.

A pesar de la persistencia de la desigualdad en la región, cabe destacar como tras la llamada “década perdida” de los años 80 (Barrientos & Santibanez, 2009) —en la cual se produjo un importante ascenso de la desigualdad—, en las últimas dos décadas ésta ha experimentado un cierto descenso. Entre los factores que explican esta relativa disminución de las desigualdades, cabe destacar en primer lugar los programas de transferencias públicas condicionadas, destinados a mejorar las condiciones de vida del segmento de la población más necesitada, a través de la dotación de ayudas económicas directas a las familias, como el Progreso/Oportunidades en México, o el Bolsa Família en Brasil, entre otros (Hall, 2006; Ham, 2014; Langou, 2013; Marteleto, Gelber, Hubert & Salinas, 2012). Distintas evaluaciones apuntan al impacto de los programas de transferencia monetaria condicionada, al menos en lo que respecta al aumento de la

escolarización de niños y adolescentes en riesgo (Bourguignon, Ferreira & Leite, 2002; Rawlings & Rubio, 2003). Otros autores como Glewwe y Kassouf (2012) destacan la contribución de este tipo de iniciativas al aumento de la matrícula y la promoción escolar, la reducción de la deserción escolar y la igualación de la matrícula, atendiendo a las diferencias raciales. En segundo lugar, e íntimamente relacionado con el factor anterior, cabe destacar la reciente expansión de la educación, que a partir de un incremento en el gasto público a tal fin ha permitido aumentar el acceso a la educación secundaria de sectores más amplios de la población, así como elevar las tasas de matriculación (ONU, 2013).

Estos esfuerzos en las últimas décadas del s. XX han contribuido a una cierta democratización de los sistemas educativos, con el fin de revertir la tendencia de la desigualdad. No obstante, estas políticas destinadas a reducir la desigualdad educativa en América Latina han partido de un enfoque basado en la cantidad y no en la calidad de la educación (Marteletto et al., 2012), lo cual si bien ha conseguido que se amplíe el acceso a la educación de un sector más amplio de la población, no ha permitido incidir de forma efectiva sobre el problema de la estratificación educativa. Por ello, al mismo tiempo que es preciso continuar en la línea de fortalecimiento de la equidad, resulta esencial avanzar en la extensión de líneas de actuación educativa que incidan en la reducción real de las desigualdades, avanzando hacia un aumento de la calidad que llegue a toda la población.

1.2.- Más allá de la reproducción: Educación superadora de desigualdades

El análisis del papel de la educación en relación a las desigualdades constituye un tema de estudio de gran recorrido en el ámbito de la sociología y las ciencias de la educación (Sadovnik & Semel, 2010). No obstante, podemos apuntar a que este foco de interés en el ámbito de la investigación sobre educación encontró su momento álgido durante las décadas de los años 60 y los años 70. En este momento, y en cierta medida como respuesta al clima generado a partir de enfoques que abrían la puerta a un panorama de

escolaridad general para toda la población, como la teoría del capital humano (Becker, 1983; Schultz, 1960), comenzaron a proliferar en el contexto norteamericano diversos estudios que analizaban el papel que podían desempeñar las instituciones educativas, con la escuela ocupando un lugar preeminente, en la perpetuación de las desigualdades existentes en la sociedad. En este momento se publicaron algunos informes que alcanzaron una notable resonancia internacional, como el llamado Informe Coleman (Coleman et al., 1966), o el Informe Jencks (Bane & Jencks, 1972). Con diferencias importantes en cuanto a foco de estudio, ambos informes aportaban datos apuntando al papel relativamente poco importante que la escuela y las acciones educativas desempeñaban en la superación de las desigualdades sociales, con una influencia mucho menor que otras variables en juego, como el nivel socioeconómico de las familias o las condiciones del contexto. De esta forma, ambos informes contribuyeron a generar un clima de desconfianza en relación al papel de la educación, que encontraron su mayor expresión en la proliferación de estudios profundizando en la misma línea de análisis. Cabe destacar en este sentido no solamente estudios en el contexto norteamericano (Bowles & Gintis, 1985), sino también en el ámbito europeo, a partir de la emergencia de diversos enfoques teóricos, fundamentalmente desde la sociología francesa, que pueden englobarse en las conocidas como “teorías de la reproducción” (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1995). Así describe la teoría de la reproducción el papel que la sociedad ha encargado a las instituciones escolares:

La función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, enmascarando la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu & Passeron, 1995, p.265)

Otro de los autores que desarrollaron estudios vinculados a la teoría de la reproducción fue Althusser (1971), que concibe distintas instituciones sociales como aparatos ideológicos encargados de reproducir subrepticamente las estructuras de poder existentes. Entre estos, Althusser considera que el aparato ideológico central es la escuela:

Sin embargo, en este concierto, un aparato ideológico de Estado sin duda tiene el papel dominante, aunque casi nadie escucha su música: ¡es tan silencioso! Se trata de la escuela². (p. 155)

Cabe destacar como, a pesar del inmovilismo de estos enfoques, y de la deslegitimación intelectual de algunos de sus autores insignia, como Althusser (1971), debido a sus graves faltas de rigor intelectual³, los enfoques herederos de las teorías de la reproducción han tenido un peso mayoritario en la Sociología de la Educación en España durante las últimas décadas del siglo XX. No obstante, como apuntan Iñiguez y Burgués (2013), esta tendencia ha comenzado a revertirse, a partir de la emergencia de asociaciones científicas en el área de la Sociología de la Educación que responden a una orientación transformadora. Éste es el caso de la Asociación Mediterránea de Sociología de la Educación (AMSE)⁴, que está afianzándose en los últimos años como una asociación científica de prestigio internacional.

En este proceso de revitalización de la Sociología de la Educación, es importante destacar como el escepticismo de las teorías de la reproducción no es ni ha sido la única tendencia en el pensamiento que analiza el papel de la educación en relación a las desigualdades sociales. Ya a comienzos de los años 70, Freire (1996) publicaba su teoría de la Acción Dialógica, en la cual reclamaba el papel liberador de la educación en la emancipación de las personas en situación de opresión, y defendía el potencial de la agencia humana para la transformación personal y social:

Es como seres transformadores y creativos que los seres humanos, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen no solamente bienes materiales —objetos tangibles— si no también instituciones sociales, ideas y conceptos. A través de su continua práctica, los hombres y mujeres

² Traducción propia del original: [Nevertheless, in this concert, one ideological State apparatus certainly has the dominant role, although hardly anyone lends an ear to its music: it is so silent! This is the school.]

³ La interpretación althusseriana de las obras de Marx tuvo una gran repercusión, llevándole a convertirse en uno de los autores de referencia entre los marxistas estructuralistas (Althusser & Balibar, 1998). Sin embargo, en su libro póstumo, el propio Althusser (1994) reconoce no haber leído más que la primera parte de *El Capital* antes de escribir su famosa interpretación del mismo.

⁴ Disponible en: <http://asamse.org/mediterranean/>

simultáneamente crean la historia y se convierten en seres histórico-sociales. (p. 82)

Una década más tarde, Habermas (2010) elaboraba su Teoría de la Acción Comunicativa, uno de los planteamientos más citados en Ciencias Sociales y con una notable influencia en el ámbito de la educación, que destaca por su fuerte orientación transformadora, y por el énfasis en la capacidad de las personas para el diálogo y para el establecimiento de consensos que permiten mejorar la sociedad.

Por otro lado, en el momento de auge de los planteamientos reproductivistas de Coleman (Coleman et al., 1966) y Jencks (Bane & Jencks, 1972), se produjo en el contexto norteamericano una importante reacción en respuesta a estos postulados, liderada por académicos pertenecientes a aquellas minorías a las que sus resultados condenaban al papel de víctimas del círculo cerrado de la exclusión, como la población afroamericana, liderada por autores como Edmonds (Edmonds, 1979). En un célebre estudio publicado en la *Harvard Educational Review* (Edmonds, Billingsley, Comer et al., 1973) se criticó con contundencia el enfoque y las conclusiones publicadas por Jencks:

Incluso si uno está de acuerdo con Jencks en que este país necesita cambios sociales fundamentales, ese argumento no es suficiente para dar por perdida la mejora en las escuelas. Aunque se pudiese agitar una varita mágica y con ello lograr para mañana un cambio social fundamental, las escuelas todavía tendrían un papel vital en la preparación de los jóvenes para matricularse exitosamente en la sociedad, incluso en una sociedad justa. Es en la subestimación de la importancia de esta tarea donde *Inequality* se equivoca de forma más notable⁵.
(p. 80)

La llamada “respuesta negra” (*black response*) empujó incluso al propio Jencks a matizar años más tarde los postulados de su primer e influyente informe (Jencks, 1973, 1979). Además, otra serie de estudios, muchos de ellos de carácter empírico, se sumaron a esta

⁵ Traducción propia del original: [Even if one agrees with Jencks that this country needs fundamental social change, that argument is not sufficient to write off improving the schools. If a magic wand could wave and tomorrow bring about fundamental social change, the schools would still have a vital role in preparing youngsters to matriculate successfully into society—even into a just society. It is in underestimating the importance of this task that *Inequality* errs most notably].

crítica, aportando evidencias sobre las posibilidades de la educación para intervenir de forma efectiva en la reducción de las desigualdades (Brophy & Good, 1984; Luecke & McGinn, 1975; Rutter & Maughan, 2003).

Así mismo, distintos autores contemporáneos en el ámbito de los estudios del curriculum, como Apple, o de la pedagogía crítica, como Giroux, han criticado el determinismo de los enfoques reproductivistas, aludiendo a la necesidad de explorar el potencial transformador que la educación tiene como institución de “resistencia” (Giroux, 2001):

Relegan la agencia humana a un modelo pasivo de socialización, y sobredimensionan la dominación, mientras ignoran contradicciones y formas de resistencia que también caracterizan a contextos sociales como las escuelas o los lugares de trabajo⁶. (p. 86)

Por su parte, Apple (1995, 2013), destaca la capacidad de las escuelas no solo para reproducir, sino muy especialmente para producir nuevas realidades, lo cual permite entender mejor los procesos que llevan a la pervivencia de las desigualdades, mientras se crean espacios de acción para la transformación de la realidad. En este sentido, destaca como este compromiso con la transformación educativa puede adoptar distintas formas (Apple, 2013):

Todos tenemos roles que desempeñar en este proceso. Algunos roles pueden ser históricos y conceptuales. Otros pueden implicar trabajar directamente con estudiantes de forma crítica. Otros pueden estar en la construcción y defensa de las movilizaciones colectivas alrededor de los procesos laborales de todas las personas que trabajan en las escuelas o en trabajar en y con las comunidades de forma poderosa⁷. (p. 166)

⁶ Traducción propia del original: [Relegate human agency and overemphasize domination while ignoring contradictions and forms of resistance that also characterize social sites like schools and the workplace.]

⁷ Traducción propia del original: [We all have roles to play in this process. Some roles will be historical and conceptual. Some will involve working directly with students in critical ways. Some will be in building and defending collective mobilizations around the actual labor processes of the many who work in schools or in working in and with communities in powerful ways.]

Son precisamente estas posibilidades de movilización colectiva el principal elemento ignorado por parte de los teóricos de la reproducción, tal y como plantea Nieto (2005):

Tendían a caer en una explicación estática y mecanicista del éxito o el fracaso escolar. Puesto en su forma más simple, este análisis supone que la educación es simplemente impuesta desde arriba y aceptada desde abajo. Sin embargo, puesto que las escuelas son instituciones complejas y desconcertantes, las cosas no siempre son tan puras o aparentes como la teoría de la reproducción social y económica podría sugerir. Las largas luchas por la escolarización a las que muchas comunidades se han dedicado históricamente -incluyendo la desegregación, la educación bilingüe, la educación multicultural, y el acceso a la educación de las mujeres y los estudiantes con necesidades especiales- no son tomadas en cuenta por estas teorías⁸. (p. 47)

Otros autores como Willis (2008), en su análisis de los efectos de la marginación educativa en aquellos colectivos que no pertenecen al grupo social hegemónico, destaca la capacidad para crear una cultura contra-hegemónica que les permite resistir a su situación de exclusión:

Tenemos la posibilidad lógica del radicalismo. Las teorías de la reproducción presentan la ideología dominante (bajo la cual la cultura es subordinada) como impenetrable. (...) Este estudio sugiere, por el contrario, y en mi perspectiva, la cual es más optimista, que hay profundas disyunciones y tensiones desesperadas en el seno de la reproducción cultural y social. Los agentes sociales no son soportes pasivos de ideología. (p. 205)

Flecha (2011), por su parte, apuesta por planteamientos dialógicos que a través de los esfuerzos colaborativos de todos los agentes relevantes en la educación de los niños y

⁸ Traducción propia del original: [they tended to fall into a static and mechanistic explanation of school success or failure. Put in its most simplistic form, this analysis assumes that schooling is simply imposed from above and accepted from below. Yet because schools are complex and perplexing institutions, things are not always as neat or apparent as the theory of social and economic reproduction would suggest. The lengthy struggles over schooling in which many communities have been historically engaged — including desegregation, bilingual education, multicultural education, and access to education for females and students with special needs — are not accounted for in these theories.]

niñas consoliden el derecho de todos y todas a tener igualdad de oportunidades para poder alcanzar los mismos resultados:

La sociología dialógica sostiene que no todo en la sociedad es una cuestión de poder, y se desarrolla analíticamente a través de enfoques que han demostrado un cambio real en la sociedad, especialmente el papel de la acción humana en el cambio. La sociología de la educación dialógica contribuye teóricamente señalando varios fenómenos vitales, incluyendo el papel de las comunidades, el valor de los acuerdos que permiten el diálogo entre las diferentes voces y la existencia de normas de solidaridad y formas de responsabilidad compartida⁹. (p. 15).

En definitiva, frente a los planteamientos que han puesto en cuestión las posibilidades de contribuir a la mejora de la realidad desde la educación, existen contribuciones influyentes que reclaman la revitalización del papel de la educación como herramienta de transformación. A pesar de los “dobles discursos” que relativizan la importancia de las oportunidades de acceso a la Educación Superior en la mejora de las opciones vitales —muchas veces liderados por personas que sí han gozado de oportunidades para acceder a la universidad (Flecha, 2011) —, el horizonte educativo es, tal y como señalan Dávila y Naya (2011), la mejor inversión para proteger y defender los derechos de la infancia, así como la puerta de acceso a la inclusión social en muy diversas dimensiones.

1.3.- Igualdad de Oportunidades para alcanzar los mismos resultados

1.3.1.- Importancia de garantizar la igualdad de resultados

En los últimos años, va afianzándose la convicción internacional de que la excelencia y la equidad han de trabajar conjuntamente (Dyson & Gallannaugh, 2007; Von Secker, 2002;

⁹ Traducción propia del original: [Dialogic sociology holds that not everything in society is a matter of power and it develops analytical approaches that have demonstrated actual change in society, especially the role of human agency in that change. The dialogic sociology of education contributes theoretically by pointing out several vital phenomena, including the role of communities, the value of arrangements that allow for dialogue between different voices and the existence of solidarity norms and forms of shared responsibility].

Wößmann & Schütz, 2006). Wößmann y Schütz (2006), en su análisis social y económico de las perspectivas de equidad y eficiencia en la política educativa europea, insisten en la ausencia de contradicción entre ambos objetivos:

Si los Estados miembros centran sus inversiones públicas de forma temprana, mejorando el panorama de desventaja de los estudiantes en la primera infancia y en los años escolares, entonces no necesariamente tienen que elegir entre la eficiencia y la equidad. Sólo si esperan hasta que los estudiantes alcancen la edad para entrar en la educación superior o incluso la formación continua y el aprendizaje de adultos, sus intentos de fomentar la equidad a veces terminan siendo ineficientes e injustos¹⁰. (p. 30)

Sin embargo, la experiencia internacional pone de manifiesto la frecuente puesta en marcha de políticas que, en nombre del respeto a la equidad y la diversidad, han descuidado la importancia de la excelencia educativa, contribuyendo a empeorar los resultados académicos de aquel alumnado más desaventajado y a limitar por tanto las posibilidades de romper con el círculo de la exclusión social que afecta a los colectivos más marginalizados (European Union Agency for Fundamental Rights & UNPD, 2012). Un ejemplo clave en este sentido es la existencia de políticas de segregación de alumnado (*tracking*) en distintos sistemas educativos a nivel internacional, a pesar de la sustanciosa literatura científica desaconsejando dichas prácticas, por su ineffectividad a la hora de dar respuesta al reto de la diversidad en los centros educativos (Bauer & Riphahn, 2006; Braddock & Slavin, 1992; Brunello & Checchi, 2007; Hanushek & Wößmann, 2006). Tal y como destacan Reimers & McGinn (1997), no siempre las conclusiones obtenidas por la investigación son capaces de persuadir a los responsables políticos de diseñar e implementar respuestas públicas acordes a éstas.

¹⁰ Traducción propia del original: [If Member States focus their public investments early on, improving the fates of disadvantaged students in early childhood and at the school level, then they do not necessarily have to choose between efficiency and equity. Only if they wait until students reach the age to enter higher education or even continuing training and adult learning, their attempts to foster equity sometimes end up being both inefficient and unfair].

Ya en la década de los años 90, Flecha (Castells et al., 2004) planteaba la necesidad de avanzar en educación del foco en la igualdad de acceso a un sentido más amplio que permita realmente contribuir a la superación de las desigualdades:

El objetivo de igualdad educativa es tan sólo una parte del de igualdad social que ha presidido y seguirá presidiendo los esfuerzos progresistas de multitud de movimientos y personas en todas partes del mundo. Si se le deforma hasta convertirle en igualdad de oportunidades para acceder a posiciones desiguales de la sociedad, llega a constituir una forma más de legitimar las desigualdades. (p. 78)

En el mismo sentido, Sen (1999) alude a la necesidad de tener en cuenta algo más que la igualdad de acceso a los recursos, tomando en consideración las variaciones interpersonales en las capacidades:

La igualdad de libertades para alcanzar nuestros fines no puede generarse meramente por la igualdad en la distribución de los bienes primarios. Tenemos que examinar las variaciones interpersonales en la transformación en capacidades para alcanzar nuestros fines y objetivos de los bienes primarios (y de los recursos, de manera más amplia). (p. 103-104)

Por su parte Tiana (2009) contemplan tres dimensiones que han de estar recogidas necesariamente en el concepto de equidad: la igualdad de recursos, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. Respecto a la tercera, apunta:

No basta con eliminar los obstáculos que impiden la igualdad, sino que se debe lograr que esa igualdad se haga real y efectiva. (...) No se trata tanto de conseguir unos resultados idénticos, como de la necesidad de establecer un conjunto de resultados de los que la sociedad es responsable y que han de ser alcanzados por todos. (p. 45)

El hecho de garantizar el acceso del alumnado a la enseñanza es un requisito mínimo, pero exiguo, si no va acompañado del compromiso de dar una respuesta educativa de máximos a todo el alumnado. En este sentido, Carter (2013) alerta de como muchas

políticas educativas dirigidas a la equidad ignoran las diferencias en las condiciones de partida de los y las estudiantes. La autora establece una poderosa analogía, comparando las dificultades para avanzar en la escolarización que afectan al alumnado en riesgo en relación al resto, con el hecho de contar con una escalera de madera rota en lugar de con unas escaleras mecánicas de última tecnología. Se iguala por tanto el punto de inicio, pero se ignoran los obstáculos que atravesase el alumnado con más dificultades. Por su parte, otros estudios recientes (Solga, 2014) apuntan al efecto limitado que el aumento de la inversión en educación tiene *per se* en la reducción de las desigualdades. Con el fin de permitir que más personas participen en la sociedad y el mercado laboral, es necesario reducir la desigualdad en el logro educativo, de forma que se pueda incidir de manera firme en un aumento del nivel general de habilidades de la población.

1.3.2.- Consecuencias de la ausencia de énfasis en los resultados

Algunas de las reformas educativas que han caracterizado a la política educativa española en las últimas décadas condujeron a algunos avances prometedores en favor de la igualdad de oportunidades, partiendo del planteamiento de que la igualación de las oportunidades de acceso a la educación resulta una condición necesaria para la superación de la exclusión. En este sentido, podemos destacar la extensión de la enseñanza obligatoria, tendencia generalizada en el plano internacional (Goldin & Katz, 2008), así como el aumento en la provisión de recursos para la inversión en educación. No obstante, estas medidas, de orden compensatorio, resultan insuficientes si no se atiende en paralelo al reto de la igualdad de resultados, la verdadera clave para la promoción de la excelencia y la equidad educativa (Flecha, 1990; Rodríguez, Ríos & Racionero, 2012).

Si atendemos a los principales problemas que amenazan la calidad educativa del Estado español en el momento actual, cabe destacar principalmente el abandono escolar prematuro. En 2013, el porcentaje de población de 18-24 años de edad que habiendo completado solamente el nivel más bajo de educación secundaria no continúa en la enseñanza secundaria postobligatoria o la formación profesional correspondió a un

23,5%, situándose a la cabeza de los países de la Comisión Europea, cuya media es 12% (Eurostat, 2014b). Esto contrasta con el objetivo propuesto en el marco de la Estrategia Europa 2020 (European Commission, 2010a), que persigue la reducción del abandono escolar prematuro en Europa a menos de un 10%.

La discusión sobre calidad educativa parece estar siendo copada por el auge de las pruebas internacionales, así como otras iniciativas similares orientadas a medir comparativamente la mejora de resultados. En los últimos años, han proliferado voces críticas en relación al énfasis en estas evaluaciones estandarizadas, ya sea por su contribución a la homogeneización de los currículos nacionales (Spring, 2008), o por favorecer la simplificación de los objetivos de aprendizaje del alumnado, condenando al profesorado a programar el currículum en base a los indicadores incluidos en dichas pruebas (Berliner, 2011; Harlen & Deakin-Crick, 2002; Herman, Abedi & Golan, 1994). No obstante, si bien partimos de la consideración de que este tipo de evaluaciones son únicamente encuestas, y por ello sus resultados, más allá de las discusiones, no permiten extraer conocimiento para orientar políticas o actuaciones educativas (Aiello & Joanpere, 2014), es una realidad que las evaluaciones externas de resultados educativos constituyen una útil “fotografía” de la posición que ocupan los distintos sistemas educativos. Una de las referencias más importantes en este sentido es el *Program for International Student Assessment (PISA)*, de la OECD. PISA, iniciativa de evaluación comparativa aplicada a los estudiantes de 15 años de edad de diferentes países internacionalmente, tiene el objetivo de generar indicadores que permitan observar la calidad de la educación en los distintos sistemas educativos participantes. La evaluación está orientada a verificar el grado en que las escuelas en cada país participante están preparando a sus jóvenes para desempeñar el papel de ciudadanos en las sociedades contemporáneas. Las evaluaciones PISA se celebran cada tres años y cubren tres áreas de conocimiento -lectura, matemáticas y ciencia- estando el énfasis de cada una de las ediciones en una de estas tres áreas. La pasada edición, celebrada en 2012, estuvo centrada en el área de Matemáticas. PISA no solamente evalúa las habilidades del alumnado participante en Lectura, Matemáticas y Ciencias, sino que además recopila información sobre indicadores contextuales, vinculados a variables demográficas, socioeconómicas y educativas.

Si aludimos a los resultados obtenidos en PISA, España sigue ocupando posiciones notablemente más bajas que otros países con un volumen similar de inversión en educación, situándose por debajo de la media de la OECD (OECD, 2013a).

Estos problemas que continúan marcando la realidad educativa del contexto español, han sido atribuido por algunos autores (Flecha & Racionero, 2012) al bajo énfasis en resultados de los enfoques que han orientado las principales reformas educativas de los últimos 20 años en España. Un ejemplo de esta tendencia es la notable influencia de la teoría del Aprendizaje Significativo, inspirada en la teoría de la Asimilación (Ausubel, 1962; Ausubel, 1976; Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, la LOGSE. Este enfoque se basa en algunos principios, entre los que destaca la necesidad de adaptarse a los conocimientos previos del alumnado, como forma de promover nuevos aprendizajes. Con este epígrafe encabeza Ausubel (1976) la primera edición de su tratado de Psicología Educativa:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel, 1976, p. 6)

Este principio, que orienta todo el desarrollo teórico de la Psicología Educativa de Ausubel, conlleva una desatención a la igualdad de resultados, puesto que se centra en la adaptación al punto de partida del estudiante (Mello, 2012), limitando así las posibilidades de avance académico del alumnado más desaventajado. Dicho planteamiento contrasta profundamente con el planteamiento de autores centrales en las teorías del aprendizaje como Vygotsky (2000), que con la idea de “zona de desarrollo próximo” insiste en la necesidad de que el aprendizaje se avance al desarrollo de los estudiantes:

El aprendizaje orientado hacia los niveles de desarrollo que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo

de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. (pp. 137-138).

En una línea similar, Chomsky (1992) resalta la necesidad de promover enfoques que desarrollen al máximo las capacidades inherentes a la naturaleza humana:

Las capacidades que forman parte de nuestra herencia humana común pueden florecer o pueden ser restringidas y suprimidas, según las condiciones que se den para su crecimiento. (p. 108)

Así mismo, algunos de los autores contemporáneos en Psicología de la Educación, recogiendo las aportaciones de Vygotsky, plantean un enfoque dialógico de la enseñanza, que permita contribuir a desarrollar la “zona de desarrollo próximo del alumnado” a partir de la interacción con sus pares. Éste es el caso de Wells (2001) y su enfoque basado en la indagación dialógica:

En la indagación dialógica, cada integrante del grupo se ve “obligado a superarse” y, al conjugar las aportaciones individuales de todos y cada uno de sus miembros, el grupo puede acabar construyendo un resultado que ninguno de sus miembros por separado hubiera podido concebir al principio del proceso de colaboración en el que participan (p. 326)

Rogoff (1990, 2003) destaca la importancia del rol de otras figuras adultas en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. Esta ayuda adulta no solamente contribuye a afianzar el aprendizaje académico del alumnado, sino que además influye positivamente en el desarrollo de otras habilidades y capacidades que son también importantes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas:

En las interacciones cotidianas, los padres a menudo no se centran en instruir a los niños, incluso en las comunidades donde se enfatiza la educación. Las conversaciones cotidianas que no están dirigidas a la instrucción con frecuencia

ofrecen a los niños un importante acceso a la información y participación en las habilidades de su comunidad¹¹. (Rogoff, 2003, p. 283)

Por su parte, Cazden (en Amela, Sanchís & Amiguet, 2013) insiste en las consecuencias negativas que tiene la bajada del nivel de exigencia educativo con el alumnado con más dificultades, que se manifiesta a través del desarrollo de adaptaciones curriculares:

Me parecen nefastas. La evidencia científica demuestra que no deben hacerse. La idea de que como profesor no debes esperar tanto de niños con pocos recursos o de origen inmigrante, y que debes adaptar el currículo a un nivel más bajo es sencillamente errónea. Tiene que ver con un problema de pensamiento del déficit (“deficit thinking”) por parte del profesor. El problema no es del currículo ni de los niños, sino de los maestros que enseñan.

La influencia de este tipo de planteamientos ha instilado en pasadas reformas educativas una idea de “adaptación a la diversidad” que parte de las bajas expectativas hacia la posibilidad de éxito educativo del alumnado con más dificultades. Las limitaciones de este enfoque compensador, que deja de lado la dimensión inclusiva y la igualdad de resultados, han sido señaladas por la literatura educativa a nivel internacional (Ladson-Billings, 1994).

Con el fin de promover enfoques “de máximos” para todo el alumnado, lejos de la perspectiva de adaptación a la diferencia planteada por el enfoque del aprendizaje significativo, estudios recientes como el de Yeager y Dweck (2012) resaltan la importancia de promover actitudes que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos en su trayectoria académica desde la confianza en el esfuerzo y en la capacidad de superación personal. Por su parte, en su completo estudio de las trayectorias de la segunda generación de inmigrantes de origen latino en Estados Unidos, Portes y Rumbaut (2009) resaltan el papel central de las aspiraciones y las expectativas como dimensiones centrales para el progreso educativo y ocupacional posterior.

¹¹ Traducción propia del original: [In everyday interactions, parents often are not focused on instructing children, even in communities where schooling is emphasized. Everyday conversations that are not designed at instruction frequently provide children with important access to information and involvement in the skills of their community.]

Otra de las críticas al planteamiento de la teoría de la asimilación de Ausubel alude al reduccionismo que implica ignorar elementos cruciales para el desarrollo cognitivo y educativo del alumnado, como la imaginación. Tal y como plantea Egan (2003):

Será necesario concluir señalando lo obvio -que no estoy argumentando por ignorar el primer principio y haciendo caso omiso de los conocimientos previos del alumno y la experiencia cotidiana. Más bien estoy argumentando que éstos se han tomado en un sentido que implica enormes restricciones en relación a las posibilidades curriculares y de aprendizaje de los niños y niñas, que están garantizadas cuando consideramos sus vidas imaginativas. Podemos empezar con lo que pueden imaginar¹². (p. 445)

Otro de los elementos intensamente criticado de la teoría de Ausubel es la culpabilización de las familias en relación a los problemas educativos del alumnado en desventaja (Flecha & Racionero, 2012), que conecta con lo que distintos autores han tildado de “pensamiento del déficit” (Valencia, 2010). Esto se pone de manifiesto en algunos de los postulados de Ausubel en relación a las causas de la desigualdad educativa:

Quizá más importante como causa del retraso educativo de los negros sea la situación prevaleciente en sus hogares. Muchos padres negros poseen escasa escolaridad y, por consiguiente, son incapaces de apreciar el valor de ésta. Así pues, no apoyan, ni enérgica ni activamente, el rendimiento académico elevado y tampoco les exigen a sus hijos estudio concienzudo y asistencia regular a la escuela. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p. 422)

A pesar de que su aplicación no produjo mejoras educativas sustantivas en el contexto español, y de contar con una repercusión muy limitada en el plano internacional (Egan, 2005), el enfoque del aprendizaje significativo no solo marcó la política educativa española a partir de la década de los años 90, si no que tuvo además una fuerte

¹² Traducción propia del original: [It will be necessary to conclude by pointing out the obvious--that I am not arguing for ignoring the first principle and ignoring the student's prior knowledge and everyday experience. Rather I am arguing that these have been taken as implying greater restrictions on children's learning and curriculum possibilities that is warranted when we consider their imaginative lives. We can start with what they can imagine.]

influencia en las reformas educativas de otros países en el contexto latinoamericano, como Brasil, Chile o Argentina (Kridel, 2010; Pinar, 2011).

No obstante, parece que en los últimos años esta tendencia hacia el descuido de los resultados en favor de otros elementos intervinientes en el proceso educativo ha comenzado a revertirse. Nuestro análisis señala como un aspecto prometedor la introducción del énfasis en la medición de resultados que tuvo lugar en España con la aprobación de la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, (LOE). El preámbulo de la Ley expresa esta nueva preocupación por la igualdad de resultados en los siguientes términos:

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. (p. 3)

Por su parte, Tiana (2009), uno de los artífices centrales de la reforma educativa que trajo consigo la LOE, plantea como tras un diagnóstico de los principales retos y desafíos de la educación española de la primera década del siglo XXI, la Ley General de Educación se orientó de forma decidida a la consecución de tres objetivos centrales. En primer lugar, lograr que toda la ciudadanía, independientemente de su origen o su posición social, pudiese recibir una educación y formación de calidad, que les permitiese desarrollar al máximo sus capacidades. En segundo lugar, lograr la colaboración de todos los agentes presentes en la comunidad educativa (administraciones, estudiantes, familias, profesorado, centros educativos, etc.). En tercer lugar, caminar hacia la consecución de los objetivos marcados por Europa, de forma que el sistema educativo se pusiese al nivel de los países europeos más avanzados.

Este cambio de rumbo en la política educativa española, que incorporó también la formación en competencias básicas, persiguió en efecto la finalidad de aproximar el enfoque educativo español a la línea en política educativa vigente en otros países de Europa, permitiendo revalorizar el papel de la calidad, no como forma de garantizar una mejora de las posiciones de España en las pruebas internacionales, si no como línea de

actuación que permita reconciliar los objetivos de equidad y excelencia, como único camino posible para contribuir decisivamente a la mejora educativa.

1.4.- A modo de conclusión: Equidad y Excelencia para el éxito de todo el alumnado

La persistencia de las desigualdades a nivel planetario nos lleva a plantearnos el papel que la educación puede representar con el fin de poner freno a los efectos de las desventajas socioeconómicas y culturales. En primer lugar, observamos como educación y desigualdad son conceptos íntimamente relacionados, teniendo en cuenta las barreras en el recorrido académico que afectan a aquellos niños y niñas en situación de desventaja, no solamente en el acceso a una educación de calidad (Council of the European Union, 2011), sino también en el progreso académico que les permita alcanzar la educación superior. Esta desigualdad educativa tiene graves consecuencias para la futura inclusión social y laboral, así como en la limitación de las oportunidades para participar en la sociedad (Brekke, 2014; Goesling, 2007; Oreopoulos, 2007).

Ante esta situación, a pesar de la repercusión de teorías educativas que han cuestionado el papel de la educación en la superación de las desigualdades (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1995) observamos la vigencia cada vez mayor de enfoques transformadores que, si bien no son nuevos en el ámbito de la teoría educativa (Freire, 1996), cobran más relevancia que nunca con el fin de alcanzar no solamente la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino también el compromiso de garantizar que todo el alumnado obtenga los mismos resultados de aprendizaje (Flecha, 2011).

Si nos centramos en la naturaleza de las reformas educativas que han predominado en España, dejando sentir su influencia en el contexto latinoamericano (Kridel, 2010; Pinar, 2011) vemos como en la última década se ha avanzado desde el predominio de planteamientos educativos de carácter compensatorio que priorizaban la adaptación a la diversidad en detrimento de la excelencia para todo el alumnado (Rodríguez et al., 2012)

hacia una línea de actuación que prioriza la mejora educativa entendida como igualdad de resultados, asumiendo un enfoque educativo en consonancia con los planteamientos vigentes a nivel europeo (Tiana, 2009).

Las agencias y organismos internacionales han ya planteado la urgencia de ofrecer respuestas educativas comprometidas con el doble objetivo de la equidad y la excelencia (Dyson & Gallannaugh, 2007; Von Secker, 2002; Wößmann & Schütz, 2006). Por su parte, distintas investigaciones han destacado la necesidad de apostar por respuestas educativas que superando el fatalismo permitan proporcionar conocimiento sobre experiencias efectivas en la consecución de este doble objetivo. En esta línea, Nieto (1994) destaca como sin perder de vista los obstáculos que vive el alumnado en situación de mayor desventaja (pobreza, racismo o exclusión, problemas con la vivienda, una atención sanitaria inadecuada, o incluso situaciones de abuso y la negligencia), existen escuelas que, contra todo pronóstico, están consiguiendo mejorar los resultados para todos sus estudiantes, al igual que familias que se entregan día a día con el propósito de proporcionar las mejores oportunidades para sus hijos e hijas. Por ello, a pesar de las dificultades y de la permanencia de situaciones de desigualdad que ponen en riesgo el derecho de todas las personas a acceder a las mejoras sociales y educativas conquistadas durante el pasado siglo, es necesario seguir trabajando con intensidad con el fin de crear entornos en los cuales se garantice el aprendizaje de máximos para todos los niños y las niñas, como punto de partida clave en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Con este fin, cobra un papel capital la investigación educativa y social que, desde el rigor científico y la responsabilidad social, logre demostrar su capacidad para contribuir a la superación de los retos que se plantean nuestras sociedades.

CAPÍTULO II.- EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXCELENCIA CIENTÍFICA Y COMPROMISO SOCIAL

2.1.- Cuestionamiento del valor de las Ciencias Sociales y Humanidades

En los últimos años, se ha ido gestando un creciente clima de cuestionamiento a nivel internacional del papel de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el contexto de las sociedades del conocimiento (Elboj, 2014). En la coyuntura de austeridad y escasez de recursos, resultado de la grave crisis financiera, económica y social que ha asolado el mundo en los años recientes, dejándose sentir con particular intensidad en el contexto europeo, se han incrementado y agudizado las problemáticas a las que la sociedad ha de hacer frente. De forma coincidente, ha comenzado a proliferar un clima de escepticismo en relación a la necesidad de continuar financiando con fondos públicos la investigación social, debido a las dificultades de ésta para demostrar su efectividad en la mejora de las realidades que son su objeto de estudio.

Por ejemplo, la Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social (European Commission, 2010b) establece la necesidad prioritaria de avanzar en aquellos enfoques basados en evidencias que promuevan innovaciones y reformas sociales:

La UE promueve la innovación y modernización de las políticas sociales de los Estados miembros a través de las revisiones inter pares, el aprendizaje mutuo, la comunicación y la transferencia de las mejores prácticas, ayudando a mejorar el diseño y la orientación de las políticas. No obstante, el aprendizaje transnacional en el campo de la política social se beneficiaría de un mayor recurso a métodos científicos para poner a prueba y evaluar políticas innovadoras. (p. 16)

Sin embargo, en el marco de la investigación sobre pobreza y exclusión social continúan abundando estudios que describen y analizan los fatales efectos de estas dinámicas en la vida de las personas que padecen dichas situaciones y en la sociedad en su conjunto, algunos de ellos centrados en los aspectos más excluyentes y sórdidos (Fine & Weis, 1996). La ciudadanía europea reclama estudios e investigaciones que proporcionen conocimiento aplicado y transferible sobre estrategias, acciones o programas que conduzcan a aliviar las consecuencias de la pobreza, y permitan orientar políticas públicas dirigidas a su superación.

Este clima de controversia ha alcanzado su punto cenital en el marco de la reciente aprobación de presupuestos para el Programa de Investigación Horizonte 2020, la herramienta de financiación para la investigación competitiva de la Comisión Europea, que constituye el programa de inversión en I+D más importante del mundo, por su tamaño y por su volumen de recursos. En este contexto, diversas voces con gran influencia y legitimidad se alzaron en contra del mantenimiento de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, argumentando la poca utilidad de dicha investigación.

En reacción a estas posturas, se puso en marcha un sólido movimiento a nivel europeo en defensa del mantenimiento de la financiación para este ámbito de investigación, liderado por algunos de los Centros de Investigación más reconocidos y reputados a nivel europeo. Gracias a los esfuerzos de este sector de la comunidad científica europea, ejemplificados en la repercusión de la carta *What future for research in social sciences and the humanities in Europe?*¹³, se ha conseguido mantener el apoyo financiero al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades para las primeras convocatorias en el marco del Programa de Investigación Horizonte 2020. No obstante, el mantenimiento de este apoyo estará condicionado a la capacidad de este campo de investigación para demostrar que desempeña un papel relevante y crucial en el contexto europeo actual, especialmente de cara a la consecución de los retos que la sociedad europea se ha planteado para la presente década, recogido en la estrategia Europa 2020 (European Commission, 2010a). Frente a esta agenda, coincidente con los objetivos a nivel internacional para generar una forma de crecimiento sostenible y atenta a las necesidades y derechos de toda la ciudadanía, las Ciencias Sociales deben recuperar el sentido por el que fueron creadas, esto es, obtener conocimiento útil sobre la realidad que permita comprenderla y en último término mejorarla (Rodríguez & Flecha, 2011).

Desde el campo de las ciencias de la educación, Gardner y Pollard (2008) plantean los siguientes interrogantes relacionados con el reto de transformar el conocimiento científico en saber útil para la mejora de la práctica educativa:

¹³ Disponible en: <http://www.net4society.eu/public/473.php>

¿Cómo, nos preguntamos entonces, podemos mejorar la comunicación? ¿Cómo pueden los investigadores hacer contribuciones partiendo del conocimiento que tienen los profesionales de la educación y responsables políticos? ¿Cómo podemos transformar las formas relativamente técnicas de conocimiento que aporta la investigación de forma que realmente puedan "marcar la diferencia" en los campos de práctica y de política?¹⁴ (p. 1)

Frente a estos y otros interrogantes, en lo que respecta al ámbito de la educación, la investigación ha de conducir al análisis de las mejores teorías y prácticas, las que dotan a todos los actores implicados en la realidad educativa (profesorado, familias, estudiantes, futuros y futuras profesionales, responsables de políticas públicas) de elementos y conocimiento que les permitan trabajar mejor y más colaborativamente en la consecución de la mejora real de las escuelas.

2.2.- Compromiso científico y ético con la mejora educativa

2.2.1.- Responsabilidad científica en Educación y Ciencias Sociales

Frente al escenario de controversia en relación a la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, desde el ámbito de las Ciencias de la Educación han sido diversas las voces que han alertado de la brecha existente entre la investigación y la práctica educativa (McIntyre, 2005; Vanderlinde & Van Braak, 2010) y cómo ésta revierte en el alejamiento entre el desarrollo científico y la realidad. Con el fin de rescatar aquellos planteamientos que ponen el conocimiento científico al servicio de la ciudadanía, en primer lugar resulta fundamental fortalecer el compromiso de la investigación en educación con el estudio y análisis riguroso de aquellas teorías y prácticas que permiten mejorar la realidad de los centros educativos.

¹⁴ Traducción propia del original: [How then, we ask, can we improve communication? How can researchers build on the knowledge which educational practitioners and policy makers have? How can we transform relatively technical forms of research knowledge so that it really can 'make a difference' in practice and policy fields?]

En este sentido, ya a comienzos del siglo XX, autores clásicos de la pedagogía destacaban la necesidad de vincular la práctica educativa al conocimiento científico riguroso. Ferrer Guardia (2010) basaba su proyecto de la Escuela Nueva en el compromiso radical con una educación que preparase a toda la ciudadanía para ser “personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio” (p. 91), y que fuese capaz de potenciar “las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer intelectual, no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad”. (p. 91) En el desarrollo de su proyecto educativo, que aún en la actualidad es tomado como referencia a nivel internacional, Ferrer Guardia resalta el compromiso necesario con el conocimiento y con la ciencia. Este compromiso tiene un doble sentido. Por un lado, como el elemento clave que ha de orientar cualquier proceso educativo dirigido a preparar al alumnado para contribuir decisivamente a mejorar la sociedad:

Contra los males producidos por las generaciones sumergidas en el error y la superstición, de los cuales si muchos individuos se libran es para caer en antisocial escepticismo, es eficacísimo remedio sin desechar otros no menos eficaces, educar e instruir la generación naciente en los principios puramente humanistas y en el conocimiento positivo y racional de esta naturaleza de que forma parte. (p. 182)

Además, Ferrer Guardia destaca la necesidad de que los centros educativos puedan nutrirse de las contribuciones intelectuales más importantes, con el fin de garantizar el rigor y la calidad de la educación:

La Escuela Moderna hace un llamamiento vehemente a cuantos escritores amen la ciencia y se interesen por el porvenir de la humanidad, para que propongan obras de textos dirigidas a emancipar al espíritu de todos los errores de nuestros pasados y encaminar la juventud hacia el conocimiento de la verdad y la práctica de la justicia. (p. 150)

Por su parte, Dewey (1960) planteaba la necesidad de fortalecer la dimensión científica de la educación, con el fin de sacar partido del estudio de aquellos profesionales y

centros educativos que estaban consiguiendo obtener buenos resultados con su alumnado. De esta forma resaltaba la necesidad de estudiar con rigurosidad las prácticas educativas exitosas, con el fin de obtener conocimiento que pudiese ser transferido a otros centros educativos y contextos:

El éxito de tales individuos tiende a nacer y a morir con ellos, las consecuencias beneficiosas se extienden sólo a aquellos alumnos que tienen contacto personal con tales maestros bien dotados. Nadie puede medir la pérdida que se ha producido por el hecho de que se hayan limitado así las contribuciones de tales hombres y mujeres en el pasado, y el único medio por el que podamos prevenir tal despilfarro en el futuro es por métodos que nos capaciten para hacer un análisis de lo que hace intuitivamente el maestro bien dotado, de suerte que pueda comunicarse a los demás algo de lo que resulta de su labor. (p. 14)

Igualmente, frente a las críticas de aquellos que veía en el trabajo científico sobre educación un medio para limitar las posibilidades de cada maestro o maestra, condenándoles a la uniformidad en su práctica educativa, Dewey defiende cómo el hecho de basar la educación en procedimientos científicos tiene un efecto liberador para los profesionales de la educación:

El dominio de los métodos científicos y los asuntos sistematizados libera a los individuos; les capacita para ver nuevos problemas, encontrar nuevos procedimientos, y en general, tiende a la diversificación más que a la uniformidad. Pero al mismo tiempo, estas diversificaciones tienen un efecto acumulado en un avance en el que participan todos los que trabajan en este campo. (p. 16)

Por supuesto, en la definición de los objetivos y fines que tiene la investigación desempeñan un papel fundamental, tal y como apunta Lebow (2007), la propia visión de la persona investigadora, sus experiencias o motivaciones personales y el deseo de reconocimiento profesional. Sin embargo, lo que verdaderamente ha de definir el trabajo que realizan las personas que se dedican a la investigación es la forma en la que ponen su capacitación profesional al servicio de las normas éticas y los compromisos de la comunidad a la que sirven. De esta forma, lo que distingue al investigador del ideólogo es

el compromiso con la búsqueda y evaluación de respuestas a través del método científico, “un conjunto de procedimientos en evolución sobre los que hemos acordado que son apropiados para definir, recopilar y evaluar las pruebas pertinentes¹⁵” (Lebow, 2007, p. 22).

Por su parte, Freire (2012) habla de la necesidad de concebir la educación, desde la teoría y desde la práctica, como una tarea rigurosa y bien fundamentada, tomándose muy en serio el papel clave que la acción educativa tiene como punto de partida indispensable para contribuir a transformar la sociedad:

Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza, y todo eso comienza con la preescola. (p. 73)

En la actualidad, autores de primer nivel en el ámbito de la investigación educativa continúan planteando la necesidad de que el compromiso con el quehacer científico y con las mejores teorías permita mejorar la praxis de las escuelas. Esto pasa no solo por realizar investigación científica rigurosa y que tenga impacto en la sociedad, sino también por promover desde las universidades una formación de excelencia para el futuro profesorado. En este sentido, Darling-Hammond (2006) destaca la urgente necesidad de promover políticas de formación de profesorado sostenibles y basadas en investigación sistemática y rigurosa que permitan dejar atrás la idea de que los “buenos profesores nacen y no se hacen”¹⁶. (p. 4)

Cummins (2002), por su parte, plantea como es precisamente a través de la transferencia y difusión de aquellas actuaciones educativas que mejoran los resultados y transforman la realidad como podemos plantar cara a la hegemonía de teorías y planteamientos que legitiman las desigualdades educativas:

¹⁵ Traducción propia del original: [a set of evolving procedures that we agree is appropriate for defining, collecting and evaluating relevant evidence.]

¹⁶ Traducción propia del original: [that good teachers are born and not made.]

Indudablemente la forma más eficaz y de oponerse a la perpetuación discursiva de las relaciones coercitivas de poder consiste en demostrar los resultados positivos de los programas que implementan una pedagogía transformadora. (p. 277)

A pesar de la existencia de voces de reconocimiento internacional que reivindican la necesidad de avanzar hacia un funcionamiento científico y riguroso en educación, en la actualidad aún predominan formas de proceder basadas en ocurrencias (Elboj, 2014; Racionero & Álvarez, 2013) que en el nombre de la innovación y la autonomía docente ponen de actualidad prácticas educativas que ignoran, cuando no contradicen de forma clara, las contribuciones más influyentes y prestigiosas, y que más han conseguido mejorar los resultados educativos en distintos. Esta forma de proceder en Ciencias Sociales, y de forma particularmente frecuente en educación, contrasta con el proceder de otras disciplinas (como las ciencias naturales o biomédicas) y contribuye al cuestionamiento público de su estatus en la sociedad. Tal y como expone Giner (2011):

Es impensable que una nueva vacuna logre la curación de una enfermedad en una parte del mundo y no se transfiera inmediatamente esa información a todo el planeta. Cuando la educación esté dotada de base científicas, también será impensable que una determinada organización del aula logre mucho mejores resultados que las anteriores y no se transfiera inmediatamente la información a todo el planeta. (p. 242)

Con el fin de promover investigación y líneas de acción en educación, que consigan un impacto real y eficaz en la mejora de la realidad, es necesario abandonar los enfoques basados en la “superstición” (Puigvert, Oliver, Valls & García, 2012) avanzando hacia una mayor científicidad y rigurosidad. Para ello, resulta oportuno retomar la contribución de Merton (1990), sociólogo de la ciencia, que nos invita a “caminar a hombros de gigantes” (*on the shoulders of giants*), haciendo uso del poderoso aforismo tradicionalmente atribuido a Newton, pero que cuenta con una extensa trayectoria entre diversas figuras intelectuales a lo largo de los siglos. Merton plantea:

Yendo al meollo de la cuestión, lo esencial es que el Aforismo de los enanos sobre los hombros de los gigantes es un equivalente aproximado a esa idea sociológica del S. XX, según la cual, los descubrimientos científicos emergen de la base cultural existente y por consiguiente acaban siendo, en condiciones que se pueden definir razonablemente bien, prácticamente inevitables. (p. 256)

Sin embargo, lo que parece una forma de proceder tan lógica y evidente, esto es, el hecho de basarse en las mejores contribuciones previas para poder avanzar en la construcción de conocimiento, no siempre ha sido la norma en lo que respecta a las Ciencias Sociales. Así recoge Merton (1990) la reinterpretación del célebre aforismo que da nombre a su libro por parte de colegas coetáneos:

Del lado de los optimistas, Howard Becker dice de nuestro gremio que «estamos erguidos sobre los hombros de nuestros predecesores, y en consecuencia vemos más lejos, en muchas direcciones importantes, de lo que jamás pudieron ver ellos». Del lado pesimista otro sociólogo (que lo mejor será no citar por su nombre) ha hecho una adaptación acrobática del símil, a fin de subrayar «una de las diferencias que separan las ciencias naturales de las ciencias sociales... En las ciencias naturales, [se nos dice] cada nueva generación se encarama a los hombros de los que han vivido antes, mientras que en las ciencias sociales cada generación pisotea el rostro de sus predecesores». (p. 255)

El avance científico en cualquier disciplina que pretenda contribuir a la construcción de conocimiento sólido y útil para la sociedad no puede dejar de lado las principales contribuciones en su campo, si no que ha de tomarlas como referencia con el fin de avanzar en su desarrollo.

2.2.2.- Compromiso ético, inclusión de todas las voces y capacidad transformadora

En segundo lugar, con el fin de contribuir de forma sólida a aumentar la calidad de la educación, además de responder al compromiso con un proceder riguroso y científico, la

investigación en Educación y Ciencias Sociales ha de nutrirse de un compromiso ético en favor de la sociedad. Con este fin, el primer elemento que ha de configurar la labor intelectual en educación o en cualquier otra disciplina se traduce en el deber con la verdad, tal y como lo plantea Chomsky (2001):

La responsabilidad intelectual del escritor o de cualquier persona decente es decir la verdad. (...) a menudo resulta difícil y puede implicar un coste personal, especialmente para quienes son más vulnerables. (p. 61)

Partiendo de este principio general, Chomsky (2001) continúa profundizando en la relevancia de confrontar los desafíos conectados con la responsabilidad moral de quien escribe o se dedica a la tarea intelectual:

Hay, después de todo, mucho que decir y muchas respuestas que ofrecer. Las respuestas no son exactamente halagadoras hacia nosotras y nosotros mismos y hacia el medio en que vivimos y trabajamos, pero debieran estar en el corazón mismo de nuestras preocupaciones y actividades, en nuestras escuelas, nuestras revistas, nuestras comunidades. Si esto tuviese lugar, podríamos afirmar que estamos entrando en el mundo civilizado. (p. 76)

Frente a los riesgos que en ocasiones puede ocasionar “romper el silencio” (Vidu, Schubert, Muñoz, & Duque, 2014) o dar apoyo a posturas que rompen con el *status quo*, es preciso que la investigación se ponga del lugar de la verdad, y actúe en defensa de las personas en posiciones menos favorecidas. Esto no solamente pasa por denunciar las situaciones de opresión e injusticia, sino también por dar voz y protagonismo a los colectivos que tradicionalmente han estado excluidos de la participación y la toma de decisiones.

En este sentido, cabe destacar la relevancia cada vez mayor de aquellos enfoques de investigación que incorporan las voces de todas las personas, especialmente aquellas que pertenecen a colectivos vulnerables, con el fin de promover una investigación más democrática y basada en las verdaderas necesidades de los grupos que son objeto de la

investigación (Chilisa, 2011; Denzin, 2012; García, Melgar & Sordé, 2013; Sordé & Mertens, 2014; Touraine, Wieviorka, & Flecha, 2004).

Ortega (2005) plantea que las personas investigadoras, más allá de centrar todos sus esfuerzos en defender la investigación que realizan según la epistemología o el paradigma metodológico empleado, han de incorporar a su trabajo una “lente ética” (*ethical lens*), que permita evaluar la utilidad social de la investigación que se realiza a partir de los propósitos morales y políticos que la guían.

Esta idea de responsabilidad con la realidad implica acercar la investigación a la sociedad, a partir de una tarea intelectual que abandonando “la torre de marfil” (Tierney, 2013), conecte con los retos urgentes que plantean el presente y el futuro:

La obligación del intelectual tiene que estar más allá de la torre de marfil. Para eliminar la pobreza tenemos que estar comprometidos, involucrados. Y esa participación está basada en la totalidad de mi vida, no simplemente en mi papel como investigador, como académico que no se implica tratando de desarrollar un trabajo de calidad¹⁷. (p. 301)

En un sentido similar, Apple recoge la metáfora empleada por Bakhtin en su obra *Rabelais and his world* (1968; citado en Apple, 2013), y critica el papel del intelectual “que vive en el balcón”:

No podemos saber la respuesta a la pregunta de si la educación puede cambiar la sociedad en abstracto. Una posición en el balcón puede proporcionarnos un asiento cómodo para mirar la lucha, pero las respuestas se encuentran mejor sumándose a los esfuerzos creativos y determinados para construir un contra-público¹⁸. (p. 166)

¹⁷ Traducción propia del original: [The obligation of the intellectual has to be beyond the ivory tower. To eliminate poverty we have to be engaged, involved. And that involvement is based on the totality of my life, not simply my role as the researcher, the disengaged academic trying to develop quality work].

¹⁸ Traducción propia del original: [We cannot know the answer to the question of whether education can change society in the abstract. A position in the balcony may provide a comfortable seat to watch the fray, but answers can be best found by joining in the creative and determined efforts of building a counter-public.]

Esta figura de intelectual que observa el mundo desde lo alto, sin implicarse en el entorno que le rodea, ha de dar paso al papel de “intelectual orgánico” en el sentido defendido por Gramsci (1981):

El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia (...) sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanente” y no puro orador. (p. 53)

Diversos autores contemporáneos en el ámbito de la pedagogía crítica han rescatado la concepción gramsciana de “intelectual orgánico”, con el fin de analizar el papel de los intelectuales en el actual panorama de las políticas educativas, así como el papel central de la cultura en la lucha por consolidar una vida pública más democrática (Fischman & McLaren, 2005; Giroux, 1988, 1999).

Otro elemento íntimamente conectado con la responsabilidad ética en investigación es la confianza en las posibilidades de transformación. Uno de los principales autores que ha resaltado la importancia de esta dimensión en el compromiso ético del intelectual es Freire (1996, 2001), en su alusión a la combinación de responsabilidad científico-profesional y la implicación social que ha de caracterizar la labor educativa:

Vuelvo a escribir sobre ciertos compromisos y deberes que no podemos dejar de contraer si nuestra opción es progresista. Por ejemplo, el deber de no aceptar ni estimular, en ninguna circunstancia, posturas fatalistas. (...) Si soñamos con una sociedad menos agresiva, menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio tiene que ser el de quien, diciendo no a cualquier posibilidad determinada por el destino, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo. (Freire, 2001, p. 69)

Esta alusión a la capacidad humana como motor para incidir en el mundo y transformarlo, de “mundo tal y como lo hacemos” (p. 43) en palabras de Kitcher (2003), está también presente en Vygotsky (2000):

Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. (p. 98)

Por su parte, Bruner (2012) alude a las capacidades ilimitadas de intervenir en el mundo propias de la naturaleza humana, como motor que ha de guiar la curiosidad y los esfuerzos de las personas que se dedican a estudiar el ámbito de la educación y otros campos afines:

En una palabra, entonces, estamos limitados por nuestra biología aparente, pero nos liberamos de ella por nuestra capacidad para crear culturas que actualizan los mundos posibles que podemos imaginar. No hay ninguna otra especie sobre la faz de la tierra que viva esta dualidad. Nuestras vidas humanas son una dialéctica interminable entre las limitaciones aparentes y posibilidades imaginables¹⁹. (p. 6)

En el ejercicio de esta inagotable posibilidad de intervención en el mundo, Freire (2001) establece una conexión indisoluble entre el compromiso con el progreso y la mejora, y la esperanza, criticando con dureza las posturas fatalistas que abogan por el inmovilismo y la falta de alternativas que puedan conducir a la construcción de una sociedad más igualitaria:

Es tarea de mujeres y hombres progresistas la ayuda en la elaboración del sueño de cambio del mundo, así como en su concreción, de forma sistemática o asistemática, en la escuela. (p. 55).

Así, en Ciencias Sociales en el plano internacional, se manifiesta la necesidad de profundizar en una orientación cada vez más transformadora. En décadas pasadas, se produjo un auge de corrientes de pensamiento caracterizadas por un énfasis en el cuestionamiento de las ciencias, el relativismo o la ausencia estándares universales,

¹⁹ Traducción propia del original: [In a word, then, we are constrained by our seeming biology, but liberated from it by our capacity to create cultures that actualize the possible worlds that we can imagine. There is no other species on the face of the earth that lives such a duality. Our human lives are a never ending dialectic between seeming constraints and imaginable possibilities].

como es el caso del enfoque postmoderno de Lyotard (1984), la genealogía de Foucault (1988) o el deconstruccionismo de Derrida (1989). Frente a la propuesta postmoderna, que en palabras de Searle “es profundamente reaccionaria en sus implicaciones políticas, porque quita la posibilidad de una evaluación racional de la sociedad” (Searle & Soler, 2004, p. 83), cabe destacar el prometedor apoyo que desde organizaciones científicas de referencia a nivel internacional se está otorgando a la transformación y al compromiso de la ciencia con la sociedad. Esto se puso de manifiesto en la edición del pasado año 2013 de la Conferencia Anual de la American Educational Research Association (AERA), dedicada al análisis de la pobreza y educación, con el fin de compartir conocimiento útil y riguroso que permitiese comprender las complejas relaciones entre pobreza y educación, así como aportar teorías y prácticas que contribuyesen a aliviar la pobreza económica, intelectual y moral. En lo que respecta a la Sociología, Burawoy, quien ha sido presidente de la American Sociological Association (ASA) y de la International Sociological Association (ISA), clama por la necesidad de recuperar el papel de la “sociología pública”, un forma de hacer Ciencias Sociales con la mirada orientada hacia la realidad inmediata (Burawoy, 2005). Continuando la estela de su antecesor, Margaret Abraham, actual presidenta de la ISA, destaca con estas palabras la necesidad de que la investigación internacional en Sociología sea una herramienta efectiva para hacer frente a los retos globales del presente:

Como presidenta de la ISA, trabajaré por una Sociología que no solamente analice los principales problemas de nuestros mundos sociales, sino que sea proactiva en señalar nuevas direcciones para el cambio social progresista. Me esforzaré para mejorar aún más el papel de la ISA como un organismo internacional comprometido proactivamente con el mundo contemporáneo²⁰. (Abraham, 2014)

²⁰ Traducción propia del original: [As ISA President I shall work for a sociology that not only analyzes the major problems of our social worlds, but is pro-active in pointing toward new directions for progressive social change. I shall endeavor to further enhance the role of the ISA as an international body pro-actively engaged with the contemporary world.]

2.3.- A modo de conclusión: Hacia una revolución democrática y científica en Ciencias Sociales y Educación

Los importantes retos del presente apuntan a la necesidad de potenciar el desarrollo de una ciencia que esté cada vez más al servicio de los objetivos de la ciudadanía. Resulta más necesario que nunca hacer frente al panorama de inseguridad que envuelve a la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, debido a sus dificultades para proporcionar evidencias que justifiquen su importancia para la sociedad. Para ello, es prioritario recuperar el doble compromiso de la investigación con el rigor científico y con la mejora social. En este sentido, desde los organismos internacionales se clama de forma cada vez más intensa en favor de una investigación que pueda demostrar que incide de forma efectiva sobre la realidad, esto es, que tenga impacto (Milesi, Brown, Hawkey, Dropkin & Schneider, 2014).

En respuesta a ello, cabe destacar el desarrollo del Proyecto del Séptimo Programa Marco *IMPACT-EV: Evaluating the Impact and Outcomes of EU SSH Research*²¹ (2014-2017), actualmente en desarrollo bajo la coordinación del Centro de Investigación CREA, de la Universidad de Barcelona, en colaboración con un destacado equipo de profesionales europeos de referencia internacional en el ámbito de las medición del impacto en investigación. El proyecto, orientado a desarrollar un sistema permanente de selección, seguimiento y evaluación de los diversos impactos de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, no sólo se centra en la creación de indicadores relacionados con el impacto científico de la investigación, sino especialmente en la evaluación de su impacto político y social.

Más allá del análisis y monitorización del impacto de la investigación, el proyecto IMPACT-EV está contribuyendo además a la elaboración de nuevos conceptos que permiten comprender y maximizar el papel que la investigación en Ciencias Sociales puede desempeñar en la aportación de conocimiento útil para la sociedad. Esta es el caso del concepto “creación social” (Aiello & Joanpere, 2014; Flecha, 2014):

²¹ Disponible en: <http://www.impact-ev.eu>

Algunos ámbitos de humanidades tienen el concepto de creación artística que deja claro la aportación que, por ejemplo, personas como Picasso han hecho a la humanidad, aunque nunca hayan hecho ningún artículo o libro. En algunas ciencias también está claro que el valor de un artículo no está en su redactado sino en el descubrimiento que explica, por ejemplo, el artículo que hace un año comunicó la obtención de células madre embrionarias a partir de una célula adulta en humanos. Las ciencias sociales requieren el concepto de creación social que deje muy claras las aportaciones que están haciendo a la mejora de la realidad social. (Flecha, 2014, mensaje 1).

Los resultados que proporcione este proyecto serán cruciales en la legitimación de la inclusión de las Ciencias Sociales en las agendas públicas, ya que permitirán aportar criterios para determinar qué actuaciones científicas contribuyen a la mejora de la sociedad, y por tanto merecen ser financiadas y apoyadas socialmente.

Con el fin de fortalecer este apoyo a la ciencia por parte de la sociedad, desde los organismos de investigación internacionales se está dando cada vez más relevancia a los criterios éticos que han de guiar cualquier investigación. Prueba de ello es la existencia de legislación que aporta el marco legal a seguir, como el *Charter of Fundamental Rights of the European Union* (European Union, 2010b), o la existencia de protocolos éticos para orientar la investigación, elaborados por algunas de las agencias y programas de financiación de investigación más competitivos a nivel internacional, como es el caso del Código de Conducta de la European Science Foundation (2011), o la regulación de la dimensión ética en los Programas Marco de Investigación, sustituidos en 2014 por Horizonte 2020 como la principal herramienta para la financiación de I+D de la Comisión Europea (European Commission, 2013).

Por último, y en conexión con los dos requisitos anteriores, otro elemento central que determinará si la investigación social está preparada para ponerse al servicio de los retos del presente será su capacidad, además de para generar conocimiento sobre aquellas actuaciones que permiten obtener los mejores resultados, para garantizar la participación de todas las personas en dicho conocimiento.

Nos movemos en el marco de una sociedad en la que se está produciendo un clamor cada vez mayor por el diálogo en todas las esferas (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001), caracterizada por algunos autores como “modernización reflexiva” (Beck, Giddens & Lash, 1994):

En la modernidad reflexiva, las oportunidades de vida –el resultado de quienes han de ser los ganadores de la reflexividad y quienes los perdedores de la reflexividad- depende, por contraste, del lugar en el “modo de información” (Poster, 1990). Las oportunidades de vida de la modernidad reflexiva son cuestión de acceso no al capital productivo o a las estructuras de producción, sino del acceso a y del lugar en las nuevas estructuras de información y comunicación. (p. 150)

Esta mayor reflexividad en las relaciones y formas de participación y comunicación se evidencia en la emergencia de corrientes políticas en distintos escenarios a nivel mundial que reivindican el papel clave de la ciudadanía en la toma de decisiones (Campante & Chor, 2012; Tejerina, Perugorria, Benski & Langman, 2013), en los movimientos que claman por el protagonismo de los grupos tradicionalmente excluidos, o en las voces que reivindican la entrada de cada vez más mujeres en la “arena” feminista (Beck-Gernsheim, Butler & Puigvert, 2003; Benhabib, 1992), tradicionalmente copada por mujeres académicas en detrimento de las “otras mujeres” (De Botton, Puivert & Sánchez-Aroca, 2005). Estos movimientos que reclaman la participación de la ciudadanía en cada vez más esferas están siendo refrendados por las nuevas oportunidades que representan las tecnologías y las redes sociales (Bennet, 2012; Conover, Ferrara, Menczer & Flammini, 2013; Juris, 2012; Sloam, 2014).

Ante este panorama, resulta preciso fortalecer las herramientas para crear dinámicas más deliberativas, también en el ámbito de las agendas de investigación (Shulman, Schlosberg, Zavestoski & Courard-Hauri, 2003). Willinsky (2005), creador del Public Knowledge Project²², y uno de los autores más relevantes en la lucha por consolidar el acceso abierto (*Open Access*) al conocimiento por parte de la ciudadanía, explica así el

²² Más información: <https://pkp.sfu.ca/>

papel que ha de desempeñar la investigación educativa con el fin de promover una mayor cultura pública y democrática:

Lo que es científico acerca de la investigación no es simplemente su habilidad para determinar las mejores prácticas para mejorar los resultados de rendimiento. Lo que es científico es mucho más allá sobre la investigación abierta y libre sobre los fenómenos educativos. Lo que es científico son las formas sistemáticas e imaginativas a través de las que los investigadores e investigadoras en educación buscan contribuir a la calidad de la deliberación pública sobre los fines y el sentido de la educación²³. (p. 49)

Burawoy, partiendo de una metáfora elaborada por Walter Benjamin (1968; citado en Burawoy 2005), recuerda así el sentido y el papel que la ciencia sociológica tuvo en los orígenes de la disciplina:

En sus comienzos la sociología aspiraba a convertirse en ángel de la historia, buscando orden en los fragmentos rotos de la modernidad, buscando salvar la promesa del progreso. Así, Karl Marx recuperó el socialismo de la alienación; Emile Durkheim redimió a la solidaridad orgánica de la anomia y el egoísmo. Max Weber, a pesar de las premoniciones de “una noche polar de oscuridad helada”, pudo descubrir la libertad en la racionalización, y extrajo sentido del desencanto. En su lado del Atlántico, W.E.B. Du Bois fue pionero en el pan-africanismo en reacción al racismo y el imperialismo, mientras que Jane Addams trató de arrebatar la paz y el internacionalismo de las fauces de la guerra²⁴. (p. 5)

²³ Traducción propia del original: [What is scientific about research is not simply its ability to determine the best practices for improving achievement results. What is scientific is far more about the open and free inquiry into these educational phenomena. What is scientific is the systematic, yet imaginative, ways in which education researchers seek to contribute to the very quality of public deliberation over education's ends and means.]

²⁴ Traducción propia del original: [In its beginning sociology aspired to be such an angel of history, searching for order in the broken fragments of modernity, seeking to salvage the promise of progress. Thus, Karl Marx recovered socialism from alienation; Emile Durkheim redeemed organic solidarity from anomie and egoism. Max Weber, despite premonitions of “a polar night of icy darkness,” could discover freedom in rationalization, and extract meaning from disenchantment. On this side of the Atlantic W. E. B. Du Bois pioneered pan-Africanism in reaction to racism and imperialism, while Jane Addams tried to snatch peace and internationalism from the jaws of war].

Con la finalidad de recuperar el sentido de la “sociología pública” y recobrar su reconocimiento y sentido de servicio a la sociedad, Burawoy destaca la necesidad de desarrollar criterios para distinguir la buena de la mala sociología pública, y preguntarnos quién debe evaluarla²⁵ (p. 25).

Por su parte, Flecha et al. (2001) plantean así el papel que cabe esperar de las Ciencias Sociales desde la perspectiva dialógica:

La tarea sociológica en el s. XXI no es mejorar la sociedad, pero sí dar elementos de análisis a los actores sociales (que son quienes la transforman a través de sus acciones). Siguiendo este camino, la sociología alcanzará un debido reconocimiento social y se convertirá en una prioridad en todas las agendas, haciendo que las sociólogas y los sociólogos podamos dedicarnos a una tarea profesionalmente rigurosa y personalmente ilusionante. (p. 154)

Ante el panorama de cuestionamiento del papel de la investigación social y educativa y de su utilidad social, solamente combinando el compromiso con el trabajo riguroso capaz de tener impacto en la sociedad, con la dimensión ética en la investigación, y con un acceso cada vez más público y universal al conocimiento podremos caminar hacia una revolución democrática y científica (Rodríguez & Flecha, 2011) que recupere el sentido por el que las Ciencias Sociales y las Humanidades fueron creadas.

²⁵ Traducción propia del original: [we must develop criteria to distinguish good from bad public sociology. And we must ask who should evaluate public sociology].

CAPÍTULO III.- EL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El presente capítulo analiza los principales componentes de “Comunidades de Aprendizaje”, un proyecto educativo basado en los resultados de la investigación realizada por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA, de la Universidad de Barcelona, acerca de las experiencias educativas que están permitiendo una mayor mejora educativa a nivel internacional. Con más de veinte años de andadura en el Estado español, el proyecto está orientado a dar respuesta al doble reto de la mejora de oportunidades y la mejora de resultados para todo el alumnado, a partir del énfasis en dos de los componentes más relevantes para la consecución del éxito académico en la actual sociedad de la información: por un lado, el papel de las interacciones, y por otro la participación de la familia y la comunidad en el centro educativo (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

En un primer bloque, se recogen los antecedentes del proyecto, que encuentra su origen en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, creada en la década de los 70 en una zona de clase obrera de la ciudad de Barcelona. Partiendo de la tarea educativa desarrollada en La Verneda, que le ha valido distintos reconocimientos nacionales e internacionales (Sánchez, 1999), se analiza el proceso de investigación aplicada y diálogo con la comunidad científica internacional que llevó al Centro de Investigación CREA a trasladar el modelo educativo desarrollado en La Verneda a centros educativos de la educación obligatoria. A continuación, se presentan las principales claves del proyecto Comunidades de Aprendizaje, que encuentran su sustento en la teoría del Aprendizaje Dialógico, desarrollada por Ramón Flecha (Flecha, 1997). Los postulados del enfoque de Comunidades de Aprendizaje son contrastados con algunos de los planteamientos teóricos más influyentes en ciencias del aprendizaje. Seguidamente, se presenta el recorrido del Proyecto Comunidades de Aprendizaje hasta su extensión por distintos territorios del Estado español, aludiendo al rol que las administraciones educativas y las instituciones universitarias han desempeñado en su ampliación y consolidación a nivel estatal.

En un segundo bloque, se analiza la repercusión en el afianzamiento de Comunidades de Aprendizaje que han tenido los resultados del proyecto de investigación integrado

INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Cohesion in Europe from Education* (2006-2011). Coordinado por el Centro de Investigación CREA, INCLUD-ED es el único proyecto de Ciencias Sociales y Humanidades seleccionado entre las diez “historias de éxito” en investigación de los Programa Marco de la Comisión Europea. Entre otras contribuciones, el Proyecto INCLUD-ED identificó y describió las “Actuaciones Educativas de Éxito”, aquellas acciones educativas universales y transferibles que conducen a mejorar los resultados incluso en aquellos contextos más vulnerables (Flecha, 2015). A continuación se presentan y describen estas Actuaciones Educativas de Éxito, y se desarrolla la idea de transferibilidad, frente al énfasis en el contexto que ha llevado a la perpetuación de las desigualdades. Así mismo, se presentan algunos ejemplos de transferibilidad de las Actuaciones de Éxito más allá del contexto escolar, implicando otras áreas sociales. En el último apartado, se plantean las líneas de futuro en relación a la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, presentando distintas investigaciones que están ampliando el conocimiento aportado por INCLUD-ED.

El capítulo se cierra con la introducción del proyecto de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica, proceso que constituye el objeto de esta investigación. Para ello, se plantean en líneas generales los principales desafíos de la educación en la región latinoamericana, y se alude a distintas investigaciones que destacan la efectividad de medidas basadas en la comunidad y en la participación de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

3.1.- Andadura del Proyecto Comunidades De Aprendizaje

3.1.1.- Antecedentes: La escuela de Adultos de La Verneda-Sant Martí

El proyecto Comunidades de Aprendizaje encuentra su origen en la Escuela de Educación de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí, fundada a finales de los años 70 en Barcelona. En el contexto de cambios y transformaciones de los albores de la democracia en España, y fruto de las reivindicaciones del movimiento ciudadano y vecinal, en este barrio de clase trabajadora se creó un centro educativo basado en

principios radicalmente democráticos, que con el tiempo acabaría por convertirse en todo un referente internacional, siendo la primera experiencia educativa del Estado español publicada en el prestigioso *Harvard Educational Review* (Sánchez, 1999). Basándose en las aportaciones de teorías referentes en el ámbito de la Psicología, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación (Freire, 1996; Habermas, 2010; Scribner & Cole, 1981), así como aquellos planteamientos que propusieron nuevas formas de concebir la inteligencia (Cattel, 1971; Sternberg & Wagner, 1986), La Verneda constituyó a través de su práctica un sólido ejemplo de cómo la edad adulta puede ser un período clave en la promoción del aprendizaje, defendiendo el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de su momento vital o sus oportunidades de partida. En la actualidad, tras más de 30 años de funcionamiento, la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí continúa constituyendo un centro educativo único, con más de 1700 personas participantes. El trabajo de estos años a favor de la promoción de la educación para toda la ciudadanía, le ha valido diferentes reconocimientos públicos, entre los que destacan el *Premi Equitat i Diferència entre Homes i Dones* (2002), otorgado por el Institut Català de la Dona, el *Premi Solidaritat* (2007), otorgado por el Institut dels Drets Humans de Catalunya, o el *Premi Compromís Democràtic* (2013), otorgado por el Departament de Governació i Relacions Internacionals.

La Verneda-Sant Martí se constituyó en el año 1978 como la primera escuela funcionando como una Comunidad de Aprendizaje (Tellado, Serrano & Portell, 2013). El propio modo de funcionamiento de la escuela y las prácticas educativas dialógicas generadas en ésta contribuyeron al desarrollo de la teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), perspectiva teórica sobre el aprendizaje que se encuentra en la base del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

A la investigación rigurosa y la conexión con la práctica educativa, se sumó el diálogo y trabajo conjunto con autores y autoras de primer nivel mundial en el ámbito de las Ciencias de la Educación, como por ejemplo Paulo Freire, Michael Apple, Donaldo Macedo o Shirley Steinberg, en el ámbito de la Sociología, como Michael Burawoy, Alain Touraine, Ulrich Beck, Michel Wieviorka o Erik O. Wright o los estudios de género, como

Sarah Rankin, Judith Butler o Elisabeth Beck-Gershein, entre otros (Beck-Gershein et al., 2003, Castells et al., 1994; Searle & Soler, 2004).

Con el fin de aportar evidencias de la posibilidad de transferencia de la experiencia educativa de éxito desarrollada en La Verneda a los niveles educativos obligatorios, el análisis de la experiencia educativa de La Verneda se puso en diálogo con otras investigaciones y programas educativos que estaban alcanzando buenos resultados a nivel internacional (Giner, 2011). Entre otras, destacan algunas referencias de reconocido prestigio internacional en la mejora de los resultados educativos en contextos de especial necesidad, como las *Accelerated Schools*²⁶, creadas por Henry Levin a partir de su trabajo en la Universidad de Standford (Levin, 1987), *Success For All*²⁷, creado por Robert Slavin y su equipo a partir de su trabajo en la Universidad John Hopkins (Slavin, Madden, Karweit, Livermon & Dolan, 1990) o el *School Development Program*²⁸, desarrollado por James P. Comer a partir de su trabajo en el Yale Child Study Center (Haynes, Comer & Hamiltonlee, 1988).

El estudio riguroso de las necesidades de aprendizaje requeridas para la inclusión en la sociedad de la información (Elboj et al, 2002), y el intenso diálogo con representantes de la comunidad científica internacional, condujo al Centro de Investigación CREA a generar el modelo de las Comunidades de Aprendizaje. Todo este conocimiento se puso al alcance de aquellos centros y administraciones educativas con deseo de implementarlo en sus escuelas. Finalmente, Comunidades de Aprendizaje se convirtió en una realidad en la educación obligatoria durante la década de los años 90.

²⁶ Más información en: <http://www.tc.columbia.edu/accelerated/>

²⁷ Más información en: <http://www.successforall.org/>

²⁸ Más información en: <http://www.schooldevelopmentprogram.org/>

3.1.2.- Claves de Comunidades de Aprendizaje

El proyecto Comunidades de Aprendizaje, según aparece definido en su página web²⁹:

Es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

El principal objetivo de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje es conseguir la mejora educativa de todo el alumnado. Para ello, se parte de la idea de que solo garantizando una igualdad de oportunidades que contemple también la igualdad de resultados es posible acabar con las desigualdades educativas y garantizar el derecho de todos los niños y niñas a la mejor educación posible (Aubert et al., 2008, Elboj et al., 2002).

El objetivo de mejora educativa que persigue Comunidades de Aprendizaje se manifiesta en dos dimensiones. Por un lado, la mejora de los resultados educativos, atendiendo a los resultados en las pruebas de evaluación que cada sistema educativo contemple para su alumnado, y por otro lado la mejora en la convivencia. Para ello, la clave del proyecto son los dos elementos que aparecen resaltados en la definición: *el papel de las interacciones y la participación de la comunidad*. En consonancia con las corrientes de pensamiento en Ciencias Sociales que han teorizado sobre el giro dialógico de las sociedades (Flecha et al., 2001; Aubert & Soler, 2006), en la actualidad se está reclamando una mayor participación y una mayor voz para todos los colectivos en las distintas esferas de la sociedad. En el ámbito de las teorías del aprendizaje, distintas contribuciones han puesto el énfasis en el papel del diálogo y la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más allá de la concepción del aprendizaje como un proceso de carácter individual, la teoría sociocultural de la mente de Vygotsky (2000)

²⁹ Disponible en: <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion>

ya planteaba el papel crucial de la interacción con los otros en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores:

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (pp. 138-139)

Por su parte Freire (1996) sitúa al diálogo como una herramienta crítica de transformación y emancipación:

Si es hablando su palabra como las personas, nombrando al mundo, lo transforman, el diálogo se impone como la forma a partir de la cual éstas alcanzan significación como seres humanos. El diálogo es por tanto una necesidad existencial³⁰. (p. 69)

De forma más reciente, distintos autores en ciencias del aprendizaje han realizado contribuciones clave para comprender las aportaciones de los enfoques dialógicos de la enseñanza, con el fin de potenciar más y mejores aprendizajes (Mercer, 2000; Rogoff, 1990, 2003; Wells, 2001), así como han rescatado la importancia de valorar e incorporar a los procesos educativos las contribuciones y los “fondos de conocimiento” (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005), presentes en todos los grupos culturales.

Así mismo, desde la literatura científica se resalta el potencial de la participación familiar en el área cognitiva y comportamental del alumnado (Pomerantz, Grolnick & Price, 2005), así como en el terreno académico (Sanders & Lewis, 2005; Hill & Taylor, 2004). Más específicamente, distintos programas basados en investigaciones rigurosas han aportado evidencias del potencial de los enfoques basados en la participación de la familia y la comunidad en la mejora educativa del alumnado en desventaja. Entre otros, destaca el *Harvard Family Research Project* (HFRP)³¹, iniciativa puesta en marcha por investigadores e investigadoras de la Universidad de Harvard en los años 80, que ha

³⁰ Traducción propia del original: [If it is speaking their word that people, by naming the world, transform it, dialogue imposes itself as the way by which they achieve significance as human beings. Dialogue is thus an existential necessity.]

³¹ Más información en: <http://www.hfrp.org/>

aportado evidencias sobre distintas intervenciones efectivas para el aumento de la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, consiguiendo incidir en la mejora académica y comportamental, así como en la disminución del absentismo del alumnado (Harris & Wilkes, 2013). Algunas de las líneas de investigación que se desarrollan desde el HFRP versan sobre aprendizaje complementario, participación educativa de las familias, extensión del tiempo de aprendizaje o educación de la primera infancia. Cabe destacar también el *Harlem Children Zone* (HCZ)³², intervención educativa desarrollada en el barrio de Harlem, en Nueva York, que por sus relevantes resultados (Dobbie & Fryer, 2011), ha sido destacada por el Presidente norteamericano Barack Obama como un “esfuerzo compartido ante la pobreza que está literalmente salvando a una generación de niños”³³ (Harlem Children Zone, 2008).

En consonancia con estas aportaciones, la teoría del Aprendizaje Dialógico (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997), que sustenta el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se basa en la idea de que el aprendizaje depende de las situaciones de interacción que los niños y niñas tienen con todas las personas de su entorno. Así, en coincidencia con las concepciones que defiende las capacidades universales de todas las personas (Chomsky, 1977; Habermas, 2010), y con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de todo el alumnado, en Comunidades de Aprendizaje la escuela se abre a la participación de todos aquellos agentes que de alguna manera influyen en el aprendizaje del alumnado (familias, vecinos y vecinas, otros miembros de la comunidad, etc.). Esta participación de todas las personas corresponde con el concepto de *acción comunicativa* de Habermas (2010):

El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. (p. 118)

³² Disponible en: <http://hcz.org/>

³³ Traducción propia del original: [“an all-encompassing, all-hands-on-deck, anti-poverty effort that is literally saving a generation of children”.]

Las voces de todas las personas son igualmente relevantes, con el fin de promover la transformación del contexto. Tomando como referencia la aportación de Freire (1997), en *Comunidades de Aprendizaje* “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” (p. 63). Este planteamiento contrasta, con la perspectiva estructuralista de las llamadas “teorías de la reproducción” (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1995; Bowles & Gintis, 1985) que desconfiaban de las posibilidades de la educación como medio para conseguir la transformación social. En *Comunidades de Aprendizaje*, por el contrario, se ponen todos los recursos disponibles de la comunidad al servicio de la mejora educativa de las escuelas, con la idea de que solo si contamos con el apoyo de todos los actores educativos es posible romper con el círculo de exclusión educativa (Delpit, 1988; Apple & Beane, 1997), y así garantizar el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación de calidad. Apple (2013) describe cómo han de ser los esfuerzos colaborativos de escuela, familia y comunidad:

La gente construirá escuelas para sus hijos e hijas que conserven su pasado vivo y contribuyan a construir un futuro mejor. Miembros de la comunidad, activistas, profesores, estudiantes y muchos más se movilizarán y se sacrificarán colectivamente para crear instituciones educativas sensibles, incluso en condiciones destructivas y desastrosas. Una vez más, hay una palabra clave aquí –colectivamente³⁴. (p. 9)

En un sentido similar, Giroux (1987) insiste en la necesidad de generar acciones transformadoras que combinen a todos los agentes relevantes en el hecho educativo:

Hay gran necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas, en primera instancia, que reúne a maestros, padres y estudiantes en torno a nuevos y más emancipadoras visiones de la comunidad³⁵. (p. 6)

³⁴ Traducción propia del original: [People will build schools for their children to keep their past alive and to build a better future. Community members, activists, teachers, students and many more will mobilize and will collectively sacrifice to create responsive educational institutions, even in destructive and disastrous conditions. Once again, there's a key word here -collectively.]

³⁵ Traducción propia del original: [There is dire need to develop pedagogical practices, in the first instance, that brings teachers, parents and students together around new and more emancipatory visions of community.]

En las escuelas que funcionan como Comunidades de Aprendizaje se generan las condiciones que garanticen que todas las personas pueden participar y apropiarse del proceso educativo. Para que esta participación conduzca de forma efectiva a la mejora de la educación y la convivencia en los centros educativos, ha de revertir en una forma de liderazgo distribuido (Spillane, 2010) entre todos los actores implicados en el hecho educativo, que desde el enfoque de Comunidades de Aprendizaje ha sido conceptualizado como “liderazgo dialógico” (Padrós & Flecha, 2014):

El liderazgo dialógico es el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo a los maestros, estudiantes, familias, personal no docente, voluntarios y otros miembros de la comunidad. Los y las directores, en su compromiso como líderes dialógicos, buscan trabajar de forma conjunta con las familias, los profesores y los estudiantes, especialmente mediante el apoyo y la promoción de acciones que contribuyan a transformar la escuela y la comunidad, lo que incluye el barrio y las interacciones en el hogar³⁶. (p. 217)

Esta forma de liderazgo, que comparte con otros enfoques (Frost, 2012) el reconocimiento del papel fundamental de la agencia humana para la transformación social, se nutre de los siete principios que fundamentan la teoría del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). En primer lugar, el *Diálogo Igualitario*, que alude a la necesidad de generar desde la escuela espacios que den pie a la participación de todas las personas en un plano horizontal de igualdad, sin que primen las relaciones de poder por encima de la validez de los argumentos. La *Inteligencia Cultural*, partiendo de las contribuciones teóricas que sostienen la capacidad universal para dialogar, participar y llegar a acuerdos pone en valor las contribuciones de todas las personas, independientemente de su nivel académico o su procedencia sociocultural, en la tarea compartida de mejorar la educación de todo el alumnado. Así mismo, frente a los planteamientos educativos que

³⁶ Traducción propia del original: [The dialogic leadership is thus the process through which leadership practices of all the members of the educational community are created, developed and consolidated including teachers, students, families, non-teaching staff, volunteers and any other members of the community. In their commitment as dialogic leaders, they seek to work together with families, teachers and students especially by supporting and promoting actions that contribute to transform the school and the community, which include the neighbourhood and the interactions at homes.]

han propugnado la adaptación al contexto, Comunidades de Aprendizaje se orienta hacia la *Transformación*. Otro elemento esencial es el fortalecimiento de la *Dimensión Instrumental* del aprendizaje, con el fin de preparar a todas las personas para los requerimientos que plantea la sociedad actual. Por su parte, la *Creación de Sentido* rescata la necesidad de “reencantarse” con el proceso de mejora educativa, más allá de planteamientos fatalistas o burocráticos que impiden la participación real de todas las personas. De la misma forma, siendo un proyecto educativo dirigido a asegurar una educación de máximos para todo el alumnado, Comunidades de Aprendizaje parte de la *Solidaridad* como forma de contribuir a superar la exclusión social y educativa. Por último, el principio de *Igualdad de Diferencias* vela por garantizar el derecho de todas las personas a acceder a las mejores oportunidades y resultados, sin tener por ello que renunciar a la libertad de elegir qué tipo de vida quieren llevar.

El sentido interconectado de los siete principios del Aprendizaje Dialógico se pone de manifiesto en el siguiente fragmento, que resume la filosofía educativa del proyecto Comunidades de Aprendizaje:

El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008, p. 167).

3.1.3.- Extensión de Comunidades de Aprendizaje en España

En el año 1995, la Escuela de Educación Infantil y Primaria Ruperto Medina de Portugalete (Euskadi) comenzaba su andadura como Comunidad de Aprendizaje, convirtiéndose en la primera escuela en implementar el proyecto en la educación obligatoria (Elboj et al., 2002). Tras la transformación de esta primera escuela, pronto se realizó un convenio de colaboración entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Centro de Investigación CREA, con la finalidad de apoyar la transformación de

más centros educativos. A partir de la formación rigurosa en las bases teóricas del proyecto, y la toma de contacto con la realidad práctica de los centros educativos, se configuró un equipo propio de asesores y asesoras, a cargo de la formación y seguimiento de las escuelas funcionando como comunidades.

A partir del ejemplo de Euskadi, pronto otras Comunidades Autónomas comenzaron a sumarse al proyecto. Éste es el caso de Cataluña, región donde está ubicado el Centro de Investigación CREA. En la actualidad, son más de 35 los centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje, que cuentan con el soporte del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En este sentido, un hito importante en el reconocimiento y apoyo a las escuelas como Comunidades de Aprendizaje fue la inclusión en el año 2011 de la formación en Comunidades de Aprendizaje dentro del sistema de formación de profesorado de la administración educativa catalana. A partir de este momento, los centros educativos que desean formarse como Comunidades de Aprendizaje cuentan con el respaldo y reconocimiento de la administración. Otras regiones que se han sumado al apoyo al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje son Aragón, Extremadura o Castilla-La Mancha, en las cuales cada vez más centros educativos están recibiendo la formación que les posibilita convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

En los últimos años cabe destacar la experiencia de Andalucía y la Comunidad Valenciana, y su fuerte apuesta por el proyecto. En Andalucía, región con una importante andadura en el desarrollo de la propuesta, se elaboró en el año 2012 *la Orden de 8 de junio de 2012, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»*³⁷. Esta legislación fue acompañada del lanzamiento de una convocatoria específica para centros que deseen formarse en Comunidades de Aprendizaje. De esta forma, durante el curso académico 2013/2014 fueron un total de 28 centros los que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje. Como resultado del impacto del proyecto en la comunidad,

³⁷ Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2012/126/BOJA12-126-00014-11269-01_00009756.pdf

en junio de 2013 la Junta de Andalucía otorgó la Medalla de Oro al Mérito en Educación a Ramón Flecha, fundador del Centro de Investigación CREA y creador del Proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Por su parte, en la Comunidad Valenciana, debido en gran medida al esfuerzo y compromiso de algunos Centros de Profesorado (CEFIRE) por apoyar a las escuelas decididas a transformarse en Comunidades de Aprendizaje, existe en la actualidad un compromiso sólido por parte de la Administración, que se refleja en la aprobación de distintos documentos institucionales, entre los que destaca la reciente *ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar*³⁸, que anima a los centros educativos a implementar el Modelo dialógico de Prevención y resolución de Conflictos, Actuación Educativa de Éxito que se implementa en las escuelas que funcionan como Comunidades de Aprendizaje.

En otras regiones del Estado español, a pesar de no disponer de una red amplia dentro de su propio territorio, o de no contar con el apoyo decisivo de las administraciones educativas locales o autonómicas, distintos centros educativos han tomado la decisión de sumarse a la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Es el caso de algunos centros educativos en Galicia, La Rioja, Ceuta o Melilla, entre otros lugares. Con su ejemplo, estos centros educativos están contribuyendo a generar las condiciones para que otras escuelas se decidan a apostar por el enfoque de Comunidades de Aprendizaje.

El trabajo intenso y riguroso de casi 20 años ha llevado a que en la actualidad sean más de 190 los centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje en el Estado español, en todos los niveles educativos, desde Educación Infantil a la Educación de Personas Adultas. Así mismo, un importante número de escuelas ha comenzado a implementar algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito que se incluyen en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. El deseo y la voluntad de poner al alcance

³⁸ Disponible en: http://www.docv.gva.es/datos/2014/08/01/pdf/2014_7282.pdf

de todos los niños y niñas las mejores teorías y prácticas educativas continúa haciéndose posible en el contexto español, siendo cada vez más las escuelas, administraciones y territorios que han decidido sumarse al proyecto Comunidades de Aprendizaje. La Tabla 3 recoge el recuento de centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje en España durante el curso 2014/2015 (a fecha de diciembre de 2014):

Tabla 3

Recuento de escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje en el Estado español

CCAA	Total
Andalucía	73
Aragón	5
Castilla La Mancha	4
Castilla León	5
Cataluña	37
Euskadi	35
Extremadura	10
Galicia	1
La Rioja	1
Madrid	2
Melilla	1
Murcia	1
Navarra	3
Ceuta	1
Valencia	14
TOTAL	192

Fuente: Elaboración propia.

3.1.4.- El papel de la Universidad: Sub-redes universitarias de Comunidades de Aprendizaje

La práctica educativa ha de estar nutrida por instituciones de enseñanza superior que apoyen y acompañen a las escuelas. Por un lado, es precisa una formación inicial de calidad que dé a conocer al futuro profesorado las mejores teorías y prácticas educativas, y que garantice que el alumnado universitario tiene la oportunidad de tomar contacto con la práctica educativa (Coffey, 2010; Darling-Hammond, 2006; Hargreaves, 2007; Zeichner, 2010). Por otro lado, las instituciones universitarias han de desarrollar investigaciones rigurosas que permitan proporcionar a los centros educativos las evidencias científicas que les permitan mejorar sus resultados (Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler, 2010). Distintas investigaciones han destacado como frecuentemente la investigación educativa no ha conseguido traducirse en prácticas educativas que promuevan una mejora real en las escuelas (Cordingley, 2008; McIntyre, 2005). En este sentido, la Universidad representa un papel clave en el proceso de extensión de la red de escuelas como Comunidades de Aprendizaje en el Estado español. De esta forma, desde los comienzos de la experiencia, el CREA, como centro de investigación impulsor del proyecto, ha estado en contacto directo con las administraciones educativas y con las propias escuelas, asesorando y desarrollando formaciones en las bases científicas del proyecto. No obstante, a medida que la red de Comunidades de Aprendizaje ha ido creciendo, y fruto del trabajo intenso en distintos territorios, en los últimos años han comenzado a crearse sub-redes universitarias de Comunidades de Aprendizaje, dirigidas a ofrecer soporte y asesoramiento a las escuelas ubicadas en las distintas regiones y comunidades. La primera sub-red en el Estado español fue SAUCA, Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje, creada en el año 2013. Surgida a partir de la iniciativa conjunta de CREA con profesorado de distintas universidades andaluzas con años de implicación en el proyecto, SAUCA es una red de profesorado de las universidades andaluzas cuya finalidad es la colaboración con la red de escuelas e institutos que son Comunidades de Aprendizaje en Andalucía. Con la finalidad de poder

proporcionar el mejor apoyo posible a la red de Comunidades de Aprendizaje en Andalucía, todos los integrantes de la sub-red han de cumplir los siguientes requisitos³⁹:

Forman parte de SAUCA el personal docente e investigador de las universidades andaluzas dispuesto a colaborar con las comunidades de aprendizaje desde la rigurosidad de sus bases científicas y con el objetivo de mejorar los resultados educativos de todas las andaluzas y andaluces en el aprendizaje instrumental y la convivencia. Se comprometen, por tanto, a profundizar en esas bases científicas (leyendo y debatiendo la bibliografía), a no realizar ninguna adulteración de las mismas, a visitar y a colaborar directamente al menos con alguna Comunidad de Aprendizaje y a participar igualmente en alguna de las tertulias pedagógicas dialógicas de su zona.

A partir del caso de SAUCA, y siempre en coordinación con el Equipo de Comunidades de Aprendizaje de CREA, en los últimos años se han creado otras sub-redes universitarias en distintos territorios del Estado español:

- SUACA. Sub-Red de Universidades de Aragón de Comunidades de Aprendizaje
- SUCAV. Sub-Red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Valencia
- SXUCAC. Sub-Xarxa Universitària de Comunitats d'Aprenentatge de Catalunya

La pertenencia a las distintas sub-redes universitarias de Comunidades de Aprendizaje incluye el desarrollo de las siguientes acciones:

- I. Inclusión de las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje en sus participaciones en la formación permanente y, en la medida de lo posible, en la formación inicial.
- II. Participación en investigaciones destinadas a reforzar esas bases científicas.
- III. En la medida posible, promover que el alumnado universitario haga prácticas y/o voluntariado en centros que aplican Actuaciones Educativas de Éxito.

³⁹ Disponible en: <http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/>

- IV. Colaborar con las Consejerías de Educación en las tareas de seguimiento de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje.
- V. Participación en los encuentros de las sub-redes.

De esta manera, se garantiza que los miembros de cada una de las sub-redes conocen las bases científicas del proyecto, y trabajan rigurosamente a partir de éstas. Además, los y las integrantes de las distintas sub-redes participan en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, en las cuales se reúnen el profesorado y otros agentes educativos para leer y debatir las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje, así como las obras más relevantes en el pensamiento social y educativo, con el fin de mejorar su práctica educativa a partir de una formación sólida y rigurosa de carácter dialógico.

Otra de las finalidades de las sub-redes universitarias es garantizar que todas las investigaciones que se realicen en los centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje cumplan con criterios de excelencia científica y ética. Con esta voluntad, en 2014 se creó el Protocolo Ético de Investigación en Comunidades De Aprendizaje⁴⁰, impulsado por SAUCA, que responde a la finalidad de establecer unos requisitos de investigación acordes a las bases del proyecto, de forma que las Comunidades de Aprendizaje puedan valorar las propuestas de investigación que les llegan desde diferentes ámbitos, posicionándose ante las mismas.

Este protocolo ya ha sido puesto a disposición de muchas de las escuelas que forman parte de la red de Comunidades de Aprendizaje. Tal y como apuntan distintas regulaciones de carácter internacional (European Commission, 2013; European Science Foundation, 2011; European Union, 2010b) la conducta ética ha de ser uno de los elementos fundamentales que oriente la investigación científica, sea cuál sea su dominio, y constituye una garantía de excelencia. De esta forma, el Protocolo Ético de Investigación en Comunidades de Aprendizaje pretende salvaguardar el derecho de los centros educativos a participar solamente en aquellas investigaciones de máximo nivel

⁴⁰ Disponible en:

https://docs.google.com/file/d/0B_SjthZyF1DmWtB2amk2ZDY5RWZlSzFUNXpsbkFoWTJITU1v/edit

científico y ético, cuyo desarrollo contribuya a aportar nuevo conocimiento que mejore su práctica y su realidad educativa y social.

3.1.5.- Reconocimiento internacional de las Comunidades de Aprendizaje

La andadura y trayectoria de Comunidades de Aprendizaje, nutrida a partir de las contribuciones del proyecto INCLUD-ED, es hoy en día una realidad reconocida internacionalmente. Son numerosos los autores y autoras de prestigio mundial que ha podido visitar y conocer de primera mano centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje y resaltar el potencial transformador de la propuesta. En los pasados años, autoras centrales en ciencias del aprendizaje en el plano internacional como Courtney Cazden, Carol D. Lee o Catherine Compton-Lilly han visitado el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA, donde han participado en diálogos e intercambios teóricos con investigadores e investigadoras de los distintos grupos que lo componen, y han podido visitar centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje. El pasado 2013, en una entrevista en el diario *La Vanguardia* con motivo de su visita a Cataluña, Cazden destacaba el potencial de las Comunidades de Aprendizaje como modelo educativo eficaz para superar el fracaso escolar y la desigualdad educativa (en Amela et al., 2013):

Se debe mantener el mismo currículo para todos los alumnos, e integrar a los inmigrantes en la misma clase que el resto. Los grupos tienen que ser mixtos. Sabemos que algunos necesitarán apoyo complementario, que puede ofrecerse con profesores de refuerzo o con voluntarios, como se hace aquí con las Comunidades de Aprendizaje.

Kincheloe (2008) destaca la repercusión internacional del trabajo de investigación iniciado por CREA en La Verneda, que encuentra su continuidad en la extensión del Proyecto Comunidades de Aprendizaje:

CREA es uno de los principales centros de investigación en pedagogía crítica y acción social en el mundo. El centro ha producido investigación y organizado

movimientos de acción social que no solamente han transformado el panorama educativo en Barcelona y España, sino en Europa en general (...) El trabajo del centro ha influido la investigación crítica en Norteamérica y Latinoamérica⁴¹. (pp. 91-92)

Por su parte, Apple (2013), recoge en su libro más reciente el trabajo del CREA en el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje, haciendo énfasis en el impacto del trabajo con las familias y las comunidades, especialmente aquellas más desfavorecidas, en la mejora de las oportunidades de éstas y en la transformación del entorno y:

Los trabajos de CREA en Barcelona, donde los esfuerzos educativos con mujeres inmigrantes hacen posibles nuevas alianzas que permiten el respeto mutuo por encima de las diferencias religiosas, dan a las mujeres un sentido de poder cultural y crean la posibilidad de agencia en otros aspectos de sus vidas. También es muy visible en los esfuerzos creativos con jóvenes y grupos vulnerables⁴².

Más allá del campo estrictamente educativo, Wright (2010), antiguo presidente de la American Sociological Association y figura central de la sociología internacional, ha incluido la experiencia de Comunidades de Aprendizaje entre sus Utopías Reales (*Real Utopias*):

En Barcelona, algunas escuelas primarias públicas se han convertido en las llamadas "Comunidades de Aprendizaje" en las que la gestión de la escuela es sustancialmente cambiada, incluyendo a familiares, profesorado y miembros de la comunidad. La función de la escuela pasa de una estricta enseñanza a los

⁴¹ Traducción propia del original: [CREA is one of the premier critical pedagogical research and social action centers in the world. The center has produced research and organized social action movements that have not only transformed education in Barcelona and Spain, but throughout Europe in general (...) the center's work has influenced critical research in North America and Latin American venues.]

⁴² Traducción propia del original: [The work of CREA in Barcelona, where educational efforts with women enable new alliances to be built that allow for mutual respect over religious differences, give women a sense of cultural power, and create the possibility of women's agency in other aspects of their lives. It is also very visible in CREA's equally creative efforts with youth and minoritized groups (Soler, 2011)].

niños y las niñas a ofrecer una gama más amplia de actividades de aprendizaje para la comunidad en su conjunto⁴³ (p. 143).

Aparte del reconocimiento a la labor de Comunidades de Aprendizaje por parte de autores de relevancia internacional, distintos organismos internacionales han resaltado el potencial de este enfoque educativo. Por ejemplo, a partir de los resultados del proyecto INCLUD-ED, la Comisión Europea ha publicado distintas recomendaciones y documentos oficiales alentando a los Estados miembros a potenciar la transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje (European Commission, 2011c). Así mismo, de forma reciente la OECD (2012b) ha seleccionado Comunidades de Aprendizaje como un entorno de aprendizaje innovador (*Innovative Learning Environment*), a partir del reconocimiento a un centro educativo funcionando como Comunidad de Aprendizaje en el Estado español.

Éstos y otros reconocimientos son fruto del trabajo sólido de los centros educativos que componen la red de Comunidades de Aprendizaje en España, nutridos por el trabajo de investigación riguroso y dialógico que da sustento a la propuesta educativa.

3.2.- Más allá de las “Buenas Prácticas”: INCLUD-ED y las Actuaciones Educativas de Éxito

3.2.1.- El Proyecto integrado INCLUD-ED

El proyecto de investigación que más ha contribuido al estudio de las Comunidades de Aprendizaje ha sido el proyecto Integrado INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011), financiado por el Sexto Programa Marco de la Comisión Europea y coordinado por el Catedrático de la Universidad de Barcelona

⁴³ Traducción propia del original: [In Barcelona, Spain, some public elementary schools have been turned into what are called “Learning Communities” in which the governance of the school is substantially shifted to parents, teachers and members of the community, and the function of the school shifts from narrowly teaching children to providing a broader range of learning activities for the community as a whole.]

Ramón Flecha, fundador del Centro de Investigación CREA y creador de las Comunidades de Aprendizaje.

Con el objetivo de analizar aquellas estrategias educativas que más están contribuyendo a la cohesión social en el contexto de la sociedad europea del conocimiento, como medio para proporcionar líneas de acción para mejorar la política educativa y social, INCLUD-ED llevó a cabo una investigación sistemática de los sistemas y las prácticas educativas presentes en Europa, identificando aquellas actuaciones que más están contribuyendo a mejorar los resultados educativos y la convivencia en las escuelas europeas, así como aquellas que por el contrario estaban perpetuando las desigualdades y la exclusión educativa, especialmente entre aquellos grupos más vulnerables (migrantes, minorías culturales, mujeres, jóvenes y personas con discapacidad). Además, INCLUD-ED identificó y estudió ejemplos de Actuaciones Integradas que están contribuyendo a la inclusión social en distintas áreas sociales, como es el caso del empleo, la vivienda, la salud y la participación social (Aubert, 2011; Flecha, García & Rudd, 2011).

El impacto científico, social y político de los resultados obtenidos por el Proyecto INCLUD-ED, que fueron presentados en dos ocasiones en la sede del Parlamento Europeo en Bruselas, han llevado a la Comisión Europea a incluirlo en la selección de los diez proyectos del Programa Marco de investigación considerados como “historias de éxito”⁴⁴, siendo el único proyecto perteneciente al campo científico de las Ciencias Sociales y Humanidades. Además de éste y otros reconocimientos, los resultados del proyecto han sido publicados en más de 50 artículos científicos en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR), en distintas categorías (Education and Educational Research; Sociology, Interdisciplinary Social Sciences, Gender Studies o Educational Psychology, entre otros). Así mismo, cabe destacar como una de dichas publicaciones, centrada en el impacto de la participación educativa de las familias no académicas en el éxito académico del alumnado más vulnerable, ha sido galardonado de forma reciente con el Best Paper Prize 2013, concedido por la prestigiosa revista científica *Cambridge Journal of Education* (Flecha & Flecha, 2013).

⁴⁴ Disponible en: [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)

3.2.2.- Identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito

Una de las principales contribuciones del proyecto INCLUD-ED fue la definición e identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). A lo largo del desarrollo de los proyectos 1, 2 y 6 de INCLUD-ED, se analizaron los sistemas educativos europeos, las teorías que los sustentan y los resultados obtenidos, y se contrastaron con el estudio de experiencias de escuelas exitosas a lo largo de Europa. Cabe destacar particularmente este estudio de experiencias, que consistió en la realización de 26 estudios de caso de centros educativos que, estando localizados en áreas de nivel socioeconómico bajo y con una gran heterogeneidad entre su alumnado, están logrando resultados positivos en cuanto a rendimiento académico y cohesión social, en comparación con otras escuelas con características similares. En particular, los criterios que orientaron la selección de escuelas para los estudios de caso fueron los siguientes (Flecha, 2006-2011):

- Centros educativos que hubiesen demostrado estar contribuyendo al éxito escolar de su alumnado (reflejado en el nivel de logro académico) en relación a otros centros de su contexto.
- Centros educativos que respondiesen a las siguientes características sociales: nivel socioeconómico bajo y presencia de alumnado de procedencia inmigrante.
- Centros educativos que contasen con una fuerte participación de la comunidad, que estuviese contribuyendo a la superación de las desigualdades.

Todo este trabajo condujo a la identificación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), esto es, aquellas actuaciones que contribuyen al éxito académico (entendido éste como mejora en los resultados académicos del alumnado) y la convivencia. Tal y como aparecen definidas en el Informe Final de INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012), las Actuaciones Educativas de éxito son “no solo buenas prácticas, ni solo las mejores prácticas, sino aquellas acciones de éxito que han demostrado mejorar los resultados

académicos en todos los contextos en los que se implementan” (p. 3). Los resultados proporcionados por el proyecto INCLUD-ED apuntan a que la mejora educativa no está determinada por las características de las escuelas o los contextos específicos, sino por las acciones educativas que se implementan en las escuelas.

A continuación presentamos el listado de Actuaciones Educativas de Éxito que se realizan en Comunidades de Aprendizaje.

Grupos Interactivos

Grupos Interactivos es una forma de organización del aula de carácter inclusivo, orientada a acelerar los aprendizajes de todo el alumnado. Para ello, el alumnado se distribuye en pequeños grupos caracterizados por la heterogeneidad (en cuanto al sexo, al grupo cultural de origen, al nivel educativo, etc.), en los cuales se incorpora la figura de una persona voluntaria de la comunidad. De esta forma, es posible que durante una sesión de clase, el alumnado trabaje diferentes actividades, tantas como grupos se hayan formado en el aula, con una duración aproximada de 15-20 minutos. Toda la clase comparte un mismo objetivo: todos los estudiantes han de completar las diferentes tareas. El rol de la persona voluntaria es fundamental para este fin: se trata de garantizar que los alumnos y alumnas interactúen y se concentren en la realización de la tarea. El profesor o profesora, siempre responsable último de la clase, es la figura encargada de programar las distintas actividades y de supervisar el trabajo de cada uno de los grupos.

En línea con las teorías que han demostrado la ineffectividad de los enfoques de gestión de la diversidad educativa basados en prácticas segregadoras (Braddock & Slavin, 1992; Oakes, 2005), en grupos interactivos la diversidad se convierte en un potencial de aprendizaje en el aula (Valls & Kyriakides, 2012). Por un lado, la diversidad entre los alumnos y alumnas del grupo permite enriquecer las interacciones, lo cual tiene una incidencia positiva en el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos con mayores dificultades (Johnson & Johnson, 1981; Stainback & Stainback, 1996). Por otro lado, la figura de las personas voluntarias que entran a participar en el aula constituye un

valor añadido, puesto que al introducirse perfiles diversos en el aula, el contexto del aprendizaje se amplía para el alumnado. Esto permite además poner en valor la “inteligencia cultural” (Ramis, & Krastina, 2010) que pueden aportar todas las personas, independientemente de su nivel académico o sociocultural.

Además, la propia organización de los grupos interactivos incide en la convivencia, puesto que favorece el establecimiento de relaciones basadas en la solidaridad y la cooperación (Elboj & Niemelä, 2010), contribuyendo a mejorar los resultados no solamente en el dominio académico, sino también en lo que respecta a los valores, las emociones y los sentimientos.

Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas consisten en la lectura y discusión de libros clásicos de la literatura entre alumnado y personas no académicas (entre otros, familiares de la escuela y personas de la comunidad), con la finalidad de poner al alcance de todas las personas las mejores obras de la cultura universal (Flecha, 1997; Soler, 2002). En Comunidades de Aprendizaje, estudiantes de todos los cursos académicos leen obras como *El Quijote*, *La Odisea*, y *Romeo y Julieta*, en un clima basado en el diálogo igualitario que posibilita la participación de todas las personas. Mientras que algunos teóricos como Bourdieu (2000) los gustos e intereses de las personas están relacionados con su *habitus*, que viene determinado por el nivel socioeconómico o cultural de procedencia, las Tertulias Literarias Dialógicas parten del reconocimiento al derecho de todas las personas a acceder y disfrutar del valor de las obras clásicas, rompiendo con el elitismo cultural.

A través de las tertulias literarias dialógicas, las personas participantes desarrollan la dimensión instrumental del aprendizaje, debido al valor único que las mejores obras literarias tienen en relación al desarrollo de los procesos mentales (Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz et al, 2013), e incrementan sus capacidades para la discusión y la participación, puesto que los actos comunicativos (Searle & Soler, 2004) que los

participantes intercambian en las tertulias literarias dialógicas se basan en pretensiones de validez (Habermas, 2010), y no en la posición de poder que ocupa la persona que habla.

Formación de familiares

Frente a la perspectiva que defiende que el rendimiento académico de los niños y niñas está determinado por el nivel académico de las familias, distintas investigaciones (Purcell-Gates, 1995; Soler, 2004) han demostrado cómo la participación de las familias en actividades formativas genera nuevas interacciones en el hogar, que pueden tener efectos en la mejora educativa de los niños y niñas. Así, con el objetivo de transformar el entorno sociocultural, en Comunidades de Aprendizaje se ofertan actividades formativas destinadas a los miembros de las familias y a otras personas de la comunidad. Entre otras, las familias participan en actividades como Tertulias Literarias Dialógicas, cursos formativos basados en las necesidades que los propios participantes han expresado, o formación que les capacita para la obtención de certificaciones profesionales (Flecha, 2013).

Participación educativa de la Comunidad

Desde hace décadas, numerosas investigaciones internacionales han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación (Epstein, 1983; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz et al., 2005, entre otros). Por su parte, INCLUD-ED (2006-2011) analizó los distintos tipos de participación que se daban en los centros educativos europeos, y su relación con la mejora educativa, concluyendo que la forma de participación que más beneficios tiene para el alumnado en el dominio académico y no académico es la participación educativa, esto es, aquella que implica la participación activa de las familias y otros miembros de la comunidad en las actividades de aprendizaje de los niños y niñas, así como en su propia formación. La participación educativa de la comunidad adopta distintas formas en las Comunidades de Aprendizaje,

entre otras: Lectura Dialógica, Extensión del tiempo de aprendizaje, a través de la participación en la biblioteca tutorizada, participación en las comisiones mixtas de la escuela, participación como voluntariado en grupos interactivos, etc.

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos es una forma de hacer frente al reto de la convivencia en la escuela, que parte de la incorporación de todas las voces, superando el modelo disciplinar y el modelo mediador, que pone como figura central en este proceso a una persona experta, y que inciden una vez el conflicto ya ha emergido (Martín & Tellado, 2012). Frente a esto, el modelo dialógico parte de la capacidad de todas las personas para participar y contribuir al establecimiento de normas y principios que favorezcan la convivencia en el centro educativo. En particular, el modelo dialógico de prevención de conflictos está orientado en base a la línea de socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004; Puigvert, 2014) que analiza las interacciones sociales y educativas que contribuyen a generar modelos de atracción, con el fin de prevenir y combatir los modelos de atracción basados en la violencia.

Tal y como ha apuntado Padrós (2014), a partir de la participación de todas las personas con el fin de garantizar un entorno escolar en el que todas las personas estén seguras, el modelo dialógico permite superar la jerarquía interpretativa y alcanzar un consenso, con el fin de acordar medidas efectivas para convertir la escuela en un entorno libre de violencia.

Formación dialógica del profesorado

Con el fin de garantizar el conocimiento de las evidencias científicas que están mejorando la práctica educativa, la formación del profesorado en Comunidades de Aprendizaje se basa en la lectura y discusión de las bases teóricas reconocidas por la comunidad científica internacional, ya sean la obras más relevantes en ciencias de la

educación, como las investigaciones competitivas que están teniendo impacto a nivel internacional. Muchas escuelas organizan esta formación a partir de Tertulias Pedagógicas Dialógicas, en la que distintos agentes (profesorado, equipos directivos, voluntarios, personas que participan en la escuela) se reúnen y dialogan a partir de la lectura de las bases teóricas que fundamentan las Actuaciones Educativas de Éxito y sus implicaciones en la práctica.

3.2.3.- Idea de transferibilidad: recreando las actuaciones en distintos contextos.

La importancia de las características propias del “contexto social” específico ha sido objeto de interés como elemento que determina el tipo de actuaciones educativas o sociales a desarrollar en cada situación (Seddon, 1986). Este énfasis en las actuaciones que pueden ofrecer resultados en unas condiciones concretas, tal y como apunta Ríos (2013), puede encontrar su origen en los análisis en el estudio de las buenas prácticas que comienza a producirse en el ámbito del análisis económico, con el fin de identificar aquellos indicadores basados en la eficacia que permitiesen mejorar los procesos productivos (Brannan, Durose, John & Wolman, 2008) siendo posteriormente trasladado al ámbito del desarrollo de políticas sociales y educativas (Escudero, 2009).

Sin embargo, en ocasiones, el énfasis en las propias características del contexto ha sido utilizado para justificar la ausencia de conocimiento de enfoques o actuaciones en educación que, debido a sus sólida fundamentación teórica y empírica, conducen a una mejora de resultados en diversidad de contextos. Así lo explica Giner (2011):

A veces ese desconocimiento, esa pereza intelectual, se intenta justificar desde el contextualismo; afirmando que cada contexto es diferente se cree legitimar el desconocimiento de lo que ha funcionado o ha tenido éxito en otro lugar. (p. 242)

Comunidades de Aprendizaje, como proyecto educativo basado en la implementación de Actuaciones de Éxito, se opone al contextualismo, pretendiendo ir más allá de algunas

teorías o experiencias educativas que han contribuido a la identificación de buenas prácticas, esto es, actuaciones que en un contexto concreto pueden ofrecer buenos resultados. Las Actuaciones Educativas de Éxito, por el contrario, siempre que son implementadas de acuerdo a los principios que las guían, conducen a la mejora de resultados educativos, independientemente de cuál sean las características de la escuela o contexto educativo. De ahí que se hable de las Actuaciones Educativas de Éxito como transferibles, ya que pueden ser implementadas en distintos lugares, conduciendo siempre a la misma mejora de resultados. Así lo explica Flecha (2015):

Se han identificado Actuaciones de Éxito en diferentes contextos en Europa, y así se ha podido subrayar lo que las escuelas estudiadas tenían en común en diferentes dimensiones (por ejemplo, el tipo de relación que se establecían con las familias, las formas de agrupación de alumnado, etc.). No son experiencias exitosas aisladas, si no Actuaciones de Éxito, que tienen componentes universales y que pueden ser transferidas a cualquier lugar. Esto permite superar perspectivas contextualistas en educación que durante largo tiempo han legitimado las desigualdades y, potencialmente, permite usar las actuaciones de éxito como base para la política social y educativa⁴⁵. (p. 100)

Para que la transferibilidad sea posible, ha de producirse el proceso que el Proyecto INCLUD-ED definió como recreación (Flecha, 2006-2001). Esta recreación implica que para alcanzar los mejores resultados, las Actuaciones de Éxito han de ser implementadas en cada uno de los contextos (escuelas, barrios, comunidades), aplicándose a las características específicas de éstos, pero manteniendo los principios que las guían. Tal y como aparece reflejado en el Informe Final de INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012):

⁴⁵ Traducción propia del original: [Successful actions have been identified in different contexts across Europe, thereby highlighting what the studied schools had in common in particular respects (e.g. what type of relationship they established with families, students groupings, etc.). (...) They are not successful, isolated experiences but successful actions that have universal components and can be transferred elsewhere. This makes it possible to overcome contextualist perspectives in education that have long legitimated inequalities and, potentially, to use successful actions as the basis for educational and social policy.]

A través del análisis de casos, hemos identificado un lugar efectivo para involucrar a los end-users, especialmente los miembros de los grupos vulnerables, en los procesos de toma de decisiones: durante la "recreación de las Actuaciones de Éxito". Las acciones integradas que estudiamos se producen en el contexto de algunas asociaciones locales, centros educativos, centros de formación profesional y otras entidades sociales, en las que los grupos vulnerables participan en el proceso de volver a crear varias acciones exitosas. Durante el "proceso de reconstrucción", los end-users discuten las Actuaciones de Éxito que ya han sido explicados por los profesionales o investigadores; que comparten sus puntos de vista y hacer recomendaciones sobre cómo implementar estas acciones en su propio contexto. Entonces, los grupos vulnerables se convierten en los principales actores en el proceso de toma de decisiones; que desempeñan un papel esencial a la hora de decidir y acordar la solución para los problemas que la comunidad enfrenta⁴⁶. (p. 48)

Es este proceso de recreación el que lleva a cada comunidad educativa a analizar su realidad concreta en base a los principios y criterios que determinan las Actuaciones Educativas de Éxito, de forma que los distintos actores (profesorado, equipos directivos, alumnado, familias, otros miembros de la comunidad) puedan planificar y definir conjuntamente los pasos a seguir para la implementación en sus centros educativos de estas Actuaciones validadas a través de la investigación, asumiendo con rigor el compromiso de mejorar los resultados educativos de todo el alumnado. Este proceso de diálogo para la recreación de las Actuaciones Educativas de Éxito ha de estar guiado por el principio del diálogo igualitario:

Por otra parte, el proceso de reconstrucción sigue un principio fundamental: las decisiones se toman a través de un diálogo igualitario independientemente de la

⁴⁶ Traducción propia del original: [Through the cross-case analysis, we identified an effective place for involving end-users, especially members of vulnerable groups, in decision-making processes: during the "recreation of successful actions". The integrative actions we studied occur in the context of certain local associations, educational centres, vocational training centres, and other social entities, in which vulnerable groups participate in the process of recreating several successful actions. During the "recreation process" end-users discuss successful actions which have been already explained by professionals or researchers; they share their views and make recommendations about how to implement these actions in their own context. Therefore, vulnerable groups become the main actors in the decision-making process; they play an essential role when deciding on and agreeing on the solution for the problems that the whole community faces.]

posición que cada uno ocupa dentro de la comunidad. Así que se hacen, como diría Habermas, en base a la fuerza de los argumentos de los individuos y no en el poder o la posición social de los que proporcionan los argumentos⁴⁷. (p. 48).

INCLUD-ED constituyó un importante hito en el ámbito de la investigación educativa internacional, aportando sólidas evidencias acerca del tipo de actuaciones educativas que están ya permitiendo mejorar las oportunidades educativas y la cohesión social en una gran diversidad de contextos. Partiendo de las contribuciones del Proyecto INCLUD-ED, en los últimos años se ha continuado trabajando intensamente desde el ámbito de la investigación, con el fin de seguir contribuyendo a la identificación y consolidación de evidencias en relación a las Actuaciones Educativas de Éxito. Esta actividad investigadora se fundamenta en el diálogo entre las personas investigadoras y los distintos agentes que conforman la red de centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje, así como otros actores educativos relevantes. En este sentido, es importante resaltar el desarrollo de numerosas investigaciones competitivas dirigidas por miembros del Centro de Investigación CREA, y financiadas por organismos nacionales e internacionales que están aportando nuevas evidencias sobre el impacto de las Actuaciones de Éxito en la mejora educativa y social en diferentes contextos.

En el ámbito europeo, se está desarrollando el proyecto *Children's personal epistemologies: capitalising children's and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching*, financiado por el programa PEOPLE del Programa Marco europeo. Este proyecto, coordinado por las investigadoras Rocío García y Linda Hargreaves, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, explora las concepciones y creencias del alumnado, las familias y los docentes acerca del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar, con la finalidad de promover formas de enseñanza-aprendizaje efectivas.

⁴⁷ Traducción propia del original: [Moreover, the recreation process follows a key principle: decisions are taken through an egalitarian dialogue regardless of the position that each person occupies within the community. Thus they are made, as Habermas would say, on the strength of individuals' arguments and not on the power or the social position of those providing the arguments.]

En lo que respecta al plano estatal, cabe destacar distintos proyectos financiados por el Plan I+D del Gobierno español. El proyecto *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusion* (2009-2011), dirigido por Rosa Valls, de la Universidad de Barcelona, partiendo de las distintas formas de agrupar el alumnado en el aula identificadas por parte de INCLUD-ED, estudió los modelos de agrupación presentes en los centros de educación primaria y secundaria de España, así como la relación de éstos con los resultados educativos. El proyecto *La Mejora de la Convivencia y el Aprendizaje en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria con Alumnado Inmigrante* (2009-2011), financiado por el Plan Nacional I+D y coordinado por Carme García, de la Universidad Rovira i Virgili, estuvo orientado al estudio de la participación de familiares inmigrantes en los centros educativos, permitió identificar formas de participación que benefician el aprendizaje del alumnado. Por su parte, el proyecto *Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la Superación de la Pobreza* (2012-2014), coordinado por Rosa Valls en el marco del Plan I+D, se ha centrado en el análisis de actuaciones socioeducativas en distintas áreas sociales (educación, empleo, vivienda, salud) orientadas a mejorar las condiciones de vida en barrios con alta concentración de pobreza. De forma reciente, se ha iniciado el proyecto *Mejora del Sistema Educativo a Través de la Formación de familiares de grupos vulnerables* (2014-2016), coordinado por Aitor Gómez, de la Universidad Rovira i Virgili, dirigido a avanzar en el conocimiento disponible sobre formas efectivas de formación de familiares, haciendo énfasis en el caso de las poblaciones más vulnerables, como el pueblo gitano.

En el plano autonómico, en la actualidad está llevándose a cabo el proyecto *Math, Science & Technology for All: Evidence-Based Learning Environments for the 21st Century* (2014-2016), financiado por el programa Recercaixa (Fundación La Caixa), y codirigido por Javier Díez, de la Universidad de Barcelona, y Sandra Racionero, de la Universidad Loyola Andalucía. El proyecto está centrado en el análisis de las posibilidades de utilización efectiva de las tecnologías en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias a través de la implementación en el aula de grupos interactivos.

En la Tabla 4 se resumen estos proyectos:

Tabla 4

Proyectos de Investigación competitiva contribuyendo a la investigación sobre Actuaciones de Éxito

TÍTULO DEL PROYECTO	ÁMBITO
<i>ChiPE: Children's personal epistemologies: capitalising children's and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching</i> PEOPLE Programme Marie Curie Actions-FP7. (2013-2015). Investigadoras Principales: Rocio Garcia & Linda Hargreaves (University of Cambridge)	Europeo
<i>MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusion.</i> Plan Nacional I+D. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011). Investigadora Principal: Rosa Valls (Universidad de Barcelona)	Estatal
<i>CON+ÉXITO: La Mejora de la Convivencia y el Aprendizaje en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria Con Alumnado Inmigrante.</i> Plan Nacional I+D. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011). Investigadora Principal: Carme García (Universidad Rovira i Virgili)	Estatal
<i>EXIT: Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la superación de la pobreza.</i> Plan Nacional I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (2012-2014). Investigadora Principal: Rosa Valls (Universidad de Barcelona)	Estatal
<i>EDUFAM: Mejora del Sistema Educativo a Través de la Formación de familiares de grupos vulnerables.</i> Plan Nacional I+D. Ministerio de Economía y Competitividad. (2014-2016). Investigador Principal: Aitor Gómez (Universidad Rovira i Virgili)	Estatal
<i>MSAT: Math, Science & Technology for All: Evidence-Based Learning Environments for the 21st Century.</i> Recercaixa. (2014-2016). Investigadores Principales: Sandra Racionero (Universidad Loyola Andalucía) y Javier Díez (Universidad de Barcelona)	Autonómico

Fuente: Elaboración propia.

Además, a partir del conocimiento aportado por INCLUD-ED y los distintos proyectos que parten de las contribuciones de éste, se han producido distintas experiencias de transferibilidad del enfoque de las Actuaciones de Éxito más allá del ámbito educativo, implicando a otras áreas sociales. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Contrato de inclusión dialógica

El Contrato de Inclusión Dialógica se basa en la idea de recreación presentada anteriormente. En un proceso participativo de toma de decisiones se combina el conocimiento sobre las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas y avaladas por la comunidad científica internacional con el saber y las necesidades expresadas por los propios colectivos implicados, en un diálogo igualitario que permite identificar formas de aplicar estas actuaciones a distintas áreas sociales con el fin de mejorar las condiciones de vida de las comunidades implicadas. En coincidencia que otras experiencias destacadas en el marco internacional (Fung & Wright, 2001), el Contrato de inclusión dialógica parte del compromiso y la implicación de todos los actores, especialmente aquellos pertenecientes a los grupos con menos voz en la sociedad, con el fin de buscar soluciones a los problemas que les aquejan.

En el marco de uno de los proyectos que integraron INCLUD-ED (2006-2011), se puso en marcha el estudio de caso de un barrio ubicado en el Estado español, en el cuál se ha producido un intenso proceso de transformación que ha contado con el centro educativo del barrio, transformado en una Comunidad de Aprendizaje, como motor de cambio (Aubert, 2011; García, 2012). Se trata del barrio de La Milagrosa, ubicado en la ciudad de Albacete (Castilla-La Mancha), un barrio con un índice elevado de pobreza y exclusión social, correspondiendo a las características de lo que distintos autores han caracterizado como un barrio *ghetto* (Jargowsky, 1997; Wilson, 2003). A las privaciones sociales y económicas que caracterizaban la situación del barrio, se sumaban los problemas educativos, evidenciados por el alto absentismo escolar, la inexpugnable barrera entre la escuela, las familias y las personas de la comunidad, y la falta de expectativas en relación a las posibilidades de éxito escolar de los niños y niñas del barrio. Ante esta

circunstancia crítica, en la cual se cernía sobre el barrio la amenaza de cierre del centro educativo, desde la Administración educativa se contactó con el Equipo investigador que estaba liderando el proyecto INCLUD-ED, con el fin de buscar una vía de salida a la situación límite del centro educativo del barrio que estuviese basada en las evidencias científicas. A partir de la evaluación de la situación, y fruto del esfuerzo de distintos agentes (personas residentes, asociaciones de base, representantes de la administración, profesionales trabajando en el barrio, investigadores e investigadoras), se decidió poner en marcha la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje. Gracias al contraste entre el conocimiento científico proporcionado por los investigadores y el conocimiento proveniente del “mundo de la vida” (Habermas, 2010; Padrós, García, Mello & Molina, 2011) de las personas implicadas fue posible identificar aquellas acciones que conseguirían generar nuevas oportunidades para la inclusión en el barrio, a partir de la implicación de todas las personas. Así mismo, este diálogo contribuyó a vencer las reservas de aquellos grupos más excluidos hacia la acción de los investigadores e investigadoras, resultado de experiencias previas en las que se habían visto reducidos a meros objetos de estudio sin voz en el proceso de investigación (García et al., 2013; Macías & Redondo, 2012).

Rápidamente, la escuela pasó de ser una escuela *ghetto*, a una escuela “imán” (Díez, Santos, & Álvarez, 2013), un centro educativo valorado en la comunidad, al que las familias querían llevar a sus hijos. Los importantes problemas de absentismo y convivencia que hostigaban al centro, hasta casi llevarlo a su desaparición, comenzaron a encontrar remedio en la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito, que inciden en la mejora de resultados educativos de los niños y las niñas (Flecha & Soler, 2013; García, 2012).

La transformación de la escuela se convirtió en el punto de inflexión en el proceso de cambio del barrio. A partir de los resultados de mejora observados tras la transformación de la escuela, los distintos agentes implicados en la realidad del barrio decidieron tomar como referencia el proceso participativo que condujo a la transformación de la escuela con el fin de implementar mejoras en otras áreas sociales (empleo, vivienda, salud, participación social, etc.). De nuevo a partir del diálogo igualitario entre todos los actores

implicados se tomaron decisiones dirigidas a la implementación de Actuaciones de Éxito en otras áreas sociales, como la creación de una cooperativa de trabajo basada en el conocimiento acumulado por el Cooperativismo de éxito a nivel internacional (Burgués, Martín & Santa Cruz, 2013), entre otros ejemplos. Los esfuerzos realizados en el barrio a partir del diálogo entre todos los agentes y la implementación de aquellas actuaciones que ya han proporcionado evidencias de tener impacto social en otros contextos condujeron a importantes mejoras que perduran en el tiempo, y que han traído nuevas oportunidades de transformación al barrio.

Además, el conocimiento proporcionado por la experiencia desarrollada en el Barrio de la Milagrosa, en Albacete, ha contribuido al desarrollo de otros ejemplos de Contrato de Inclusión Dialógica, como el acontecido en el caso del barrio de Montserrat, en la localidad de Terrassa (Cataluña), donde los esfuerzos suscitados a partir de la participación de distintos agentes del barrio en la escuela han conducido a la puesta en marcha de una experiencia de huertos comunitarios, que está sentando las bases para la creación de una cooperativa agrícola que permita crear oportunidades de empleo en el barrio.

Tertulias Literarias Dialógicas en centros penitenciarios

Otra de las experiencias de transferencia de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas por el Proyecto INCLUD-ED a contextos diferentes es la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas en prisión. Fruto del importante potencial transformador de esta Actuación Educativa de Éxito, en la promoción del aprendizaje instrumental y en la mejora de la convivencia (Pulido & Zepa, 2010; Serrano, Mirceva & Larena, 2010), así como del reconocimiento internacional de las tertulias (CONFAPEA, 2012; Giner, 2011; Soler, 2001), esta actuación ha comenzado a ser implementada en el contexto penitenciario. La experiencia de Tertulias Literarias Dialógicas en centros penitenciarios responde a un enfoque basado en la alfabetización crítica, que es compartido por otras experiencias relevantes de promoción de actividades basadas en la lectura en centros

penitenciarios (Boudin, 1993; Clemente, Higgins & Sughrua, 2011; Guerra, 2012; Vacca, 2008). El primer territorio en el que comenzaron a implantarse las Tertulias Literarias en el contexto penitenciario fue el País Vasco. Puesta en marcha a partir del Centro de Educación de Personas Adultas del Centro Penitenciario, y con el acompañamiento y soporte del equipo de Investigación del proyecto INCLUD-ED, la experiencia de Tertulias Literarias Dialógicas lleva más de diez años de funcionamiento ininterrumpido. La investigación ha demostrado cómo las Tertulias Literarias Dialógicas están promoviendo una mejora en el aprendizaje instrumental de las personas participantes, así como la transformación del contexto sociocultural de la prisión, generando oportunidades de inclusión social y educativa que tienen efectos más allá del tiempo en prisión (Flecha, García & Gómez, 2013).

Además de esta primera experiencia, en la actualidad las Tertulias Literarias Dialógicas están siendo implementadas en otro centro penitenciario, en este caso localizado en Cataluña, en una unidad específica de atención especializada a población interna, a partir de un acuerdo de colaboración entre el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya y la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas (FACEPA). Después de más de dos años de implementación con un grupo de mujeres internas, la experiencia se ha consolidado como una alternativa de intervención socioeducativa en el centro penitenciario.

Actuaciones de Éxito en la Universidad

El enfoque de Actuaciones Educativas de Éxito implica la implementación de aquellas actuaciones que comparten elementos clave para la mejora de los resultados y las relaciones, a partir del diálogo igualitario con todas las personas implicadas (Ríos, 2013). Si analizamos el ámbito universitario, distintas investigaciones e informes en el plano internacional (European Commission, 2012; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Zeichner, 2010) han destacado la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado, de forma que se prepare a los futuros profesionales para acometer su labor

educativa con excelencia. Para ello, resulta imprescindible tomar como punto de referencia aquellas actuaciones en el ámbito de la educación superior que están ofreciendo evidencia de mejora de resultados (Wineburg, 2006). De esta forma, partir de un análisis riguroso de las prácticas educativas que se desarrollan en algunas de las universidades con un mayor reconocimiento internacional, se han identificado una serie de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU), que ya están siendo implementadas en algunas universidades de nuestro contexto (Flecha & Racionero, 2012). Entre estas actuaciones, destacan algunas como la realización de *outline papers*, documentos escritos donde se demuestra la comprensión de artículos científicos, el empleo del método de evaluación por pares, implicando al propio alumnado, la realización de estudios de caso en los que aplicar el conocimiento adquirido en la asignatura, o los talleres de trabajo sobre búsqueda y acceso a recursos y bases de datos científicas (Flecha, Racionero, Tintoré & Arbós, 2014).

3.3.- A modo de conclusión: Comunidades de Aprendizaje y la Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito: ¿Una alternativa para la transformación educativa en Latinoamérica?

Durante este capítulo se ha presentado la andadura del proyecto Comunidades de Aprendizaje, desde sus orígenes en la educación de personas adultas. A partir del sólido análisis de los retos que plantean las sociedades actuales, así como del compromiso y los esfuerzos de los más de 190 centros educativos funcionando en España en base a este enfoque durante más de veinte años, Comunidades de Aprendizaje se ha consolidado como una propuesta educativa transformadora en el Estado español. Uno de los elementos que más ha contribuido al fortalecimiento de Comunidades de Aprendizaje en su desarrollo en el contexto español ha sido la orientación de la propuesta hacia la búsqueda de evidencias científicas que permitan continuar mejorando los resultados educativos de todo el alumnado en las escuelas participantes. En este sentido, el Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011) identificó y analizó las “Actuaciones Educativas de Éxito”, aquellas actuaciones que, más allá de las buenas prácticas,

permiten mejorar los resultados educativos en los distintos contextos en los que son implementadas. Este compromiso con la mejora educativa real en las escuelas ha hecho posible que el proyecto Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito en las cuáles está basado se hayan convertido en una realidad en funcionamiento en distintos territorios. De esta forma, en los últimos años, se han establecido contratos y convenios de colaboración entre el Centro de Investigación CREA, creador de Comunidades de Aprendizaje, y diversas universidades, organizaciones, sindicatos y administraciones públicas, con el fin de transferir el conocimiento científico aportado por INCLUD-ED —y desarrollado en la práctica por el Proyecto Comunidades de Aprendizaje— a planes de acción en distintos territorios (Flecha, 2015).

Cabe destacar el reciente plan de acción para la transferibilidad de las Comunidades de Aprendizaje a distintos países del contexto latinoamericano, que se está materializando de la mano de Natura, institución empresarial brasileña con presencia internacional. Desde el año 2013, el Instituto Natura, organización a través de la cual Natura pone en marcha su programa de acción social, centrado en la educación y la sustentabilidad, mantiene un acuerdo de colaboración con el CREA dirigido a llevar las Actuaciones de Éxito que se implementan en Comunidades de Aprendizaje a centros educativos de distintos países (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile).

Si observamos los principales desafíos que caracterizan al panorama educativo en la región latinoamericana, tal y como se ha presentado en el Capítulo I, destacan los amplios niveles de desigualdad educativa presentes en los distintos países (Gamboa & Waltenberg, 2012; Klasen & Nowak-Lehmann, 2009; Torche, 2010). Así mismo, los resultados aportados por pruebas de evaluación internacionales, como es el caso de PISA, se observa que los países de Latinoamérica ocupan de forma persistente posiciones por debajo de la media de la OECD, estando en algunos casos en las últimas posiciones del ranking mundial (OECD, 2013b).

En relación a los mecanismos que podrían contribuir a hacer frente al reto de la calidad, existe literatura reciente (Azaola, 2014), en consistencia con otras referencias previas en este ámbito (Corrales, 2006; Kane, 2010), que analiza el potencial de los enfoques

basados en la participación de las familias y la comunidad con el fin de superar las persistentes desigualdades y las problemáticas educativas presentes en diversos países latinoamericanos. En una línea similar, Espínola Hoffman y Claro Stuardo (2010), en su análisis del fracaso escolar en la educación chilena y latinoamericana coinciden en señalar la participación de las familias y la comunidad como elemento indispensable para la puesta en marcha de medidas efectivas. Por su parte, Reimers (2002) ha destacado los importantes esfuerzos educativos realizados por las familias latinoamericanas en los últimos años, con el objetivo de contribuir a paliar las desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos. Esta participación de otros agentes en la escuela es particularmente relevante a la hora de intensificar las interacciones y articular caminos para el diálogo y el encuentro en los contextos actuales, marcados por la transculturación y el multiculturalismo (Mello, Marini & Gabassa, 2012).

El reto de las desigualdades educativas y del fracaso escolar que afecta a la región latinoamericana exige una apuesta por la implementación de programas educativos que respondan a la meta clara de mejorar los resultados de todo el alumnado, especialmente aquel con más desventaja (Delpit, 1988, 1995; Ladson-Billings, 1994; Nieto, 1994), confiando para ello en las familias y otros agentes de la comunidad (Harris & Wilkes, 2013; Hill & Taylor, 2004). La reciente creación de condiciones institucionales para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a distintos países latinoamericanos, que parte del reconocimiento a su exitosa implementación en España durante más de 20 años, constituye una oportunidad única para trasladar actuaciones educativas que han demostrado su efectividad para la mejora de los resultados educativos y el aumento de la inclusión social en diferentes contextos (Flecha, 2015).

Con el fin de aportar conocimiento que garantice una implementación adecuada y sólida en el contexto latinoamericano, así como de extraer conclusiones que orienten futuras experiencias de extensión de la propuesta a otros territorios, la presente investigación se centra en el estudio del complejo proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a seis países latinoamericanos que está llevándose a cabo en los últimos años a partir de la colaboración entre el CREA y el Instituto Natura.

CAPÍTULO IV.- OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan las preguntas de investigación y los objetivos de los que parte el estudio del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica.

Partiendo de éstos, presentamos el enfoque comunicativo de investigación. Tras plantear las características y postulados que definen a la investigación de comunicativa, se profundiza en las razones y motivaciones que justifican la selección de este enfoque de investigación para la realización del presente estudio.

Seguidamente, se presentan de forma breve los casos analizados, que corresponden con los distintos países en los cuáles se está desarrollando un plan de acción para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile). En relación a cada uno de éstos, se realiza una breve presentación de su sistema educativo, así como de la posición del país en el plano internacional, empleando para ello los resultados de las últimas pruebas PISA. Además, se introducen las características de los territorios implicados en los pilotos de Comunidades de Aprendizaje, y se presenta el recorrido del proceso de transferibilidad en cada país.

A continuación, se detalla el proceso de recogida de la información, atendiendo a las distintas fuentes e instrumentos empleados, y se presenta el análisis realizado. Dicho análisis, tratándose de una investigación de orientación comunicativa, ha tomado como referencia cada una de las fases del proceso de transferibilidad, y ha estado dirigido a la identificación de las barreras (dimensiones exclusoras) y posibilidades (dimensiones transformadoras) que han intervenido en la consecución del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje.

Finalmente, se introduce la relevancia de la dimensión ética en investigación, partiendo de los requerimientos exigidos por los organismos y agencias internacionales, y atendiendo a las potencialidades singulares que aporta el enfoque comunicativo de investigación.

4.1.- Objetivos de la Investigación

Con el fin de avanzar en el conocimiento sobre la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, y tomando como objeto de estudio el caso de Latinoamérica, la investigación que se ha desarrollado persigue dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo surge la posibilidad de implementar Comunidades de Aprendizaje en el contexto de Latinoamérica?
- ¿Cuáles han sido las fases o momentos que ha seguido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a los seis países estudiados?
- ¿Qué elementos o mecanismos han dificultado o han favorecido la consecución de cada una de estas fases o momentos?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas de investigación, la investigación realizada ha estado guiada por los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Investigar la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje a escuelas en Latinoamérica.

Objetivos específicos:

Objetivo específico 1.- Sistematizar el proceso de implantación de Comunidades de Aprendizaje en escuelas de Latinoamérica.

La consecución de este primer objetivo específico ha conllevado el seguimiento del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano. Para ello, por un lado ha sido necesario remontarse a los antecedentes del proyecto en el contexto de Brasil, y recoger información sobre estos primeros pasos, así como

acompañar el desarrollo de éste durante los dos últimos años, en los cuáles se ha gestado el proceso de transferibilidad.

Objetivo específico 2.- Presentar las distintas acciones que han configurado cada uno de las fases en el proceso de transferibilidad.

Para cumplir este objetivo, ha sido necesario identificar las distintas fases realizadas en el desarrollo del proyecto, así como desgranar las distintas acciones que han sido llevadas a cabo en cada una de éstas.

Objetivo específico 3.- Analizar los elementos o mecanismos que han dificultado o han favorecido el desarrollo del proceso de transferibilidad en cada una de sus fases.

La realización de este tercer objetivo específico ha implicado el análisis de cada una de las fases descritas en el proceso, con el fin de identificar aquellos elementos que han dificultado el desarrollo de cada una de ellas (dimensión exclusora), así como los elementos que las han favorecido (dimensión transformadora).

Objetivo específico 4.- Establecer conclusiones que permitan orientar futuros procesos de transferibilidad del Proyecto Comunidades de Aprendizaje a otros contextos.

Para la consecución de este cuarto objetivo específico, una vez analizadas las distintas fases del proceso, se han elaborado conclusiones generales en relación al proceso de transferibilidad, con el fin de aportar conocimiento útil para el desarrollo de futuros procesos de transferibilidad a otros territorios.

4.2.- Metodología de Investigación

El proyecto de investigación realizado, dirigido a sistematizar y analizar el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a seis países del contexto latinoamericano, ha respondido a un enfoque comunicativo de investigación (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). Este enfoque de investigación parte de la naturaleza

comunicativa de la realidad social, esto es, concibe la realidad como una construcción humana basada en significados que son fruto de las interacciones comunicativas entre las personas.

La investigación comunicativa recoge para su desarrollo las contribuciones de distintas perspectivas en la investigación internacional en Ciencias Sociales. Por ejemplo, recoge algunas aportaciones clave de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2010), en particular en lo que se refiere a la capacidad de las personas para llegar a consensos, basados en las pretensiones de validez de la persona hablante y no en la posición de poder que ésta ocupa. Así mismo, toma Schütz (Schütz & Luckmann, 1973) la importancia otorgada a la interpretación de la realidad hecha por cada uno de los sujetos. Otro de las contribuciones relevantes que convergen en la metodología comunicativa es el interaccionismo simbólico de Mead (1934), que enfatiza cómo a través de las interacciones los sujetos son capaces de construir nuevas realidades. Otros enfoques que han contribuido al desarrollo del enfoque comunicativo son la etnometodología (Garfinkel, 1967), la dramaturgia (Goffman, 1959), la acción comunicativa (Habermas, 2010) y la acción dialógica (Freire, 1996),

Partiendo de estas importantes contribuciones, la investigación comunicativa persigue no solamente conocer, describir o explicar realidad, sino también contribuir a transformarla (Gómez et al., 2006). Para que esta transformación se produzca, es preciso que el proceso de investigación ponga en diálogo el conocimiento científico existente y reconocido por la comunidad científica, de mano de las personas que investigan, con el conocimiento fruto de los planteamientos, creencias y perspectivas de las personas que son objeto de la investigación. El diálogo que guía la investigación ha de estar basado en interacciones dialógicas (Soler & Flecha, 2010). En el siguiente fragmento se explica una situación de interacción entre personas que son objeto de investigación y personas investigadoras basada en el diálogo igualitario (Sordé & Ojala, 2010):

En el grupo de discusión una madre afirmaba “Antes no nos dejaban pasar de la puerta y así las cosas no podían ir bien de ninguna manera. Nosotras queremos ver lo que nuestros niños hacen en las clases, no hacemos nada malo, sino

ayudar para que aprendan”. La persona investigadora escucha y recoge esta emisión lingüística desde un plano de igualdad. Aporta al grupo el conocimiento que la investigación educativa ha recogido acerca de los beneficios que comporta la implicación de las familias en la escuela (INCLUD-ED Consortium, 2009). El diálogo se desarrolla sobre el mismo nivel epistemológico. Se establecen interacciones dialógicas entre la persona investigadora y el resto del grupo; todas las personas pretenden alcanzar acuerdos sobre la interpretación de la realidad que vive la escuela y, así lograr mejorarla. (pp. 386-387)

Tal y como se pone de manifiesto en esta situación de investigación, el establecimiento de una postura horizontal y basada en el diálogo igualitario por parte de las personas investigadoras hace posible que emerja la voz de las personas que son objeto de la investigación, lo cual les permite pasar a contribuir al proceso de comprensión, análisis y transformación de su realidad. Esto es posible gracias a la asunción de una serie de postulados que se describen a continuación:

- *Universalidad del lenguaje y la acción:* Partiendo del planteamiento de algunos autores centrales (Chomsky, 1988; Habermas, 2010), el enfoque comunicativo de investigación responde al reconocimiento de la capacidad de todas las personas para interactuar y participar en un proceso de diálogo.
- *Las personas como agentes sociales transformadores:* En el enfoque comunicativo, se parte de la consideración de que todas las personas pueden convertirse en agentes sociales transformadores en su vida y en su contexto social.
- *Racionalidad comunicativa:* Recogiendo las contribuciones de Habermas (2010), el enfoque comunicativo sitúa el origen de la capacidad universal para el lenguaje y acción en la racionalidad comunicativa, esto es, en la búsqueda del diálogo y el entendimiento, frente a la racionalidad instrumental que llevaría a los sujetos a emplear el lenguaje como medio para la consecución de otros fines.

- *Sentido común*: Este postulado alude a la relevancia del sentido subjetivo de las personas (Schütz, 1993) y resalta la importancia de contexto en el que se producen las interacción entre las personas.
- *Ausencia de jerarquía interpretativa*: Este postulado rompe con la tendencia en investigación a que la persona que investiga se erija “intérprete científico” (Gómez et al., 2006) de las personas que participan en la investigación. Se parte por tanto de la capacidad de los sujetos para comprender su propia realidad social.
- *Igualdad en el nivel epistemológico*: Íntimamente ligado con el postulado anterior, la persona investigadora ha de situarse en un plano de igualdad con la persona investigada, tanto durante el proceso de investigación como en la interpretación de las acciones. Cada uno de los actores contribuye al proceso con su propio conocimiento: las personas investigadoras aportan los hallazgos y contribuciones de la comunidad científica, y las personas investigadas aportan sus puntos de vista y su conocimiento sobre la realidad que les rodea.
- *Conocimiento dialógico*: A partir de este postulado se integra en el proceso de investigación la dualidad entre objeto y sujeto, el diálogo entre la ciencia y la sociedad, que se hace posible a partir del proceso de intersubjetividad, y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck et al., 1994) de todas las personas participantes.

Debido a su importante recorrido en el desarrollo de proyectos de investigación competitiva autonómicos, nacionales e internacionales, la metodología comunicativa cuenta actualmente con un importante reconocimiento por parte de la comunidad científica. Entre otros proyectos, cabe destacar *WORKALÓ: The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case (2001-2004)*, financiado por el Quinto Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, e *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011)*,

financiado por el Sexto Programa Marco. Ambos proyectos han obtenido un importante impacto científico, social y político (Puigvert, Christou & Holford, 2012).

Así mismo, en el año 2010, en el marco de la Presidencia Española de la Comisión Europea (European Union Spanish Presidency, 2010), el enfoque comunicativo de investigación fue destacado por su particular adecuación en la investigación con colectivos en riesgo de exclusión social. Por último, cabe destacar la publicación de distintos monográficos en revistas de relevancia internacional en el ámbito de la metodología de investigación, íntegramente dedicados a estudios desarrollados con el enfoque comunicativo, como los publicados en *Qualitative Inquiry* (Gómez et al., 2011; Puigvert, 2014) o el publicado en *International Review of Qualitative Research* (Gómez, Elboj & Capllonch, 2013), ambas publicaciones editadas por Norman K. Denzin, uno de los autores de mayor reconocimiento internacional en el ámbito de la metodología en Ciencias Sociales.

Las motivaciones que han orientado la selección de este enfoque metodológico para el desarrollo de mi investigación surgen en primer lugar del sólido reconocimiento y la trayectoria con la que cuenta el enfoque comunicativo de investigación, habiendo sido empleado en algunos de los proyectos de investigación más influyentes en Europa en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales en los últimos años.

Por otro lado, fruto de mi trabajo durante tres años como investigadora predoctoral en el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, he tenido ocasión de formarme en relación a este enfoque de investigación, participando en seminarios y discusiones desde el plano teórico, así como en el desarrollo directo de distintas investigaciones coordinadas por CREA. Este contacto directo me ha proporcionado un conocimiento sólido de los postulados teóricos y de las técnicas para la recogida y análisis de la información utilizadas en el enfoque comunicativo, que ha sido enormemente útil para el desarrollo de esta investigación predoctoral.

Así mismo, existen dos características propias del enfoque comunicativo de investigación que lo convierten en particularmente adecuado para esta investigación. Tal y como destacan Rodríguez, Rué & López (2013), la metodología comunicativa no solamente se centra en el estudio de la desigualdad, si no que identifica acciones que contribuyen a reducirla. Por otra parte, el énfasis de la metodología comunicativa en ir más allá de las características de los contextos, permite identificar acciones transformadoras válidas y transferibles. De esta forma, teniendo en cuenta el tema objeto de estudio y los objetivos de esta investigación, considero que el enfoque comunicativo ha constituido una metodología idónea, puesto que ha permitido una aproximación rigurosa y de naturaleza transformadora a la realidad de los distintos agentes implicados en el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano.

4.3.- Presentación de los casos

La investigación sobre la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano comprende el análisis del proceso en un total de seis países: Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile. La puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje ha seguido las mismas fases en cada uno de ellos, si bien cabe destacar cómo debido a la implementación progresiva del proceso, el proceso se encuentran en fases de desarrollo diferentes. Así, en el caso de Brasil, por ser éste el primer país en comenzar las implementaciones, ya se han completado las distintas fases descritas en esta investigación. Respecto al resto de países, cada uno de ellos se encuentra en un momento diferente, tal y como destacamos en los siguientes capítulos, dedicados a la presentación de los resultados obtenidos en cada una de las fases.

A continuación, ofrecemos información de contexto, relativa a la realidad educativa de cada uno de los países implicados. En primer lugar, recogemos la información central sobre la estructura del sistema educativo de cada uno de ellos, atendiendo a los distintos niveles que lo estructuran. Seguidamente, recogemos la información relativa a la posición de cada uno de los países en el ranking internacional PISA, tomando como referencia los resultados de la última edición del programa (OECD, 2013b). Por último, se realiza una

presentación breve de los distintos territorios implicados en la puesta en marcha de los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje, así como de la fase en la implementación del proceso de transferibilidad en la que cada uno de los países se encontraba en el momento de desarrollo de la investigación.

Es importante poner de manifiesto el hecho de que con esta información no se pretende establecer conclusiones ni analizar exhaustivamente toda la complejidad que representan los retos educativos a los que se enfrenta cada uno de los seis países implicados en proceso. Así mismo, compartiendo el planteamiento de Aiello & Joanpere (2014), comprendemos que datos como los aportados por PISA, al tratarse ésta de una encuesta, no permiten realizar un análisis profundo del rendimiento educativo de los estudiantes ni contribuyen a la elaboración de estrategias para superar problemas educativos como el fracaso escolar. No obstante, consideramos que la aproximación a la realidad educativa de cada uno de los países puede resultar útil con el fin de situar cada uno de sus sistemas educativos en el plano internacional.

4.3.1.- Presentación del caso 1.- Brasil

Estructura del sistema educativo

La escolarización obligatoria en Brasil comprende nueve cursos a partir de los 6 años y hasta los 14 años. El sistema educativo brasileño se estructura de la siguiente manera:

- La Educación Infantil (*Educação Infantil*) Educación preescolar: Es parte de la Educación Básica, si bien no es obligatoria hasta los 6 años. La primera etapa, de 0 a 3 años, es la denominada Creche. La etapa que comprende los 4 y 5 años se denomina Pré-escola.
- La Educación Primaria (*Ensino fundamental*): Es la etapa que comprende la escolarización de todo el alumnado en edades entre los 6 y los 14 años. Se divide en dos ciclos de ocho cursos cada uno:

- i. Ciclo inicial de educación fundamental (*1º segmento*): Comprende de 1º a 5º grado.
 - ii. Ciclo final de educación fundamental (*2º segmento*): Comprende de 6º a 9º grado.
- La Educación Secundaria (*Ensino Medio*): Comprende la edad de los 15 a los 17 años. Tiene una duración de 3 o 4 cursos. En esta etapa, además del ensino medio, los/as estudiantes pueden optar por realizar la Educación Profesional de Nivel Técnico (*Educação profissional de nível técnico*) o la Formación de Profesores de Nivel medio (*Formação de professores de nível médio*).
 - La Educación Superior: La Formación universitaria se organiza en Grados (*bachelerado o licenciatura*), Posgrados (*Mestrados*) y Doctorado (*Doutorado*). En paralelo, existe la llamada Educación Superior Tecnológica (*Educação superior tecnológica*) que conduce al Diploma de Técnico.

Resultados del país en la prueba internacional PISA

En relación a los resultados educativos en Brasil, cabe destacar como mientras que los datos del Banco Mundial (World Bank, 2014) sitúan a Brasil como la 7ª economía del mundo, según los últimos datos disponibles de PISA (OECD, 2013) Brasil se sitúa por debajo del promedio de la OECD. De los 65 países participantes en PISA 2012, Brasil se sitúa en matemáticas entre la posición 57 y 60 (391, en comparación con un promedio de 494 puntos en los países de la OECD), entre la posición 54 y el 56 en lectura (410 puntos, en comparación con los 496 puntos de media de los países de la OECD), y entre la posición 57 y 60 en ciencia (405 puntos en comparación con un promedio de 501 puntos en los países de la OECD).

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

El primer territorio en participar en los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en Brasil ha sido la ciudad de Río de Janeiro. La red de escuelas de la ciudad de Río de Janeiro es una de las mayores redes municipales de Brasil. El órgano administrativo que la gestiona

es la Secretaría Municipal de Educación de Río, que depende del Ayuntamiento de Río de Janeiro (*Prefeitura do Rio de Janeiro*).

Fases del proceso de transferibilidad completadas

Brasil fue el primer país en el que Natura comenzó a poner en marcha su proyecto de extensión de Comunidades de Aprendizaje. La puesta en marcha de los primeros pilotos tuvo lugar en junio de 2013, que culminó en la transformación de 2 escuelas en la ciudad de Río de Janeiro. En la actualidad, el país se encuentra en la Fase de seguimiento y extensión, habiéndose comenzado a poner en marcha las acciones para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en diversidad de territorios.

4.3.2.- Presentación del caso 2.- Perú

Presentación del Sistema Educativo

La *Ley N.º 28044, Ley General de Educación*, establece la siguiente estructura del Sistema Educativo peruano:

A) Educación Básica: Se organiza en tres modalidades:

- Educación Básica Regular:
 - i. Educación inicial: Ésta es obligatoria al menos un año de educación inicial, para la población de 5 años de edad.
 - ii. Educación primaria: Tiene una duración de seis años y atiende a población entre los 6 a 11 años de edad.
 - iii. Educación secundaria: Tiene una duración de cinco años, comprendiendo el período entre los 12 a los 17 años de edad. Atiende a jóvenes de entre

11 (o 12) a 16 (o 17) años de edad. Se organiza en dos ciclos, dos años obligatorios, y otros tres años de formación técnico profesional.

- Educación Básica Alternativa: esta modalidad atiende a personas jóvenes y adultas, así como a adolescentes a partir de los 14 años, que compatibilizan el estudio y la actividad laboral.
- Educación Básica Especial: Es la modalidad de la educación básica que atiende al reto de la inclusión, ofreciendo un marco educativo al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sean éstas en forma de discapacidades, talento o superdotación

B) Educación Superior. Dirigida a la investigación, creación y difusión de conocimientos, a la proyección a la comunidad y al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.

Resultados del país en la prueba internacional PISA

En la última edición de las pruebas internacionales PISA, Perú quedó en la última posición de los 65 países participantes (OECD, 2013b). Obtuvo en matemáticas 368 puntos, frente a los 494 que representa la media de la OECD. En lo que respecta a ciencias, Perú obtuvo un 373, que contrasta con los 501 puntos de puntuación promedio de la OECD. En lectura, Perú obtuvo 384 puntos, frente a la media de 496 de la OECD.

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

Perú comenzó sus implementaciones de Comunidades de Aprendizaje en tres territorios, correspondiendo con dos modalidades de enseñanza diferentes:

- *Áreas rurales de Cusco y Piura*: Se han realizado sensibilizaciones en Piura, área rural en el extremo noroeste del país, y en Cusco, en la parte suroriental del país, en escuelas pertenecientes a la Red de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA). Los CRFA funcionan a partir de un sistema de alternancia entre la institución escolar y el hogar, permaneciendo quince días en cada lugar

(la llamada fórmula 15/15). Durante períodos de quince días, el centro educativo contempla la convivencia de estudiantes procedentes de distintas zonas, bajo la supervisión educativa del profesorado.

- *Escuelas urbanas de Lima:* Las primeras implementaciones en Lima se desarrollaron en centros educativos ubicados en el área metropolitana de la ciudad. Dichas escuelas están bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM).

Fases del proceso de transferibilidad completadas

Tras la puesta en marcha de las primeras sensibilizaciones en los meses de febrero y marzo de 2014, en las que participaron 7 escuelas en tres territorios diferentes (Piura, Cusco y Lima), Perú se encuentra en la actualidad en la Fase de seguimiento y extensión del proyecto.

4.3.3.- Presentación del caso 3.- México

Presentación del Sistema Educativo

Según la *Ley General de Educación* (Última Reforma DOF 10-06-2013), el sistema educativo mexicano comprende 12 años de escolaridad obligatoria (incluyendo 3 años de preescolar, 6 años de educación primaria y 3 años de educación secundaria) y se organiza en torno a los siguientes niveles:

- Educación Inicial: Servicio educativo para niñas y niños menores de los 6 años de edad.
- Educación Básica: Comienza a los 6 años de edad, y contempla los tres niveles siguientes:
 - i. Educación preescolar (3 años)

- ii. Educación primaria (6 años)
 - iii. Educación secundaria (3 años)
- Educación medio-superior: Comprende el nivel de bachillerato, así como los niveles equivalentes a éste, y la educación profesional, que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Pueden tener una duración de 2 a 5 años.
 - Educación Superior: Comprende el nivel universitario, de posgrado/maestría y doctorado.

Resultados del país en la prueba internacional PISA

Según los datos de PISA 2012 (OECD, 2013b), México queda por debajo de la media de la OECD, ocupando en promedio la posición número 53 del ranking. En lo que respecta a matemáticas, el alumno promedio mexicano obtiene una puntuación de 413, que contrasta con los 494 puntos de media de la OECD. En ciencias, México obtiene 415 puntos, frente a los 501 puntos de la media OECD. En lectura, la puntuación de México es 424, siendo la media de la OECD 496 puntos.

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

Los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en México han sido puestos en marcha en el Estado de Nuevo León, en los municipios de Santa Caterina y San Pedro Garza García respectivamente, próximos al área metropolitana de la ciudad de Monterrey. Las escuelas implicadas pertenecen a la jurisdicción de la Secretaría de Educación de Nuevo León.

Recorrido del proyecto

Tras completar la tercera fase, correspondiente a la implementación de los primeros pilotos, desarrollados en Agosto de 2014 en el estado de Nuevo León, en la actualidad los centros educativos participantes se encuentran inmersos en el momento de toma de decisión, que dará paso a la fase de Seguimiento y Extensión

4.3.4.- Presentación del caso 4.- Colombia

Presentación del Sistema Educativo

Según la *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación*, la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprende, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

- Educación inicial: Para la primera infancia, a partir de los 2 años (no obligatorio).
- Educación preescolar: Forma parte del servicio público educativo formal y se ofrece a la población de 3 a 5 años de edad. Comprende tres grados, de los cuales los dos primeros constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria (prejardín y jardín) y el tercero es el grado obligatorio, denominado “transición”, y dirigido a educandos de 5 años de edad.
- Educación básica: Atiende al alumnado entre los 6 y los 14 años. Con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos:
 - i. La educación básica primaria (cinco grados)
 - ii. Educación básica secundaria (cuatro grados). Constituye un prerrequisito para ingresar a la educación media o para acceder a la educación laboral.
- Educación media: Duración de dos grados, y culmina con el título de bachiller. Atiende a jóvenes entre los 15 y 16 años. Tiene carácter académica o técnica y a su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior.
 - i. La modalidad académica permite al estudiante profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades

- ii. La modalidad técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral de uno de los sectores de producción y de los servicios.
- Educación superior: Contempla los niveles de pregrado y posgrado (especialización, maestría y doctorado).

Resultados del país en la prueba internacional PISA

Colombia ostenta una de las últimas posiciones en la prueba internacional PISA, situándose en el año 2012 en la posición 62 (OECD, 2013b). En relación a los resultados en matemáticas, el promedio para Colombia fueron 376 puntos, en comparación con los 494 puntos promedio de la OECD. En ciencias, Colombia obtuvo 399 puntos, siendo la media de la OECD 501 puntos. La puntuación de lectura de Colombia fue 403 puntos, frente a los 496 puntos de la media de la OECD.

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

Los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en Colombia han supuesto la realización de sensibilizaciones en 4 territorios diferentes:

- En el *Departamento de Antioquia*, se han realizado sensibilizaciones en la localidad de Itagüí, situada en el área metropolitana de la ciudad de Medellín, así como en la localidad de San Luis, localizado en un enclave rural en el área oriental del Departamento.
- En el Departamento de Valle del Cauca, se han realizado sensibilizaciones en la localidad de Cali, capital del Departamento, así como en la localidad de Florida, localizada al suroccidente del Departamento.

Recorrido del proyecto

Tras la puesta en marcha de los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en el mes de octubre de 2014, en el momento de desarrollo de la investigación los centros educativos

participantes en las sensibilizaciones se encuentran inmersos en el momento de toma de decisión.

4.3.5.- Presentación del caso 5.- Argentina

Presentación del Sistema Educativo

El sistema educativo argentino, regulado a partir de la *Ley N° 26206 (2006), de Educación Nacional*⁴⁸, comprende los siguientes niveles:

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- Educación Superior

Así mismo, la Ley de Educación Nacional contempla la existencia de ocho modalidades educativas:

- Educación Técnico Profesional
- Educación Artística
- Educación Especial
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Educación Rural
- Educación Intercultural Bilingüe

⁴⁸ Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- Educación en Contextos de Privación de Libertad
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

No obstante, cabe destacar que la propia estructura organizativa de Argentina implica que la concreción de la definición y regulación del sistema educativo sea competencia de las distintas provincias.

Resultados del país en la prueba internacional PISA

Argentina se sitúa en la posición 59 en el ranking de PISA 2012 (OECD, 2013b). En relación a la puntuación en matemáticas, el promedio entre el alumnado argentino es de 388 puntos, frente a los 494 de media de la OECD. Respecto a ciencias, Argentina ha obtenido 406, siendo la media de la OECD 501 puntos. En lectura, Argentina ha obtenido una puntuación de 396, 100 puntos por debajo de la media de la OECD, 496 puntos.

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

Los pilotos de Comunidades de Aprendizaje, que comenzarán a implementarse en el año 2015, serán desarrollados en tres provincias: Santa Fe, Salta y Buenos Aires. En relación a la ubicación específica de las escuelas participantes, éstas serán definidas próximamente.

Recorrido del proyecto

Tras concluir la tercera fase del proceso de transferibilidad, correspondiente con la participación en seminarios de formación, Argentina se halla inmersa en la definición de los pilotos de Comunidades de Aprendizaje, previstos para el primer trimestre de 2015.

4.3.6.- Presentación del caso 6.- Chile

Presentación del Sistema Educativo

El sistema educativo chileno, regido por la *Ley General de Educación (LGE)*, de 2009, contempla los siguientes niveles:

- Nivel parvulario o preescolar. Atiende a los niños hasta los 6 años de edad.
- Nivel Básico: Comprende una duración de 8 años.
- Nivel Medio: Comprende las modalidades de Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística.
- Nivel Superior: Desarrollados por Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP).

Resultados del país en la prueba internacional PISA

Chile ocupa la posición 51 en el ranking internacional PISA 2012 (OECD, 2013b) siendo el país mejor posicionado de entre los ocho que integran la representación latinoamericana en el programa. La puntuación obtenida por Chile en matemáticas es de 423 puntos, siendo la media de la OECD 494 puntos. En ciencias, Chile obtuvo 445 puntos, frente a los 501 puntos promedio de la OECD. En cuanto a lectura, la puntuación de Chile fue de 441 puntos, frente a los 496 puntos de la media OECD.

Territorios implicados en Comunidades de Aprendizaje

Los territorios en los que se realizarán los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en Chile aún no han sido definidos.

Recorrido del proyecto

En la actualidad, Chile se encuentra en la Fase 2 del proceso de transferibilidad, correspondiente a la creación de la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje.

4.4.- Fases de la investigación

La investigación realizada ha respondido a tres fases o momentos. En primer lugar, la *Revisión de literatura*, que ha conducido a la elaboración del “Estado de la cuestión del proyecto”, correspondiente a los capítulos I, II y III. El trabajo realizado durante esta fase permitió enmarcar desde la teoría el trabajo empírico a realizar, y contribuyó a la delimitación de los objetivos y el diseño de la investigación. El siguiente momento, correspondió a la *Recogida y análisis de la información* sobre el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano, cuyo alcance y proceso queda descrito en el presente capítulo. Por último, el tercer momento de la investigación ha correspondido a la Redacción de los resultados de investigación, y la elaboración de conclusiones de la tesis doctoral. El trabajo correspondiente a esta tercera fase queda presentado en los capítulos V, VI, VII, VIII, IX y X.

Las fases que ha comprendido la realización de este trabajo de investigación quedan representadas en la Figura 3:

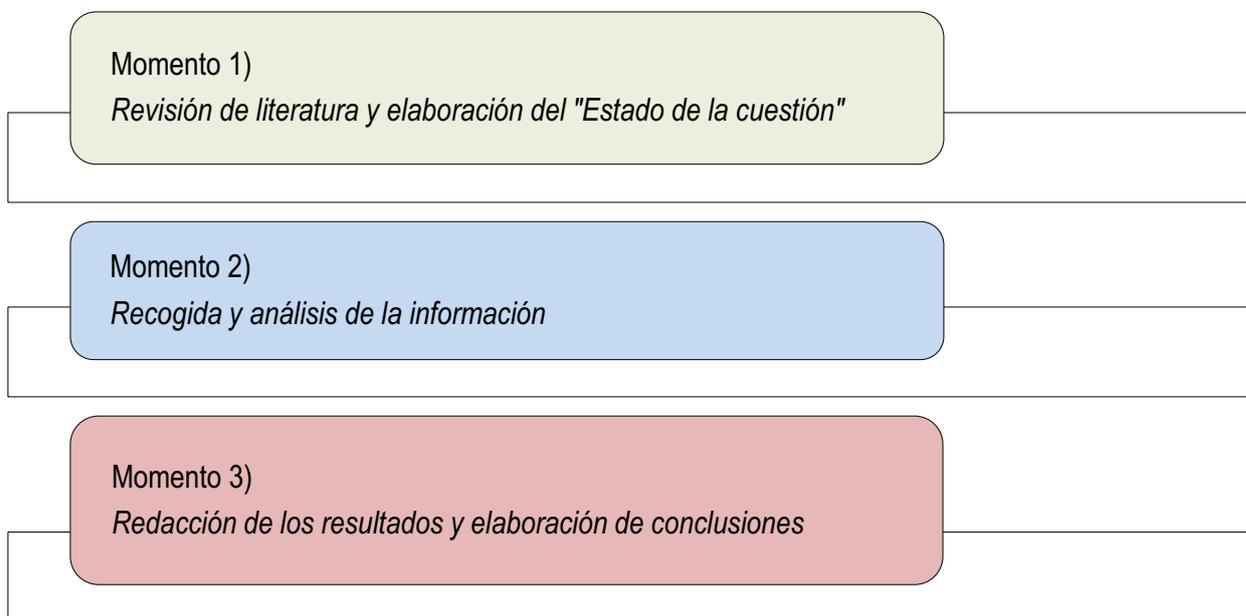


Figura 3. Fases o momentos de la investigación. Elaboración propia.

4.5.- Técnicas de recogida de información

Con el fin de capturar de la forma más completa posible toda la complejidad y riqueza del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano, la recogida de información para esta investigación ha implicado la utilización de distintas técnicas: *Revisión de literatura científica, recogida de documentación sobre el proceso, entrevistas semiestructuradas y observación comunicativa*. A continuación se detalla la naturaleza y finalidad de cada una de estas técnicas.

4.5.1.- Revisión y análisis de literatura científica

Con la finalidad de acotar el tema de investigación, así como construir el estado de la cuestión de la investigación se ha realizado una intensa revisión de literatura científica. Ésta ha implicado principalmente la utilización de tres fuentes:

- *Libros y capítulos de libros de autores relevantes*

Una de las fuentes centrales empleadas en la labor de revisión de literatura científica han sido las obras de aquellos autores y autoras en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales que han hecho contribuciones relevantes al ámbito de estudio de esta investigación. Además de las contribuciones de autores clásicos del ámbito de la pedagogía como Freire, Dewey o Ferrer Guardia, en el marco teórico se recogen contribuciones de autores contemporáneos de la llamada “pedagogía crítica”, como Apple, Giroux, o Willis, y otras figuras relevantes en ciencias del aprendizaje, como Vygotsky, Bruner, Wells, Rogoff o Ladson-Billings. Así mismo, para el desarrollo de este trabajo, han sido revisadas algunas de principales contribuciones de autores influyentes en Ciencias Sociales, como Habermas, Beck, Giddens, Chomsky o Burawoy, que resultan fundamentales para entender la pervivencia de las desigualdades y la responsabilidad de la investigación social en la mejora de la sociedad.

- *Informes de organismos y agencias internacionales*

Con el fin de situar el panorama actual de algunas de las realidades sociales que conectan con el objeto de estudio de la presente investigación (pobreza y desigualdad, fracaso escolar y abandono escolar prematuro, rendimiento académico, etc.) se ha recurrido a la revisión y análisis de información extraída de informes y otra documentación publicada por agencias y organismos de alcance internacional, europeo y estatal, entre los que destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, la ONU o la Comisión Europea.

- *Bases de datos científicas*

En el desarrollo de esta investigación se ha recurrido a la información proporcionada por las bases de datos científicas más relevantes en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales, con el fin de recoger las contribuciones de las investigaciones más influyentes, así como las evidencias más recientes en este campo de estudio. Principalmente se ha hecho uso de la base de datos Web of Science, la cual permite acceder al Journal Citation Reports⁴⁹, elaborado por Thompson Reuters, que ofrece información acerca de las publicaciones más destacadas en distintas categorías temáticas, en función de su impacto científico. El trabajo de revisión de literatura científica ha implicado la lectura y análisis de artículos científicos publicados en revistas de impacto en las siguientes categorías: *Education & Educational Research*, *Sociology*, *Interdisciplinary Social Sciences*, *Urban Studies* o *Educational Psychology*, entre otras. También se ha recurrido a la revisión de investigaciones publicadas en revistas indexadas en otras áreas, que han sido seleccionadas por abordar cuestiones relevantes en relación a esta investigación. Éste es el caso de publicaciones como *Children and Youth Services Review* (Q2, Family Studies), *Journal of Latin American Studies* (Q2, Area Studies) *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Q2, Environmental Sciences) o *Economics of Education Review* (Q1, Economics).

Sin afán de exhaustividad, en la Tabla 5 se recogen algunas de las publicaciones consultadas en la fase de revisión de literatura científica, agrupadas por área de conocimiento:

⁴⁹ http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/static_html/notices/notices.htm#2013_data_release

Tabla 5

Publicaciones indexadas en el Journal Citation Reports consultadas en la revisión de literatura científica

Categoría	Publicación	Cuartil
Education & Educational Research	<i>American Journal of Education</i>	Q1
	<i>British Educational Research Journal</i>	Q1
	<i>Educational Researcher</i>	Q1
	<i>Journal of Teacher Education</i>	Q1
	<i>Review of Educational Research</i>	Q1
	<i>Teacher & Teaching Education</i>	Q1
	<i>Sociology of Education</i>	Q1
	<i>Journal of Educational Research</i>	Q2
	<i>Harvard Educational Review</i>	Q2
	<i>Cambridge Journal of Education</i>	Q3
	<i>Language & Education</i>	Q3
	<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	Q3
	<i>Teachers College Record</i>	Q3
	<i>Teachers & Teaching</i>	Q3
Sociology	<i>American Sociological Review</i>	Q1
	<i>Social Problems</i>	Q1
	<i>Information Communication & Society</i>	Q1
	<i>Politics & Society</i>	Q1
	<i>Social Forces</i>	Q2
	<i>Acta Sociologica</i>	Q2
	<i>Revista de Cercetare Si Interventie Sociala</i>	Q2
Social Sciences, Interdisciplinary	<i>Journal of Mixed Methods Research</i>	Q1
	<i>Qualitative Research</i>	Q1
	<i>Social Science Computer Review</i>	Q1
	<i>Qualitative Inquiry</i>	Q2
	<i>Annals of the American Academy of Political & Social Science</i>	Q2
Urban Studies	<i>European Urban And Regional Studies</i>	Q1
	<i>Urban Education</i>	Q3
Psychology, Educational	<i>Educational Psychologist</i>	Q1
	<i>Journal of Educational Psychology</i>	Q1
	<i>Revista de Psicodidáctica</i>	Q2
	<i>Educational & Psychological Measurement</i>	Q2
	<i>European Journal of Psychology of Education</i>	Q3

Fuente: Elaboración propia.

4.5.2.- Documentación sobre el proceso

Con la finalidad de obtener información relevante en relación al proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, una de las técnicas seleccionadas para la recogida de la información ha sido el análisis de documentación. Siguiendo a Strauss & Corbin (2008), el uso de *nontechnical literature* (p. 52), incluyendo cartas, biografías, dairios, informes, grabaciones o noticias, entre otros, permite complementar la información recogida a partir de las entrevistas o la observación, y puede resultar particularmente útil, por ejemplo, para conocer en profundidad una organización, su estructura o su forma de funcionamiento. Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, este instrumento ha sido de enorme utilidad con el fin de reconstruir y analizar las distintas acciones y fases que han configurado el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países implicados. Específicamente, se ha realizado una recopilación de material relevante en el proceso, de carácter documental y audiovisual. A continuación se enumeran las diferentes modalidades de documentación recopiladas y analizadas:

- *Registro audiovisual del proceso*

Con el fin de poder realizar una sistematización exhaustiva del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica, se ha procedido al registro audiovisual de distintos momentos relevantes en su desarrollo. Este material audiovisual incluye diversas reuniones y seminarios de formación, así como las propias sesiones de formación en el marco de las sensibilizaciones de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países implicados en el proceso. El material registrado constituye más de 250 horas de grabación.

- *Material audiovisual institucional*

El material audiovisual recopilado y analizado en el marco del proceso corresponde fundamentalmente a los vídeos institucionales elaborados por el Instituto Natura y otras instituciones aliadas en el proceso, disponibles a través de los canales de outube

correspondientes de cada una de las instituciones. En concreto, se han utilizado los siguientes materiales:

- Vídeos producidos por *Instituto Natura*, disponibles en su canal Youtube: <https://www.youtube.com/user/naturainstitutonat>
 - Vídeos producidos por *Empresarios por la Educación (ExE)*, disponibles en su canal Youtube: <https://www.youtube.com/user/comunicacionesfexe>
 - Vídeos producidos por *Vía Educación*, disponibles en su canal Youtube: <https://www.youtube.com/user/viaeducation/>
 - Vídeos producidos por *CIPPEC*, disponibles en su canal Youtube: <https://www.youtube.com/user/fcippec>
- *Documentación institucional*

Especial importancia han tenido los documentos de carácter institucional relativos al proceso de transferibilidad. Entre la documentación recopilada durante el proceso de recogida de información, cabe destacar los informes de seguimiento anuales del Instituto Natura y las distintas organizaciones aliadas; el Acuerdo de Colaboración entre el Centro de Investigación CREA y el Instituto Natura o los materiales elaborados por Instituto Natura, entre otros.

- *Noticias y otro material extraído de los medios de comunicación*

Otra de las fuentes de documentación utilizada en el desarrollo de la investigación ha sido la recopilación de noticias y otros materiales de prensa relativos al proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica, publicadas en medios de comunicación de los distintos países implicados, así como en otros medios especializados en cuestiones educativas. Este material ha permitido registrar el alcance del proyecto en cada uno de los países.

La Tabla 6 resume los diferentes tipos de documentación recopilada durante el proceso.

Tabla 6

Documentación recogida sobre el proceso

TIPO DE FUENTE	DOCUMENTO
Grabaciones sobre el proceso	Formación de Formadores. Barcelona (ESPAÑA). Mayo de 2013
	Formación de Formadores. Barcelona (ESPAÑA). Enero de 2014
	Sensibilizaciones. Río de Janeiro (BRASIL). Junio de 2013
	Sensibilizaciones. Piura (PERÚ). Febrero de 2014
	Sensibilizaciones. Cuzco (PERÚ). Febrero de 2014
	Sensibilizaciones. Lima (PERÚ). Marzo de 2014
	Sensibilizaciones. Nuevo León (MÉXICO). Agosto de 2014
	Sensibilizaciones. Cali (COLOMBIA). Octubre de 2014
	Sensibilizaciones. Florida (COLOMBIA). Octubre de 2014
	Sensibilizaciones. San Luis (COLOMBIA). Octubre de 2014
Vídeos institucionales	Vídeo 1- “INSTITUTO NATURA Comunidade de Aprendizagem”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6URog4Qv6G8
	Vídeo 2- “PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE - Exemplos na Prática”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=dkpUGSHTzR0&list=UUYcG6-zqvQXbSaYD18Titfw
	Vídeo 3- “INSTITUTO NATURA IV Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Or9WBjiO3YY&list=UUYcG6-zqvQXbSaYD18Titfw
	Vídeo 4- “TERTÚLIAS DIALÓGICAS LITERÁRIAS – Depoimentos”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=rmcqaOIS43I&list=UUYcG6-zqvQXbSaYD18Titfw
	Vídeo 5- “Comunidade de Aprendizagem no Peru - Comunidad de Aprendizaje en Perú”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=EXyadOvXYOQ&list=UUYcG6-zqvQXbSaYD18Titfw
	Vídeo 6: “Arranque del Programa Comunidades de Aprendizaje” (México). Disponible en:

TIPO DE FUENTE	DOCUMENTO
	<p>https://www.youtube.com/watch?v=pLgViecCWDs&list=UUIngPGkfiOQgc3S7SCqpXXA</p> <p>Vídeo 7: “Encuentro Comunidades de Aprendizaje” (Colombia). Disponible en:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=nVKN_sALjSk&list=UUackCG0g1quZgksWQZnP4ig</p> <p>Vídeo 8: “Foro Comunidades de Aprendizaje 2014 - Video resumen”. (Argentina). Disponible en:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YySVK03SNBq&list=UU_uFqsG3G-ow312B46FxeTQ</p>
Documentos institucionales	<p>Relatorio Natura 2010. Disponible en: : http://www.relatoweb.com.br/natura/13/sites/default/files/2010esp.pdf</p> <p>Contrato de colaboración entre CREA e Instituto NATURA</p> <p>Informe de Gestión 2013-2014. Empresarios por la Educación. Disponible en: http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2014/09/Informe-de-Gesti%C3%B3n_baja.pdf</p>
Grabaciones sobre el proceso	<p>Formación de Formadores. Barcelona (ESPAÑA). Mayo de 2013</p> <p>Formación de Formadores. Barcelona (ESPAÑA). Enero de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Río de Janeiro (BRASIL). Junio de 2013</p> <p>Sensibilizaciones. Piura (PERÚ). Febrero de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Cuzco (PERÚ). Febrero de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Lima (PERÚ). Marzo de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Nuevo León (MÉXICO). Agosto de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Cali (COLOMBIA). Octubre de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. Florida (COLOMBIA). Octubre de 2014</p> <p>Sensibilizaciones. San Luis (COLOMBIA). Octubre de 2014</p>
Noticias de prensa	<p>“Brasil impulsa las CdA”. 9 de junio de 2013. <i>Periódico Escuela</i>.</p> <p>“Las comunidades de aprendizaje llegan a Brasil”. 19 de septiembre de 2013. <i>Periódico Escuela</i>. (España)</p> <p>“La escola Montserrat: Un model a seguir. Exporta el seu model a Latinoamèrica”. 1 de febrero de 2014. <i>Diari de Terrassa</i>. (España)</p> <p>“Comunidades de aprendizaje: Consolidación y expansión a Latinoamérica”. 24 de abril de 2014. <i>Periódico Escuela</i>. (España)</p>

TIPO DE FUENTE	DOCUMENTO
	"Colegios de zonas deprimidas 'fichan' a 1.500 voluntarios de apoyo a maestros". 5 de abril de 2014. <i>El Correo de Andalucía</i> . (España)
	"São Carlos é referência em comunidades de aprendizagem no Brasil". 18 noviembre de 2013. <i>Noticias Terra</i> . (Brasil)
	"Outra escola é possível". Febrero de 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"O início de uma transformação". Abril 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Sonhar para melhorar". Mayo 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Planejando o futuro". Junio de 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Grupos interativos, reforço nas notas e na harmonia escolar". Julio de 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Leituras Dialógicas". Agosto de 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Biblioteca para ler, pesquisar e até brincar". Octubre de 2014. <i>Carta na Escola</i> . (Brasil)
	"Comunidades de Aprendizaje llega a instituciones educativas de Antioquia y Valle del Cauca". 9 de octubre de 2014. <i>El Sol</i> . (Colombia)
	"Apuesta educativa con el sello de las comunidades". 10 de octubre de 2014. <i>El Tiempo</i> . (Colombia)
	"Transformar la educación apostando al diálogo". 10 de junio de 2014. <i>Tiempo</i> . (Colombia)
	"Comunidades de Aprendizaje: Un nuevo enfoque educativo llega a Argentina". 23 de junio de 2014. <i>Clarín</i> . (Argentina)

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3.- Entrevista semiestructurada

Distintos autores coinciden en destacar la entrevista como uno de los instrumentos de recogida de información más utilizados en la investigación social (Creswell, 2007). Las entrevistas semiestructuradas permiten aproximarse a la realidad de la persona entrevistada, partiendo de una serie de temas de interés, y dejando abierta la posibilidad de que ésta puedan profundizar en aquellos elementos que les resultan significativos, así como aludir a otros temas relevantes no contemplados inicialmente.

Con el fin de poder recoger las perspectivas de los y las principales protagonistas del proceso de transferibilidad, así como entender cómo estas personas representan y construyen significados en su vida diaria (Denzin, 2001), se han realizado 14 entrevistas semiestructuradas con actores relevantes (representantes del ámbito universitario, responsables del Instituto Natura, integrantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en los diferentes países, personas a cargo de las sensibilizaciones en los distintos territorios, etc.). La selección de personas ha estado motivada por el papel de éstas en el proceso, y el tipo de información que podía proporcionar cada uno de ellos/as. Una vez identificados los perfiles, se realizaron guiones personalizados para cada entrevista, incluyendo aquellos temas relevantes para la investigación.

Las entrevistas han estado precedidas de contactos previos con las personas participantes, presenciales y a través de correo electrónico, lo cual, tal y como apunta Scott (2004) permite atenuar actitudes de timidez o reserva, incrementando la efectividad de la técnica para la recogida de información. Además, puesto que algunas de las personas entrevistadas residen en los países implicados en el proceso, algunas entrevistas han sido realizadas a través del software de videollamada Skype. Investigaciones previas que comparten con ésta el uso de este método (Hanna, 2012; Janghorban, Roudsari & Taghipour, 2014) destacan las ventajas de este tipo de recursos, que posibilitan la interacción en tiempo real, y que reducen algunas dificultades relacionadas con la posibilidad de realizar entrevistas “cara a cara”. Además, el hecho de que este programa incorpore la interacción visual aumenta la calidad de la situación comunicativa. La Tabla 7 resume los perfiles de las personas entrevistadas:

Tabla 7

Entrevistas Semiestructuradas

NÚMERO	PERFIL	INSTITUCIÓN	PAÍS	INFORMACIÓN PROPORCIONADA
Entrevista 1	Directora del Centro de Investigación	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Origen de Comunidades de Aprendizaje en Brasil - Acuerdo Natura-CREA - Sensibilizaciones en Brasil - Idea de Transferibilidad
Entrevista 2	Representante de organización aliada de Natura	Prorural	PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo Natura-Prorural - Sensibilizaciones Perú - Red de Apoyo en Perú
Entrevista 3	Representante de organización aliada de Natura	Vía Educación	MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo Natura-Vía Educación - Sensibilizaciones en México - Red de Apoyo en México
Entrevista 4	Responsable de sensibilizaciones en Piura (Perú)	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizaciones en Piura
Entrevista 5	Responsable de sensibilizaciones en Cusco y Lima (Perú)	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizaciones en Cusco + Lima
Entrevista 6	Responsable de sensibilizaciones en Monterrey (México)	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizaciones en Monterrey
Entrevista 7	Gerente de Comunidades de Aprendizaje en Brasil	Instituto Natura	BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo Natura-CREA - Sensibilización en Brasil - Seguimiento y extensión en Brasil
Entrevista 8	Responsable de sensibilizaciones en Florida (Colombia)	Generalitat Valenciana	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizaciones en Florida
Entrevista 9	Responsable de sensibilizaciones en Itagüí Colombia)	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizaciones en Itagüí

NÚMERO	PERFIL	INSTITUCIÓN	PAÍS	INFORMACIÓN PROPORCIONADA
Entrevista 10	Gerente de Proyectos para América Latina- Instituto Natura	Instituto Natura	BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Origen CdA Brasil - Acuerdo Natura-CREA - Seguimiento Brasil - Acuerdo LATAM - Perú, México, Colombia, Argentina y Chile
Entrevista 11	Directora de NIASE (UFSCAR)	NIASE	BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Origen CdA en Brasil - Acuerdo Natura-CREA - Papel de NIASE - Sensibilizaciones en Brasil - Seguimiento y Extensión en Brasil
Entrevista 12	Fundador del Proyecto Comunidades de Aprendizaje	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Origen CdA Brasil - Acuerdo Natura-CREA - Idea de Transferibilidad
Entrevista 13	Subdirectora del Centro de Investigación CREA	CREA	ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo CREA-NATURA - Sensibilización en Lima - Seguimiento Lima
Entrevista 14	Voluntario en escuela transformada en CdA	Voluntariado CdA	BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación - Primeros pasos del proyecto - Experiencia en la escuela

Fuente: Elaboración propia.

4.5.4.- Observación comunicativa

La observación cuenta con una larga trayectoria en el ámbito de la investigación social y educativa. Siguiendo a Creswell (2007), la observación como técnica de investigación implica prestar atención a un fenómeno en el propio campo en el que éste ocurre, a través de los cinco sentidos de la persona investigadora. En las últimas décadas, diversos autores han hablado de “observación participante”, principalmente en el campo de la etnografía (Agar, 1986; Wolcott, 2008), como una modalidad de observación en la que la persona investigadora se implica como participante en la situación a observar.

La observación comunicativa, por su parte, se centra en el intercambio de significados con las personas participantes sobre las acciones, habilidades, actitudes o impresiones que se generan en la situación objeto de observación (Gómez et al., 2006). Difiere de la observación participativa en que la persona que realiza observación comunicativa, más allá de implicarse y ser partícipe de la situación, comparte los significados obtenidos de la observación con las personas participantes en un plano de igualdad.

Para el desarrollo de esta investigación se han realizado más de 150 horas de comunicativa, en distintos momentos relevantes del proceso. Algunos de los fines que ha perseguido la observación realizada han sido el acompañamiento del equipo de Instituto Natura en sus visitas a España, con el fin de establecer interacciones dirigidas en base a su interés por el proyecto, así como la participación en las reuniones y formaciones con las Redes de Apoyo de los distintos países, con el fin de ser partícipe de sus resistencias, miedos y dudas en relación al proyecto, así como de dialogar en base a sus expectativas de mejora y transformación de su realidad profesional. Además, cabe destacar la observación efectuada en las sesiones de sensibilización en dos centros educativos en Cali (Colombia) que han constituido una oportunidad única para –desde una actitud dialógica– compartir con los equipos docentes las bases científicas e implicaciones prácticas de Comunidades de Aprendizaje, así como para dialogar acerca de las posibilidades de recreación de éstas en sus propios centros educativos. La Tabla 8 resume los momentos de observación comunicativa, así como las finalidades que han guiado cada una de las observaciones realizadas:

Tabla 8

Observaciones comunicativas

NÚMERO	MOMENTO	OBJETIVO/INFORMACIÓN PROPORCIONADA
Observación 1	Filmaciones de material en Comunidades de Aprendizaje en Cataluña.	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al equipo de comunicación de Natura en el registro de material audiovisual en Cataluña. - Observar la interacción con los agentes educativos del contexto español.
Observación 2	Seminario de formación de formadores (Barcelona)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al equipo de la Red de Apoyo de CdA en Brasil en su proceso formativo - Observar la interacción entre los participantes y el grupo de investigadores de CREA. - Captar información sobre las barreras y posibilidades en el desarrollo de los seminarios.
Observación 3	Seminario de formación de formadores (Barcelona)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar a los equipos de Brasil, Perú y México en su proceso formativo - Observar la interacción entre los participantes y el grupo de investigadores de CREA. - Captar información sobre las barreras y posibilidades en el desarrollo de los seminarios.
Observación 4	Seminario de formación de formadores (Barcelona)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al equipo de la Red de Apoyo de CdA de Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile en su proceso formativo - Observar la interacción entre los participantes y el grupo de investigadores de CREA. - Captar información sobre las barreras y posibilidades en el desarrollo de los seminarios.
Observación 5	Sensibilizaciones en Cali (Colombia)	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar a los equipos de los centros educativos en su proceso de sensibilización - Interactuar con las personas asistentes en relación a sus expectativas hacia el proyecto. - Captar información sobre las barreras y posibilidades en el desarrollo de las sensibilizaciones. - Dialogar con las personas participantes sobre la posible recreación de Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos participantes.

Fuente: Elaboración propia.

4.6.- Análisis de la información

El análisis de la información es un momento central del proceso de investigación, a través del cual se extraen resultados que permiten responder a las preguntas y los objetivos de investigación. El análisis de la información desde la perspectiva comunicativa aporta la identificación de dos dimensiones que guían el proceso de análisis: las dimensiones exclusoras y las dimensiones transformadoras (Gómez et al., 2006). Las dimensiones exclusoras permiten identificar aquellas barreras que impiden la transformación social, o más concretamente, que impiden a los individuos incorporarse o entrar a formar parte de un beneficio social, mientras que las dimensiones transformadoras corresponden con los elementos que crean vías para la superación de dichas barreras. La identificación de estas dimensiones es la base para la elaboración de acciones de carácter transformador (Pulido, Elboj, Campdepadrós & Cabré, 2014). En este trabajo se han tomado como categorías de referencia las fases del proceso de transferibilidad. A partir de éstas, se ha analizado la información con el objeto de identificar aquellos elementos que han constituido barreras en la consecución de cada una de las fases (dimensiones exclusoras), así como las posibilidades en su desarrollo (dimensiones transformadoras).

En primer lugar, se ha recopilado la información relativa al proceso. En el caso del trabajo de campo, se ha transcrito la información utilizando el procedimiento manual, con el fin de recoger la mayor cantidad posible de detalles de la situación de interacción comunicativa. En relación al material audiovisual registrado, éste ha sido escuchado, habiéndose seleccionado para su transcripción aquellos fragmentos de mayor interés para el estudio, correspondientes a las discusiones y a la expresión de dudas, preguntas o cuestionamientos por parte de los actores implicados. Seguidamente, se han asignado códigos a cada una de las técnicas, con el fin de garantizar la confidencialidad. A continuación, se ha reconstruido el proceso de transferibilidad, a partir de la identificación de las cinco fases que lo componen y de las principales acciones llevadas a cabo. Partiendo de este esquema del proceso, que ha sido discutido con la dirección del proyecto de tesis, se ha analizado sistemáticamente la información recogida, con el fin de proceder a identificar las barreras (dimensiones exclusoras) y las posibilidades (dimensiones transformadoras) relevantes para el desarrollo del proceso.

Tabla 9

Codificación de las técnicas de recogida de información

TIPO DE TÉCNICA	CÓDIGO	TIPO DE TÉCNICA	CÓDIGO
Noticias de prensa	NP-01	Reg. audiovisual:	GFF-01
	NP-02	Formación de formadores	GFF-02
	NP-03	Reg. audiovisual: Sensibilizaciones ⁵⁰	GS-B-01
	NP-04		GS-P-01
	NP-05		GS-P-02
	NP-05		GS-P-03
	NP-06		GS-M-01
	NP-07		GS-C-01
	NP-08		GS-C-02
	NP-09	GS-C-03	
	NP-10	Entrevistas semiestructuradas ⁵¹	EM-01
	NP-11		EH-02
	NP-12		EH-03
	NP-13		EM-04
	NP-14		EM-05
	NP-15		EH-06
	NP-16		EM-07
NP-17	EM-08		
Videos institucionales	Vid.Ins-01		EM-09
	Vid.Ins-02		EM-10
	Vid.Ins-03		EM-11
	Vid.Ins-04		EH-12
	Vid.Ins-05		EM-13
	Vid.Ins-06		EH-14
	Vid.Ins-07	Observación comunicativa	OC-01
	Vid.Ins-08		OC-02
Documentación institucional	Doc.Ins-01		OC-03
	Doc.Ins-02		OC-04
	Doc.Ins-03		OC-05

Fuente: Elaboración propia.

⁵⁰ Las letras B, P, M y C hacen referencia a cada uno de los países (Brasil, Perú, México y Colombia)

⁵¹ Las letras M y H hacen referencia al sexo del/la informante.

Tabla 10

Matriz de Análisis de las distintas fases en el proceso

<i>Dimensiones</i> \ <i>Categorías</i>	Fase 1: Acuerdo para la Transferibilidad	Fase 2: Creación de Red de Apoyo	Fase 3: Formación de Formadores	Fase 4: Primeros Pilotos de CdA	Fase 5: Seguimiento y Extensión
Dimensión Excluyente	1	3	5	7	9
Dimensión Transformadora	2	4	6	8	10

Fuente: Elaboración propia.

4.7.- Dimensión ética de la investigación

La dimensión ética constituye uno de los aspectos centrales a contemplar en la investigación, así como una garantía *sine qua non* en la realización de trabajos de investigación rigurosos y con finalidad de obtener impacto científico y social, tal y como destacan distintos protocolos internacionales (European Commission, 2013; European Union, 2010b; European Science Foundation, 2011).

A continuación se destacan algunas de las consideraciones éticas que han guiado la realización de este trabajo de investigación:

- El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias a la financiación obtenida a partir de la concesión de una beca de formación predoctoral FI-DGR (2012), otorgada por *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca* (AGAUR), de la Generalitat de Catalunya. Tomando en consideración el contexto de recortes presupuestarios que afectan al campo de la Investigación y Desarrollo (I+D), la labor realizada ha respondido en todo momento a una postura de *responsabilidad en relación a la utilización de fondos públicos*.
- La investigación realizada ha partido de un compromiso con la *búsqueda de la verdad*, entendida ésta como resultado del diálogo y entendimiento intersubjetivo entre todos los actores implicados en el proceso (Gómez et al., 2006).
- De esta forma, se ha procurado en todo momento que el *conocimiento obtenido* a partir de la revisión de literatura, así como *los valores y expectativas de la persona investigadora* fuesen *contrastados con las voces y perspectivas de las personas implicadas*, recogidos a partir de la realización de trabajo de campo de orientación comunicativa.
- Las personas *participantes han sido debidamente informadas* de los objetivos de la investigación, siendo invitadas a expresar su consentimiento para participar. Así mismo, los resultados y conclusiones de esta investigación serán difundidos y puestos a disposición de todas aquellas personas interesadas.

- Tanto la identidad de las personas informantes como la información relativa a los centros educativos implicados en el proceso de transferibilidad han sido omitidas de los resultados de la investigación, con el fin de *garantizar la confidencialidad* y el anonimato. Solamente se han conservado aquellos nombres con valor histórico para la investigación, habiéndose solicitado consentimiento previo a las personas interesadas.

**CAPÍTULO V.- PRIMERA FASE:
ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS
PARA LA TRANSFERIBILIDAD DE
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

En el presente capítulo presentamos los resultados en relación a los pasos iniciales en la transferibilidad del Proyecto Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano, correspondientes a la Primera fase, de *Establecimiento de Acuerdos*. Estos resultados son fruto del análisis de las entrevistas semiestructuradas con personas relevantes en el proceso, así como del análisis de material institucional de carácter documental y audiovisual relativo al proceso.

En primer lugar, se sitúan los antecedentes del mismo en el trabajo de CREA en el contexto brasileño, a partir de la colaboración con el Núcleo de Investigaçao e Aço Social e Educativa (NIASE), centro de investigación adscrito a la Universidad Federal de São Carlos (Brasil), y se recogen los primeros intentos por poner en marcha Comunidades de Aprendizaje en Brasil.

En segundo lugar, se describen los primeros contactos entre CREA y el Instituto Natura, organización impulsora del proyecto. Para ello, se realiza una breve presentación de la empresa Natura, enfatizando su compromiso con la promoción de acciones educativas, y se analizan las razones que llevaron a esta institución a decidirse a incluir Comunidades de Aprendizaje entre sus líneas de actuación.

En tercer lugar, se detalla el proceso de negociaciones que condujo al establecimiento de un Convenio de colaboración por parte de CREA y el Instituto Natura para la extensión de Comunidades de Aprendizaje, así como los roles a desempeñar por cada una de las instituciones. A continuación, se introduce la política de actuación de Natura en distintos países de Latinoamérica, y se explica cómo de la voluntad inicial de apostar por Comunidades de Aprendizaje solamente en Brasil, la propuesta pasa a formar parte de las líneas de actuación de los equipos de sustentabilidad de los distintos países.

Seguidamente, se presenta el análisis realizado en relación a las barreras y posibilidades identificadas en relación a la consecución de esta primera fase en el proyecto.

Por último, se presentan las principales conclusiones del capítulo, y se detalla la estructura de colaboraciones que ha guiado la puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje en el contexto latinoamericano.

5.1.- Antecedentes: Colaboración entre CREA y NIASE

La transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje al contexto brasileño y latinoamericano encuentra su antecedente en el trabajo previo del Centro de Investigación CREA en Brasil, en estrecha colaboración con el NIASE (Núcleo de Investigaçao e Açaõ Social e Educativa), centro de investigación adscrito a la Universidade Federal de São Carlos.

A partir de la toma de contacto con la teoría del Aprendizaje Dialógico de Flecha (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008), Roseli Mello, investigadora y profesora de la Universidade Federal de São Carlos, y fundadora del NIASE viajó en el año 2001 a la Universidad de Barcelona, con el fin de realizar una investigación postdoctoral en el Centro de Investigación CREA. Así explica Mello su primera toma de contacto con el trabajo de CREA, a su llegada a Barcelona:

Llegué el día del encuentro que estaba marcado, me fui a CREA y me recibieron (...) en el despacho de Vall d'Hebron con toda la gente ahí trabajando como suele ser CREA. Entonces ya me ha impresionado un montón, ya me quedé impresionada porque mi idea de universidad, lo que yo vivía aquí era cada profesor en su despacho, sí que colaborábamos en un tema u otro pero el trabajo era muy solitario y muy competitivo. Entonces eso ya me ha impresionado mucho. (EM-11)

Durante su período de estancia en CREA, Mello se implicó de forma activa no solamente en las discusiones teóricas y científicas desarrolladas en el centro de Investigación, sino también en el propio desarrollo del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en España, asistiendo regularmente a formaciones y sensibilizaciones en distintos territorios:

Aprendí mucho de Comunidades de Aprendizaje, acompañando cada sensibilización, después cada charla con familiares, el período de transformación, trabajando de voluntaria en las escuelas (...) fueron meses muy intensos. (EM-11)

Así mismo, colaboró como voluntaria en la Escuela de Adultos “La Verneda-Sant Martí”, primera Comunidad de Aprendizaje y referente internacional en el desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas (Sánchez, 1999).

La experiencia en España supuso para ella un fuerte empuje personal y profesional, que la llevó a plantearse un cambio de rumbo al regreso a Brasil. Uno de los aspectos que más reforzó sus proyectos de futuro fue el contacto con Jesús Gómez, “Pato”, investigador de CREA y uno de los impulsores del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el Estado español:

Fue en uno de esos viajes con el equipo de Comunidades de Aprendizaje cuando en Bakio, en el País Vasco, que era su tierra natal, Pato me dio un llavero en forma de león (que es el emblema de su país). La idea era que cuando volviese a Brasil podría crear un “CREA brasileño” y poner las llaves de la oficina en ese llavero. En ese momento, cuando Pato habló de ello con tanta intensidad, empecé a creer que, de hecho, sería posible crear un grupo de trabajo con la misma fundamentación teórica que CREA en São Carlos, con la misma solidaridad que establecen entre sus miembros, y que tendría la misma misión de transformación social que observé en ese grupo⁵². (Mello, 2008, pp. 1-2)

A partir de la experiencia adquirida, Mello fundó a su regreso a la Universidad de São Carlos el Centro de Investigación NIASE. Durante sus más de 10 años de andadura, NIASE ha desarrollado numerosas investigaciones en el ámbito de la acción social y educativa, y se ha encargado de potenciar y difundir en el contexto brasileño el Proyecto Comunidades de Aprendizaje, no solamente desde el ámbito académico sino también en diálogo con administraciones educativas y otros organismos:

⁵² Traducción propia del original: [It was on one of those trips with the “Learning Communities” team when in Bakio, in the Basque country which was his homeland, Pato gave me a lionshaped key ring (which is the emblem for his country). The idea was that when I went back to Brazil I could create a “Brazilian CREA” and put the keys for the office on that key ring. At that moment, when Pato talked about it with such great intensity, I started to believe that in fact it would be possible to create a workgroup with the same theoretical foundation as CREA in São Carlos, with the same solidarity that they establish between their members, and which would have the same mission for social transformation which I observed in that group.]

De regreso a Brasil en 2002, con otros investigadores y estudiantes de la Universidad Federal de São Carlos, organizamos el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE). Con esto, creábamos una instancia institucional que viabilizaría la comunicación entre universidad y escuelas básicas, para formación inicial y continuada de profesorado en una perspectiva dialógica, así como para el desarrollo de investigaciones que ayudasen a identificar elementos que configuran obstáculos para relaciones más igualitarias en la sociedad brasileña y las que ya son transformadoras. Pasamos entonces en NIASE a, entre otras actividades, difundir, acompañar e investigar Comunidades de Aprendizaje en escuelas públicas de la ciudad de São Carlos. (Mello, 2009, p. 172).

Fruto de este intenso trabajo, fue posible presentar la propuesta de Comunidades de Aprendizaje a la Secretaría de Educación de São Carlos. Este contacto de NIASE con la administración permitió establecer el enlace con los centros educativos, Así explica la Directora de NIASE la primera formación con Directores de las escuelas de São Carlos:

Estaban ahí todos los directivos de las escuelas de São Carlos. Y bueno, de una escuela había más que el directivo, había dos profesoras. Y bueno, presentamos, y bueno al final esta directora con las dos profesoras quedaron al final para decir que sí, que les gustaría que se lo presentásemos a toda la escuela. (EM-11)

Esto culminó con la transformación de la primera escuela en Comunidades de Aprendizaje, que aún hoy en la actualidad continúa en funcionamiento. Sería precisamente Jesús Gómez, Pato, en su viaje a Brasil en el año 2003, uno de los espectadores de excepción de esas primeras transformaciones. En los años siguientes, dos escuelas más comenzaron a implementar Comunidades de Aprendizaje, si bien hemos podido observar que en la actualidad han dejado de hacerlo, debido a dificultades derivadas de cambios en la gestión política.

De forma reciente, NIASE ha impulsado la transformación de una Escuela de Personas Adultas en São Carlos, que está obteniendo prometedores resultados, tal y como apunta Mello:

Hoy en día el trabajo es una maravilla, es muy impresionante el trabajo que hacen en esa escuela. Está como referencia no solamente para la educación de adultos de toda la ciudad como que hay gente de todo el país que está buscando directamente la escuela para saber qué pasa ahí. (EM-11)

Además de este trabajo, el Centro de Investigación NIASE ha sido un lugar de formación de investigadores e investigadoras, que en la actualidad son profesorado de distintas Universidades de Brasil, lo cual ha contribuido a diseminar las líneas de investigación del centro y a dar a conocer el proyecto Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios. Esto ha llevado al Grupo de Investigación a liderar proyectos de investigación que profundizan en la línea de investigación en el Aprendizaje Dialógico, y que han conducido a NIASE a obtener importantes reconocimientos a nivel nacional, como el prestigioso Prêmio Jabuti⁵³ (Mello et al., 2012).

A pesar de no haber contado con un fuerte apoyo institucional que favoreciese su expansión y consolidación, consideramos que los primeros esfuerzos de NIASE por apoyar y visibilizar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como una propuesta válida y con posibilidades de éxito en el contexto brasileño permitieron generar un antecedente en el territorio, constante durante una década, que ha constituido el preludio de las acciones llevadas a cabo diez años después por parte del Instituto Natura para el lanzamiento del proyecto a nivel nacional.

5.2.- Primeros contactos entre el Instituto Natura y el CREA

5.2.1.- Presentación de Instituto Natura

Natura Cosméticos es una empresa de origen brasileño, con una importante presencia internacional, fundamentalmente en el entorno latinoamericano, operando en los siguientes países: Brasil, Argentina, Perú, Colombia, Chile, Bolivia, México y Francia. Su

⁵³ Disponible en: <http://premiojabuti.com.br/edicoes-anteriores/premio-2013/>

principal fuente de actividad es la producción y venta de productos cosméticos. Entre sus actividades, destaca un notable compromiso por la acción social.

Con el fin de generar una estructura propia destinada a esta labor, en el año 2010 se crea el Instituto Natura, institución con la finalidad de desarrollar y apoyar proyectos centrados en la educación pública en los distintos niveles educativos y en potenciar su replicabilidad, de forma que puedan orientar las políticas públicas brasileñas. Así se explica la misión del Instituto:

En 2010, dimos un paso muy importante con la creación del Instituto Natura, organización sin fines de lucro y con sede independiente, que nació para expandir y fortalecer nuestras iniciativas, además de mejorar los procesos internos y las prácticas de gestión y gobernanza de las acciones sociales realizadas. La promoción de la educación – uno de los temas prioritarios en sustentabilidad de Natura – también es el pilar que fundamenta todas las actividades de la nueva organización. (Doc.Ins-01, p. 67)

Durante los últimos años, el Instituto Natura ha apoyado distintas iniciativas y proyectos educativos, en Brasil y en otros países de América Latina. Dentro de esta acción, cabe destacar el proyecto *Creer Para Ver*⁵⁴. Este proyecto, fundado en el año 1995, destina una parte importante de los beneficios obtenidos de la venta de una línea de productos (la línea Creer Para Ver, entre los que se encuentra material escolar) a la inversión en iniciativas educativas. Uno de los elementos clave de este proyecto, que se basa en la venta directa, es el papel de los Consultores/as Natura (CNs), personas que se encargan de dar a conocer y vender la línea de productos en los distintos territorios, mientras que movilizan a la comunidad en favor de los objetivos educativos de los proyectos que están en desarrollo.

En la actualidad, Natura cuenta con más de 1,6 millones de personas consultoras, no solamente en Brasil sino también en el desarrollo de operaciones internacionales. Según los datos proporcionados por la propia institución⁵⁵, en los últimos años Instituto Natura

⁵⁴ Disponible en: <http://www.natura.com.br/www/nossas-marcas/crer-para-ver>

⁵⁵ Disponible en: <http://www.institutonatura.org.br/institucional/perfil/>

ha apoyado un total de 19 proyectos en colaboración con distintos aliados. Estas iniciativas han beneficiado a más de 73.000 escuelas, 143.000 directores, coordinadores y profesores y cerca de 3 millones de estudiantes.

El compromiso de Natura con la sostenibilidad y la acción social le ha llevado a situarse en 2014 en el puesto 23 del ranking elaborado por la *Global 100 Index*⁵⁶, una de las evaluaciones de sostenibilidad empresarial más transparente y reconocida a nivel internacional, que reconoce a las 100 empresas más sostenibles del mundo. Así mismo, en el año 2013, la Revista Forbes⁵⁷ situó a Natura en la posición 10ª en el ranking de empresas más innovadoras del mundo. Además, la compañía ha sido reconocida en los años 2013 y 2014 con el galardón *World's Most Ethical Companies*, otorgado por la firma americana Ethisphere Institute⁵⁸, que reconoce a las empresas más éticas del mundo.

5.2.2.- Interés por Comunidades de Aprendizaje

El Instituto Natura, en la propia definición de su visión estratégica tras su fundación en el año 2010, decidió incorporar la idea de contribuir a que toda la sociedad acabe convirtiéndose en una comunidad de aprendizaje, partiendo de una idea amplia de que toda la ciudadanía puede implicarse en la tarea compartida de mejorar la calidad de la educación. De esta forma es descrita la gestación de esta concepción por parte de Carolina Briso, Gerente del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en Instituto Natura:

El Instituto fue creado con la visión de crear condiciones para que los ciudadanos formasen una Comunidad de Aprendizaje, ¿no? cuando pensaron en esta visión, lo que tenían como idea de Comunidades de Aprendizaje era un concepto muy amplio, ¿no? de participación, la creencia de que todos somos responsables, todos aprendemos y todos enseñamos a lo largo de toda la vida, entonces partieron de este concepto amplio de comunidades de aprendizaje.
(EM-07)

⁵⁶ Disponible en: <http://global100.org/>

⁵⁷ Disponible en: <http://www.forbes.com/companies/natura-cosmeticos/>

⁵⁸ Disponible en: <http://ethisphere.com/worlds-most-ethical/wme-honorees/>

A partir de la definición de esta misión, a la que contribuyeron distintas figuras conocidas en el ámbito de la consultoría educativa en el contexto hispanoamericano, el Equipo de Instituto Natura comenzó a realizar una búsqueda sistemática en relación a aquellas propuestas educativas a nivel brasileño e internacional que estuviesen en sintonía con su visión estratégica, lo cual les lleva encontrarse con la propuesta del Centro de Investigación CREA:

El Instituto pasó un año, dos años, estudiando y mirando quién hablaba de Comunidades de Aprendizaje, y qué hablaba de Comunidades de Aprendizaje, cómo eso estaba en la práctica, ¿no? los diferentes investigadores. Y fue en esta búsqueda que hemos encontrado el CREA. (EM-07)

Nuestro análisis apunta al trabajo previo de CREA en Brasil, en colaboración con NIASE, como uno de los aspectos clave que posibilitó la colaboración entre CREA y el Instituto Natura. De hecho, Natura llegó a la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, tras conocer el trabajo de NIASE. Así explica Mello, Directora de NIASE, la primera toma de contacto con Natura, a partir del interés del Instituto Natura por su trabajo:

Comenté que trabajábamos con Comunidades de Aprendizaje en una definición que no era la misma que ellos estaban utilizando. En el mismo texto que ellos habían leído se podía ver que era una propuesta muy concreta. (EM-11)

Una vez establecido el primer contacto entre Instituto Natura y NIASE, desde Instituto Natura se invitó a la Directora de NIASE a participar en un evento del Instituto, en el cual se presentaron delante de representantes de fundaciones y organizaciones vinculadas a la educación brasileña distintas propuestas educativas: por una parte, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje de CREA, presentada por parte de NIASE y, por otro, otras propuestas que aludían igualmente a la denominación de Comunidades de Aprendizaje, que eran las que habían inspirado la definición de la visión estratégica del Instituto, con el fin de poder determinar qué camino tomar. Allí, las personas de NIASE tuvieron ocasión de clarificar los elementos que definen la propuesta de Comunidades de Aprendizaje desarrollada por CREA, y pudieron quedar claras las bases teóricas y el enfoque basado en la consecución del éxito académico para todo el alumnado.

A partir de este momento, el Instituto Natura expresó el deseo de colaborar con NIASE para consolidar su voluntad de apostar por la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, con lo que la Directora de NIASE emplazó al equipo de Instituto Natura a conocer directamente el trabajo desarrollado por CREA en el contexto español. Esto acabó concretándose en la invitación a CREA para participar en un evento organizado por Natura en Brasil, con el fin de conocer Comunidades de Aprendizaje de mano del grupo de investigación creador del proyecto. Así lo explica Marta Soler, Directora de CREA:

Se ponen en contacto con Roseli, Roseli les explica (...) y entonces la misma Roseli les dice pues lo que tendríais que... un poco el contacto es CREA, ¿no? (...) Roseli dice, lo mejor es que venga gente del CREA, que contactéis con CREA. Entonces nos llaman y vamos. (EM-01)

Tras este primer encuentro con investigadores de CREA en Brasil, distintas personas de Instituto Natura realizarán un primer viaje a Barcelona, para poder recabar más información sobre la filosofía del proyecto y su funcionamiento en España. Este primer viaje coincide con la participación en el 1^{er} Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa- CIMIE, que tuvo lugar en Barcelona en julio de 2012⁵⁹. El Congreso, organizado por la Asociación AMIE, contó con la participación de distintos investigadores del CREA, constituyendo un importante foro para conocer y tomar contacto con las líneas de investigación y las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje.

Tal y como hemos podido observar, a partir de estas primeras reuniones y encuentros comienza a afianzarse la posibilidad de establecer un marco de colaboración para la extensión de Comunidades de Aprendizaje a Brasil, tomando forma en el último trimestre del año 2012. Durante este período, se articularon distintos viajes a España por parte de delegaciones formadas por representantes del Instituto Natura, con la finalidad de conocer en primera persona el trabajo del Centro de Investigación CREA, y visitar escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios. Así, además de la visita a centros educativos ubicados en Cataluña, se organizaron viajes

⁵⁹ Disponible en: http://amieedu.org/wp-content/uploads/2012/07/CIMIE_2012_BCN.pdf

dirigidos a conocer algunos centros educativos emblemáticos, como el CEIP La Paz, ubicado en el barrio de La Milagrosa, en la ciudad de Albacete (Castilla-La Mancha). Estos primeros viajes no solamente constituyeron un importante acercamiento de los gerentes y responsables de Instituto Natura al funcionamiento de Comunidades de Aprendizaje en distintas regiones del Estado español, sino que además sirvieron como forma de favorecer las primeras alianzas para la activación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje al contexto brasileño y latinoamericano. Una importante carga estratégica será una de las características que determinará estos primeros encuentros, dado que los responsables de Instituto Natura viajaron acompañados de representantes de administraciones y organizaciones con fines educativos de Brasil y otros países de Latinoamérica. La Tabla 11 resume estas primeras visitas:

Tabla 11

Primeras reuniones entre Instituto Natura y CREA

FECHAS	TIPO DE ENCUENTRO	LOCALIZACIONES	ASISTENTES
<i>5 – 9 de noviembre de 2012</i>	Visita de responsables de Natura	BARCELONA ALBACETE	- Equipo Instituto Natura - Equipo de NIASE
<i>26 de noviembre – 1 de diciembre de 2012</i>	Visita de representantes de Natura, acompañados de representantes de administraciones y organizaciones Brasileñas	BARCELONA ALBACETE	- Equipo Instituto Natura - Representantes Natura LATAM - Aliados de Natura
<i>4 – 8 de marzo de 2013</i>	Visita de responsables máximos de Natura	BARCELONA FIGUERAS (Girona)	- Equipo Instituto Natura (Responsables máximos)

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del primer interés por la propuesta de CREA, que se vio reforzado con la toma de contacto directa con la realidad del proyecto en el Estado español, todo el esfuerzo materializado en visitas, reuniones y negociaciones condujo a la voluntad del Instituto Natura de apostar por la puesta en marcha en Brasil de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje desarrollado por CREA, como primer paso en la eventual transferibilidad del proyecto al resto de país latinoamericanos en los cuales Natura tiene presencia.

Hemos podido observar la relevancia que en la actualidad ha tomado el proyecto Comunidades de Aprendizaje dentro de las líneas de actuación del Instituto Natura, tal y como señala la Briso, Gerente del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en Brasil:

Hoy el proyecto tiene un año y tres meses de implementación, y hoy es el Proyecto más importante de Instituto Natura, como no lo era, es el más grande. (...) Tenemos un equipo muy grande en el proyecto, se está apoyando, apostando muy fuerte, y eso creo, es un reflejo de lo que el Instituto Natura cree y cree en el proyecto, ve que realmente es un proyecto que tiene una potencia muy grande. (EM-07)

En este contexto de inicio de las acciones para la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, pronto se puso de manifiesto la necesidad de que alguna persona con conocimiento previo sobre la propuesta se integrase en el equipo de Instituto Natura, con el fin de gestionar la extensión a América Latina, así como de establecer el enlace entre el Instituto Natura y el Centro de Investigación CREA. Finalmente, desde CREA se definió la persona candidata con un perfil más oportuno a tal fin: María Vieites, una profesional con una importante andadura en el ámbito de la política y la acción educativa: antigua redactora jefe de una publicación educativa de gran tirada en España, asesora en la Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación español y miembro del Consejo Escolar de Estado. Además, Vieites contaba con una extensa colaboración con CREA en el marco del Proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Tal y como hemos observado, la incorporación en el Equipo de trabajo del Instituto Natura de esta profesional, que en la actualidad desempeña el cargo de Gerente de

Proyectos Educativos para Latinoamérica, coincidió con las primeras acciones de Comunidades de Aprendizaje en el territorio. Así explica Vieites su llegada al Instituto Natura:

No sabría decirte muy bien en qué papel me vengo aquí, porque no lo sabíamos nadie, era un momento de pura construcción. Lo que sí fue es ese momento en que el Instituto Natura está en Barcelona conociendo el proyecto, el Instituto demuestra su interés por llevar el proyecto a Brasil y al resto de países de Latinoamérica, fundamentalmente en aquel momento a Brasil, y Ramón les dice, perfecto, nosotros os ayudamos, nos podemos convertir en vuestros aliados, pero yo necesito allí a alguien que conozca bien el proyecto, que conozca bien sus bases, que haya visto crecer el proyecto en España, y alguien que pueda asegurar tanto la relación con el CREA que sea estrecha y que sea sólida, como la rigurosidad de la implementación del proyecto en Brasil. (...) y cuando llegué aquí la verdad que fue súper construcción conjunta. (EM-10)

5.3.- Establecimiento de un Convenio para la Implementación de Comunidades de Aprendizaje

5.3.1. Convenio Marco entre el Centro de Investigación CREA e Instituto Natura

Una vez definida la voluntad de poner en práctica el proyecto, el análisis realizado apunta a la necesidad de definición de los roles y responsabilidades correspondientes a cada una de las Instituciones como uno de los aspectos de mayor importancia en la planificación del plan de colaboración entre el Instituto Natura y el Centro de Investigación CREA para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Brasil. Desde el primer momento, por parte del Centro de Investigación CREA se vio clara la necesidad de formar un equipo que se encargase de poner en marcha y sostener el proyecto en los nuevos territorios. En palabras de Soler:

Entonces, aquí es donde decimos bueno, es necesario una formación de la gente que va a estar ahí, porque CREA no va a estar viniendo a hacer toda la formación, y todo, porque ni es nuestro trabajo ni queremos estar ahí instalados ni que nos contraten, sino que lo queremos es que se desarrolle allí el proyecto y que tire por su cuenta. (EM-01)

De esta manera, se realizó un esfuerzo importante de diálogo y negociación, con el fin de establecer los papeles de CREA y el Instituto Natura en la puesta en marcha del proyecto. Estas negociaciones culminaron en el establecimiento de un Convenio de Colaboración para los años 2013-2014, en el cuál quedan definidos los roles a desempeñar por parte de ambas instituciones.

Así, los compromisos asumidos por parte del Instituto Natura son los siguientes:

- 1) Garantizar el alineamiento del trabajo con la propuesta de CREA.
- 2) Financiar los pasajes y estadías de los profesionales del CREA en el Brasil o en cualquier otro país de América Latina para la formación y seguimiento del proyecto.
- 3) Incluir siempre el nombre del CREA en los materiales producidos.
- 4) Divulgar la propuesta de escuela como comunidad de aprendizaje en Brasil y América Latina.
- 5) Traducir los materiales elaborados por el CREA, adaptándolos a la realidad brasilera y garantizando su alineamiento con la propuesta original. (Doc.Ins-02)

Por su parte, el papel y los compromisos asumidos por parte del Centro de Investigación CREA-UB en el marco de la colaboración con el Instituto Natura son:

- 1) Seguir, asesorar y apoyar el trabajo realizado por el Instituto Natura.
- 2) Participar en encuentros de divulgación y formación.
- 3) Facilitar encuentros destinados a la formación en bases científicas y encuentros para la formación de formadores.

- 4) Favorecer la realización de visitas en escuelas y secretarías de educación de España que hayan implementado en proyecto.
- 5) Ofrecer y sugerir materiales de apoyo para el proyecto. (Doc.Ins-02)

En definitiva, a través de este acuerdo el Instituto Natura pasa a ser el agente impulsor y facilitador de la extensión de Comunidades de Aprendizaje a Brasil y otros países de América Latina en los que Natura está presente, en colaboración con aquellas administraciones y organismos educativos que decidan sumarse y apostar por el proyecto. Por su parte, el Centro de Investigación CREA se convierte en el organismo encargado de validar el proceso desde el plano científico, asegurando que en todo momento la implementación de Comunidades de Aprendizaje impulsada por Natura se ajusta a las bases reconocidas por la comunidad científica. Así lo plantea Soler:

(...) Lo que sí que siempre dejamos claro es que hay que crear un equipo allí, que nosotros podemos asesorar pero (...) que hay que formar a gente, crear un equipo de gente que esté formada y que vayan a ser los que lo van a tirar para adelante ¿no? (...) Y lo que se define de CREA es que va a ser un rol como de asesorar, asesorar y ayudarles a tirar eso para adelante, pero lo que les decimos claro es que tienen que formarse en lo que son las Comunidades de Aprendizaje, en toda la bibliografía, toda la literatura que está vinculada a eso y en las actuaciones de éxito. (EM-01)

Otro elemento importante acordado con Natura fue la importancia de que el protagonismo del proceso de transferibilidad de las Actuaciones de Éxito a cada país sea de las propias organizaciones y centros educativos del territorio, de forma que tras el asesoramiento y formación inicial en las bases científicas del proyecto éste pueda ser sostenible en el territorio de forma autónoma. De esta forma lo explica Ramón Flecha, el creador del Proyecto Comunidades de Aprendizaje:

CREA ha definido las Actuaciones Educativas de Éxito y está encantado de que se recreen estas Actuaciones Educativas de Éxito en Latinoamérica. Entonces el papel, el rol, de recrear en Latinoamérica esas Actuaciones Educativas de Éxito es de la gente de Latinoamérica, de Natura y de las entidades, universidades,

gobiernos, ONG con las que está colaborando. Entonces CREA lo que hace es formar a gente de esas entidades y de esos países en esas Actuaciones Educativas de Éxito con sus bases científicas y digamos con sus bases prácticas, pero siempre con la idea de independencia y de autonomía de la gente de cada país y de cada escuela, es decir, intentando ser prescindibles lo antes posible. (EH-12)

Hemos podido ver como el establecimiento de este Acuerdo marco entre CREA y el Instituto Natura resultó un hito fundamental en el despegue del proyecto en Latinoamérica. A través de éste, Natura se convirtió en la figura de referencia para todas aquellas escuelas, administraciones y organizaciones con deseos de entrar a formar parte del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en los países implicados.

5.3.2.- Acuerdo entre Instituto Natura y Natura LATAM

El Instituto Natura, afincado en Brasil, mantiene colaboraciones con las distintas delegaciones de Natura Cosméticos en los países en los cuales la empresa tiene presencia, además de Brasil (Perú, México, Argentina, Colombia, Chile, Bolivia y Francia). Esta red de operaciones internacionales es a lo que se denomina Natura LATAM.

Más allá de las operaciones comerciales desarrolladas en cada uno de los países, desde Instituto Natura se realizan acciones para coordinar la actuación de los distintos países, potenciando los programas de acción educativa y social que el Instituto está llevando a cabo, particularmente a partir del programa Creer para Ver. Este trabajo se articula a partir de las Gerencias de Sustentabilidad de Natura en los distintos países, que son las unidades que se ocupan de los temas sociales y ambientales unidos al negocio de Natura. Puesto que el Instituto Natura solamente está presente en Brasil, el propio Instituto Natura se coordina con las sedes de Natura en los distintos países para la implementación de líneas de trabajo en educación.

Si bien en el primer momento de concepción de las acciones para la transferencia de Comunidades de Aprendizaje, el Instituto Natura se propuso comenzar con una implementación del proyecto en el contexto brasileño, que eventualmente podría extenderse al resto de países en los que Natura tiene presencia, a través de nuestro análisis hemos observado como rápidamente se planteó la ampliación y fortalecimiento del plan de acción inicial para la extensión de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Así, coincidiendo con los primeros pasos del proyecto en Brasil, en el primer trimestre del año 2013, desde Instituto Natura comenzó a presentarse esta propuesta a las distintas delegaciones nacionales de Natura. Esto llevo a los distintos países a mostrar interés por el proyecto, y a proponer al Instituto acciones que permitiesen iniciar la implementación del mismo en cada uno de éstos, en paralelo a las acciones para la implementación en Brasil. En palabras de Vieites:

La idea era: yo me venía a ayudar a implementar el proyecto en Brasil. ¿Pero qué paso? Que en ese momento el resto de los países de Latinoamérica quisieron ya, porque la idea era hacerlo durante un año en Brasil, y comenzar a implementarlo después en el resto de los países. Pero los países cuando escucharon el proyecto, cuando vinieron a ese primer foro, que estaban aquí en Brasil entonces se enamoraron y dijeron: “Oye, tengo el dinero, tengo los recursos, ¿Por qué tengo que esperar un año?” (EM-10).

Esto llevo al Instituto Natura a crear dos Gerencias para el proyecto. Por un parte, la Gerencia de Comunidades de Aprendizaje para Brasil, que se encargaría de liderar la puesta en práctica del proyecto en el país, coordinada por Briso, y por otro, la Gerencia de Proyectos Educativos para Latinoamérica, que pasó a ser coordinada por Vieites. Además de velar por el soporte de los distintos proyectos de Instituto Natura en cada uno de los países, esta Gerencia principalmente está a cargo de coordinar las acciones para la implementación de Comunidades de Aprendizaje.

La estrategia de Comunidades de Aprendizaje para LATAM arrancó en el segundo trimestre de 2013, con un plan de actuación coordinado desde Instituto Natura en colaboración con los equipos de sustentabilidad de cada país. En palabras de Vieites:

Se presentó una estrategia conjunta en LATAM, bastante alineada con el Instituto Natura, en la que los países presentaban la propuesta de Comunidades de Aprendizaje para sus países, dentro de la estrategia que tienen que presentar para su área de sustentabilidad. Y ahí tuvimos en noviembre [de 2014] una reunión con las gerencias de todas las OIS [Operaciones Internacionales] y el Instituto Natura para diseñar el trabajo. (EM-10)

Hemos identificado que otro elemento central para englobar las acciones para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en cada país fue el establecimiento de un Acuerdo entre el Instituto Natura y las delegaciones de Natura en cada uno de los países. Este acuerdo de colaboración, integrado dentro del Convenio marco entre CREA y el Instituto Natura, posibilitó la puesta en marcha del proyecto en los distintos países. La gestión coordinada de la actividad en cada uno de ellos quedó bajo la supervisión de la Gerencia de Proyectos Educativos para Latinoamérica del Instituto Natura.

Con este acuerdo se establece la extensión de Comunidades de Aprendizaje al resto de países participantes, y se otorga a la delegación de Natura de cada uno de los países capacidades para poner en marcha alianzas para la implementación del proyecto, siempre con la supervisión del Instituto Natura y con el asesoramiento y validación última del Centro de Investigación CREA. Así lo explica Vieites:

El Convenio marco es CREA e Instituto Natura, e Instituto Natura con los cinco países, y de ahí salen estos otros convenios digamos “país” en el que ya Natura país establece esa red para trabajar Comunidades de Aprendizaje dentro de ese Convenio “grande”. (...) Y se deja muy claro que es un proyecto del CREA, de la UB, y que el Instituto Natura es quien está acompañando, blablá... y en esos convenios también se dice que será el CREA, con el Instituto Natura quien valide toda la validez del proyecto. (EM-10)

El marco de Convenios de Colaboración que constituye la primera fase para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, queda representado en la Figura 4:

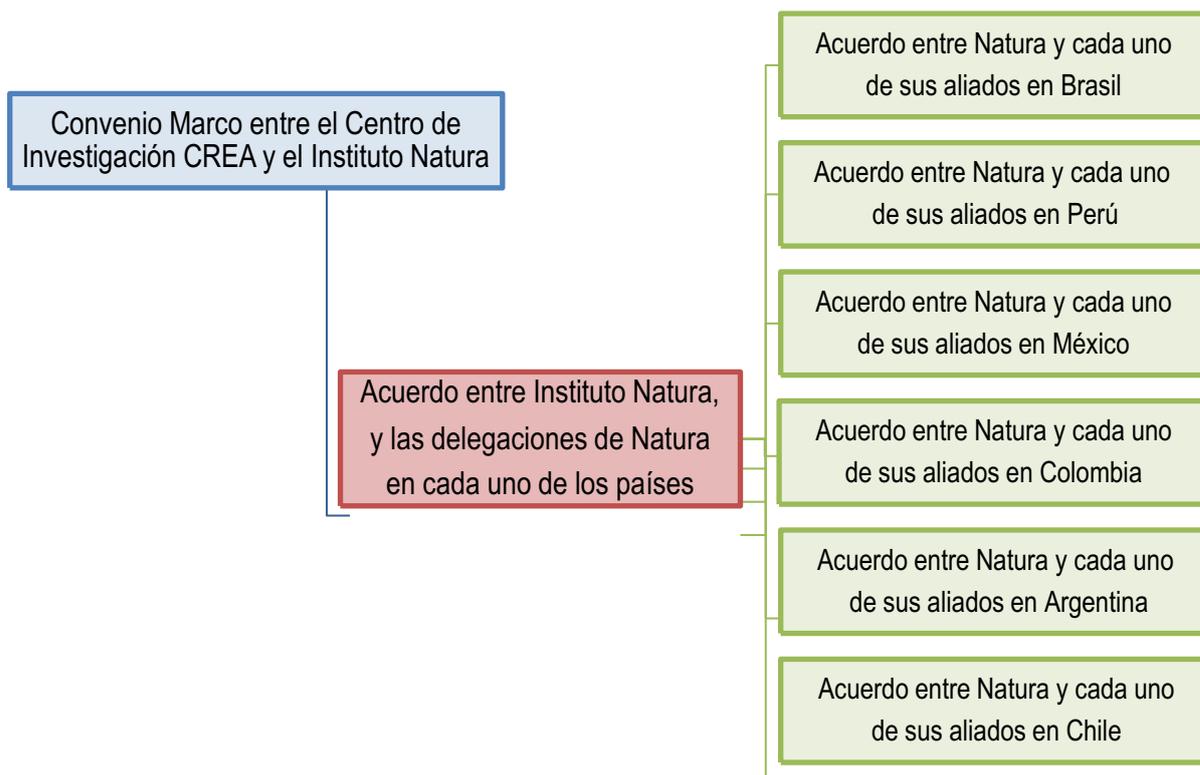


Figura 4. Convenios de Colaboración establecidos para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Elaboración propia.

5.4.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Primera fase

En este bloque se analizan los principales elementos que han dificultado (dimensiones exclusoras) y que han favorecido (dimensiones transformadoras) la consecución de esta primera fase del proceso de transferibilidad, que culminó en el establecimiento de un acuerdo entre CREA y el Instituto Natura para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje.

5.4.1.- Barreras en el desarrollo de la primera fase

Confusión respecto a la denominación y naturaleza de Comunidades de Aprendizaje

El análisis realizado apunta a la existencia de cierta confusión inicial en relación a la propuesta de Comunidades de Aprendizaje como uno de los elementos que dificultó los primeros pasos del proceso. Tal y como hemos explicado, fue precisamente la denominación “Comunidades de Aprendizaje” la que atrajo el interés inicial de Natura en su proceso de búsqueda y definición de una visión para el Instituto. No obstante, la existencia de otras propuestas que aluden a conceptos similares, como es el caso de “comunidad”, “participación”, etc., contribuyó a suscitar dudas en cuanto a la orientación que Natura le daría al proyecto en Latinoamérica. Además, esto también contribuyó a hacer emerger la idea de que Comunidades de Aprendizaje podía ser un marco general en la cual encajar otras propuestas o programas, algunos de ellos ya en funcionamiento, que sin embargo no estaban orientados al objetivo de conseguir el éxito educativo del alumnado. Así lo explica Soler:

Al inicio, eso les creó como conflicto. Ellos querían, como que Comunidades de Aprendizaje es esa idea de que todo el mundo colabora y que todos ¿no? conjuntamente, familias, sociedad, comunidad... todos hacemos un proyecto conjunto, ellos querían como que eso fuera un marco que englobara todo, ¿no? Y entonces querían meter como todos sus proyectos ahí, (...) como que todo es Comunidades de Aprendizaje, porque todo es comunidad, todo es colaboración.
(EM-01)

A esta situación de falta de conocimiento respecto a la auténtica naturaleza de la propuesta, se sumó el agravante de la existencia de otros enfoques educativos que incluso emplean la propia denominación “Comunidades de Aprendizaje”, y sin embargo no cuentan con el aval científico y el reconocimiento internacional de la propuesta desarrollada por CREA.

Para poder hacer frente a esta confusión inicial, fue necesario que se produjese un importante proceso de estudio de las características de Comunidades de Aprendizaje, así

como de discusión de la propuesta por parte del Instituto Natura con CREA y NIASE. En palabras de Briso:

Fue a través de estos encuentros que fuimos conociendo mejor la propuesta, fuimos también en paralelo a estos encuentros haciendo reuniones con Roseli, para que a través de textos y de libros pudiese discutir con nosotros sobre el concepto, entonces al poco fuimos entendiendo, y también hicimos visitas aquí a España para conocer a las escuelas, los gobiernos, (...) haciendo este conocimiento un poquito más profundo. (EM-07)

5.4.2.- Posibilidades en el desarrollo de la primera fase

Énfasis en los resultados

De acuerdo al análisis realizado, hemos observado como el primer elemento que contribuyó al interés de Instituto Natura por integrar Comunidades de Aprendizaje en sus líneas de actuación fue el **énfasis en la mejora de los resultados**. Frente a otros proyectos destinados a promover transformaciones en los centros educativos, Comunidades de Aprendizaje tiene un único objetivo, la mejora de resultados académicos de todo el alumnado. Así lo expresa Briso:

¿Qué nos llamó la atención en la idea de CREA que nos hizo adoptarla, no, hacer esta colaboración? Uno, que CREA habla de resultados, que es algo que el Instituto, por trabajar directamente con la educación pública brasileña y saber que esto es un problema y que, sabemos que las evaluaciones que existen no son las mejores, pero que sí entendemos que mismo en estas ellos tienen que ir bien, y no van, nos llamó la atención por eso. (EM-07)

Teniendo en cuenta la preocupación a nivel internacional por la mejora de los resultados en educación, agravada en el caso de distintos países de América Latina debido a los malos resultados obtenidos en distintas pruebas internacionales (OECD, 2013b), el hecho de que el Proyecto Comunidades de Aprendizaje esté orientado de forma clara hacia este objetivo constituyó un aspecto muy interesante, y un argumento clave a la

hora de decidirse a invertir recursos en el desarrollo de la propuesta. Por su parte, Soler coincide en señalar este énfasis en la mejora de resultados, como elemento central de la propuesta que contribuyó a despertar el interés del Instituto Natura por Comunidades de Aprendizaje, así como un cierto replanteamiento en relación a los proyectos educativos financiados con anterioridad:

Se dan cuenta que un montón de esos proyectos no están vinculados al éxito educativo, y en Comunidades el objetivo principal es el éxito educativo, no es un proyecto para que sean más felices los niños (...) ellos tienen una visión también muy empresarial, ¿no? ¿En qué estamos invirtiendo, en cosas que no dan resultado? Y aquí nos están diciendo que está demostrado que dan resultados, entonces creo que eso fue muy importante. (EM-01)

Escuela como eje articulador

En segundo lugar, hemos observado que otro de los elementos que atrajo el interés del Instituto Natura fue la forma en que la propuesta parte de la **escuela como eje articulador de la mejora educativa**, tal y como lo expresa Briso:

Nos llamó la atención también porque la propuesta de CREA habla de, deja a la escuela más fuerte ¿no? cuando muchas de las versiones que veíamos de Comunidades de Aprendizaje, lo que ellos hacían es fortalecer la comunidad para que los niños mejorasen en la escuela, pero eso no pasaba, entonces, ¿qué vimos en la propuesta de CREA? que fortalece a la escuela para que la escuela junto a la comunidad consiga mejorar los resultados de los niños, entonces no era algo aislado ¿no? ni que se daba fuera de la escuela, se daba dentro. (EM-07)

Frente a otros proyectos que hablan de la necesidad de conexión entre la escuela y la comunidad sin concretar el papel que ha de adoptar la institución educativa, en Comunidades de Aprendizaje la escuela se convierte en el motor de cambio para la transformación educativa y social del entorno, convirtiéndose en un “imán” (Díez et al., 2013) en el proceso de mejora.

Evidencias de mejora en las escuelas

En tercer lugar, nuestro análisis señala la **importancia de las evidencias de mejora educativa real de las escuelas** recogidas a través de la investigación sobre Comunidades de Aprendizaje. A diferencia de algunas propuestas educativas con planteamientos interesantes en apariencia pero sin aplicación previa en la práctica, Comunidades de Aprendizaje cuenta con un bagaje de veinte años de funcionamiento en centros educativos de distintos territorios del Estado español. Todo este conocimiento adquirido a partir de la investigación aplicada, acompañado de las importantes contribuciones del Proyecto INCLUD-ED en la definición de las Actuaciones de Éxito, contribuyó a intensificar el interés del Instituto Natura. Así lo destaca Briso en la siguiente cita:

Vimos que era una propuesta concreta, que ya funcionaba en varias escuelas, que ya había secretarías de educación que apoyaban esa idea, y que existía, ¿no? Porque había mucha gente que hablaba, hablaba, hablaba, pero no tenía nada para decir, mira, eso es lo que estoy hablando ocurre aquí, entonces estas fueron las razones que nos llevaron a apostar por el proyecto. (EM-07)

Por su parte, Flecha señala la importancia de las evidencias de mejora real ya obtenidas en Brasil a partir del trabajo de NIASE, y cómo estos antecedentes previos contribuyeron a dar sustento y legitimidad a la idea de transferibilidad:

Les explicamos un poco lo que era y la verdad es que les entusiasmó, ¿no? o sea, la gente de Natura reaccionó fenomenal, y entonces desde el primer momento ya no dudaron de la posibilidad de la transferibilidad, puesto que ya existía en Brasil y estaba dando muy buenos resultados. (EH-12)

En definitiva, la sostenibilidad de Comunidades de Aprendizaje en el contexto español por más de veinte años así como el riguroso trabajo de investigación realizado por parte del Centro de Investigación CREA, junto con los esfuerzos y contribuciones de NIASE en el panorama brasileño constituyeron un aval fundamental para el proyecto.

Alineamiento de la visión del Instituto Natura con Comunidades de Aprendizaje

Tal y como se desprende del análisis anterior, hemos podido observar como un elemento clave la **coincidencia entre el planteamiento de Comunidades de Aprendizaje y la visión propia del Instituto Natura**. En la siguiente cita, Briso resalta la sintonía entre Comunidades de Aprendizaje y el proyecto deseado por Instituto Natura para la educación brasileña:

[Instituto Natura] buscó en diversos centros, diversos institutos, diversos aliados, universidades que ya conocía. (...) Y en nuestro camino, el Instituto encontró al CREA. (...) Es un centro que une gente de diversas partes de la universidad, pedagogos, gente de Economía, gente de todas las cátedras dentro de la universidad, y se juntan para pensar cómo pueden superar las desigualdades, y fue así que el CREA trajo la propuesta “Comunidades de Aprendizaje”, que está muy alineada con la propuesta del Instituto, y con lo que la gente sueña para las escuelas de Brasil. (GS-B-01-S.1)

A partir de la toma de contacto con Comunidades de Aprendizaje, desde el Instituto Natura se dan cuenta de que la propuesta educativa presentada por el CREA permitiría llevar a cabo los tres principios que sustentan la visión del Instituto Natura: trabajar para conseguir una mayor eficacia, equidad y cohesión social. Así lo resume Vieites, Gerente de Proyectos Educativos para Latinoamérica:

Cuando Instituto Natura conoció el proyecto de Comunidades de Aprendizaje del CREA era algo más que una visión, si no que era una realidad y había, una realidad que casaba muy bien con aquello que el Instituto estaba buscando que era mayor eficacia, equidad y cohesión social, entonces esos tres principios que son los principios que mueven al Instituto Natura, y en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje del CREA encontraron una realidad hecha “carne” que respondía a esos tres principios y a la visión del Instituto Natura. (EM-10)

5.5.- Conclusiones del Capítulo

Este capítulo ha recogido los resultados relativos a *la primera fase en la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje* a Latinoamérica, correspondiente al establecimiento de un acuerdo para la implementación del Proyecto en Latinoamérica. Nuestro análisis sitúa el antecedente de este proceso en las colaboraciones entre el Centro de Investigación CREA y el NIASE, de la Universidad Federal de São Carlos, con el fin de instaurar el enfoque de Comunidades de Aprendizaje en Brasil. Fruto de este trabajo compartido, Comunidades de Aprendizaje comienza a gozar de una esfera de actuación en el país, fundamentalmente en el territorio de São Carlos. Consideramos que el trabajo de NIASE en Brasil, sostenible durante más de diez años, hizo posible que el Instituto Natura tomase contacto con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje desarrollado por el Centro de Investigación CREA.

Por otra parte, se ha analizado el proceso que llevó a la definición de los roles del Centro de Investigación CREA y el Instituto Natura, que quedan sistematizados a partir del establecimiento de un Convenio de Colaboración entre el CREA y el Instituto Natura, documento que se constituye como el marco para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje. De esta forma, CREA confía al Instituto Natura la capacidad para liderar la extensión de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica. El Centro de Investigación creador de la propuesta, por su parte, asume el rol de asesoramiento científico para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, validando que el proceso responda a las bases científicas que sustentan la propuesta.

Además, se ha recogido el proceso que llevó al Instituto Natura a establecer acuerdos de colaboración para implementar Comunidades de Aprendizaje con las delegaciones de Natura en los distintos países, debido al interés despertado por el proyecto. De esta forma, se ha capacitado a cada una de las delegaciones de Natura en los seis países implicados en el proceso para buscar alianzas en su territorio que les permitan llevar a cabo pilotos de Comunidades de Aprendizaje, que quedarían sujetas a la supervisión y conformidad del Instituto Natura y el CREA. La movilización de los distintos países a participar y el diseño de un marco de colaboración por parte de las distintas

organizaciones impulsoras marcaron el inicio de las acciones de lanzamiento de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países

En relación a las dificultades para la consecución de esta primera fase, nuestro análisis ha apuntado a un momento inicial de confusión respecto a la naturaleza de la propuesta “Comunidades de Aprendizaje”, que requirió un importante esfuerzo de clarificación y discusión entre el CREA, el Instituto Natura y el NIASE.

Por su parte, también se han identificado aquellas características definitorias del proyecto Comunidades de Aprendizaje que llevaron al Instituto Natura a decidirse a apostar con fuerza por Comunidades de Aprendizaje en colaboración de CREA. En primer lugar, el *énfasis en los resultados*, en la mejora educativa real en las escuelas. En segundo lugar, la forma en que la propuesta parte de la *escuela como eje articulador de la mejora educativa*. También, el hecho de que la propuesta de Comunidades de Aprendizaje esté *basada en evidencias recogidas a partir de la investigación rigurosa* sobre actuaciones educativas que ya están siendo implementadas con éxito en numerosas escuelas. Por último, se ha destacado la importante coincidencia entre la visión estratégica del Instituto Natura y la propuesta educativa de Comunidades de Aprendizaje.

**CAPÍTULO VI.- SEGUNDA FASE:
CREACIÓN DE REDES DE APOYO PARA
LA IMPLEMENTACIÓN DE
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Este capítulo está dedicado a presentar los resultados relativos a la Segunda fase del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a América Latina, conducente a la *creación de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje* en cada uno de los países. Los resultados son fruto del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas con distintos agentes relevantes en el proceso, así como del análisis documental de distintos documentos relevantes en el proceso y de los vídeos institucionales producidos por los actores implicados.

En primer lugar, se recoge el primer paso en la estrategia para la creación de estas redes, que correspondió a la identificación y establecimiento de contacto con organizaciones fuertes en el ámbito de la política educativa, que pudiesen asumir el rol de aliados estratégicos de Natura para la puesta en marcha del proyecto. Para ello, se describe el procedimiento desarrollado y se analizan los mecanismos empleados en cada uno de los países implicados.

A continuación, se sitúa la organización de Foros de presentación de Comunidades de Aprendizaje como el segundo paso de la estrategia de lanzamiento del proyecto. Para ello, se presenta la estructura de dichos foros, así como los mecanismos para la difusión empleados en cada uno de los casos.

Partiendo de estos primeros pasos, se presentan los logros realizados a partir de la estrategia para la creación de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje, y se presenta la estructura de organizaciones que han pasado a constituir las en cada uno de los países, así como los territorios de influencia asociados a éstas. Seguidamente, se analizan los distintos actores que las componen (administraciones, universidades y organizaciones y fundaciones públicas o privadas), así como los niveles de implementación y papeles a desempeñar por cada uno de éstos.

Por último, se destacan aquellos elementos que han constituido dificultades en el desarrollo de esta fase, así como aquellos que han contribuido de forma efectiva a su consecución.

6.1.- Establecimiento de las primeras Alianzas Estratégicas

Una vez que el Instituto Natura y las distintas delegaciones de Natura en cada uno de los países definieron su voluntad de implementar Comunidades de Aprendizaje, el siguiente paso para la materialización del plan de acción en cada uno de los países fue la búsqueda de alianzas con agentes educativos importantes en cada territorio. Hemos observado como este proceso de establecimiento de alianzas es central, dado que son estas organizaciones aliadas las que han hecho posible el enlace entre el Instituto Natura y los centros educativos. Así lo explica Vieites:

Los aliados tienen que estar, porque son los que dan legitimidad, Natura es una empresa cosmética, entonces no tiene ninguna autoridad en el ámbito educativo.
(EM-10)

Si atendemos a la estrategia desarrollada en cada uno de los países, hemos visto como en algunos de los casos, existían organizaciones con las cuales Natura había mantenido colaboraciones de forma previa. De darse esta situación, Natura efectuó diferentes acciones de movilización, con el fin de presentar el proyecto Comunidades de Aprendizaje y sumar apoyos para su implementación.

Éste es el caso de **Brasil**. Con el fin de buscar apoyos que permitiesen definir los territorios en los que realizar los primeros pilotos, desde el Instituto Natura se pusieron en marcha distintos viajes y visitas a España, que permitiesen conocer de primera mano el trabajo de CREA en la Universidad de Barcelona, así como visitar centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje. Fruto de estas acciones, el Instituto Natura estableció la primera alianza estratégica para el desarrollo de pilotos en Brasil: la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro.

La Secretaria Municipal de Río constituye la administración que gestiona la política educativa de la ciudad de Río de Janeiro. La persona que se convierte en el enlace entre Instituto Natura y la Secretaría es la Gestora de Proyectos Estratégicos en la Secretaria Municipal de Educación de Río de Janeiro. A partir del primer viaje a Barcelona, en el que tiene la posibilidad de tomar contacto con escuelas que funcionan como Comunidades de

Aprendizaje en distintos territorios, la Gestora de Proyectos Estratégicos decide llevar a la Secretaría el proyecto, para abrir la posibilidad de incluirlo dentro de las líneas de actuación de la administración. Briso describe así la alianza establecida con la Secretaría Municipal de Río:

Sí, una de las personas, uno de los *parceros* que vino a España junto con el Instituto para conocer algunas escuelas que tenían implementada la propuesta fue una persona de la Secretaría de Río de Janeiro, porque ellos ya eran *parceros* del Instituto en otro proyecto, entonces creíamos que iban a, que les iba a gustar la propuesta, vinieron, se interesaron. (EM-07)

Por otro lado, cabe destacar también el papel del Núcleo de Investigaçã o e Açã o Social e Educativa (NIASE), en este caso desde el ámbito de la universidad, que desde un primer momento pasó a alinearse con el Instituto Natura, para apoyarle en la implementación de Comunidades de Aprendizaje. Este apoyo ha sido central en el proceso, debido a la experiencia previa de NIASE trabajando en el enfoque de Comunidades de Aprendizaje en São Carlos.

Para la puesta en marcha del proyecto en **Perú**, hemos identificado el establecimiento de dos alianzas fuertes para la realización de pilotos de Comunidades de Aprendizaje. Por un lado, y fruto de trabajos y colaboraciones previas por parte de miembros de CREA, se estableció una primera alianza con la organización Prorural⁶⁰, impulsora de la red de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA). Se trata de una red de 40 centros educativos que ofrecen una alternativa educativa a aquellos jóvenes residentes en áreas rurales para que puedan continuar acudiendo a la escuela y concluir la educación secundaria. Así explica los primeros contactos con Natura uno de los Coordinadores de la Asociación Civil Prorural:

Por la comunicación entre la Asociación Internacional del Movimiento de Escuelas en Alternancia y CREA, es donde el Secretario técnico se percató de que en Brasil hay un aporte de una empresa como Natura al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, y conoció que la empresa estaría interesada en

⁶⁰ Disponible en: <http://www.prorural.org/>

aportar en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Perú y en otros países latinoamericanos. A partir de esta constatación y de las relaciones establecidas entre CREA y Natura, la Asociación Internacional de Educación en Alternancia decidió convocar a Natura al Seminario, al encuentro Nacional de Educación en Alternancia para que vieran la posibilidad de aportar. Y eso es ya en septiembre del año pasado (2013), entonces se junta CREA, y Natura y Prorural, esto es el inicio. (E-02)

Por otro lado, comenzó a ponerse en marcha una segunda colaboración importante para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)⁶¹, organismo administrativo que gestiona la política educativa en la ciudad de Lima.

Los primeros contactos de Natura para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en **México** se establecieron en el año 2013, a través de Vía Educación, asociación de la sociedad civil con una importante presencia a nivel estatal. Vía Educación tiene su origen en la coincidencia de distintos investigadores de países latinoamericanos en la Harvard Graduate School of Education (HGSE) y el Massachusetts Institute of Technology (MIT), que se unen y coordinan con el fin de contribuir a la mejora social y educativa de sus países. El trabajo de Vía Educación en la elaboración de proyectos de investigación e intervención en el ámbito de mexicano lleva a la asociación a trabajar, entre otros aliados estratégicos, con Natura, tal y como lo explica el coordinador de la organización:

Entonces, nosotros venimos trabajando con Natura desde hace tiempo, Natura ha sido una empresa, de otras muchas, que han apoyado y que hubo una química muy cercana desde el principio, porque de alguna forma las búsquedas de Natura desde el Instituto habían sido en relación a ese tipo de capacidades, como generar capacidades, decimos nosotros, cómo liberar el potencial de la sociedad para que se transforme a sí misma, ésa es una cosa que está en nuestra misión. (E-03)

⁶¹ Disponible en: <http://www.dreilm.gob.pe/>

La estrategia de Natura para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en **Colombia** comenzó a implementarse durante el año 2014. Ya en los primeros pasos de la puesta en marcha del proyecto, Natura estableció una alianza con la Fundación Empresarios por la Educación (ExE)⁶², organización conformada por representantes de algunas de las empresas de más relevancia en Colombia. Las líneas de actuación que orientan la actuación de ExE son:

- i. Mejoramiento de la calidad de la educativa: Apoyar las políticas orientadas al mejoramiento de calidad en la educación y al sector educativo, a través de la definición de programas y proyectos, o con el acompañamiento a iniciativas nacionales y locales, en los cuales se reconozca que una educación de calidad es el resultado de articular procesos de enseñanza y aprendizaje, con el componente pedagógico y la gestión del sistema educativo y sus instituciones.
- ii. Movilización social y empresarial: Visibilizar la educación y ponerla en debate, sensibilizando a la ciudadanía, los empresarios, la comunidad educativa, con especial énfasis a los padres de familia y los medios de comunicación, para generar conciencia alrededor de la importancia de la educación como bien público y herramienta de inclusión social y desarrollo.
- iii. Incidencia en política pública: Incidir en las políticas y en la gestión del sistema educativo, mediante acciones y diálogos empresariales con el sector educativo en los ámbitos nacional, departamental y local, para transferencia de conocimientos. (Doc. Inst-3, pp. 28-62)

Las razones que motivaron esta alianza fueron la relevancia y capacidad de convocatoria de esta organización, así como su sólido compromiso con la política educativa colombiana.

En el caso de **Argentina**, la primera colaboración fuerte para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje se establece con el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)⁶³, organización sin ánimo de lucro

⁶²Disponible en: <http://fundacionexe.org.co/>

⁶³ Disponible en: <http://www.cippec.org/>

con colaboraciones previas con Natura. Esta organización representa un actor clave en la política pública argentina, contando con un importante peso específico a nivel nacional.

En el caso de **Chile**, último país en sumarse a la propuesta, para la búsqueda de aliados en el país para la puesta en práctica de Comunidades de Aprendizaje Natura definió una estrategia basada en la visibilización del Proyecto en espacios de discusión sobre temas educativos de relevancia nacional. En este sentido, se envió un trabajo sobre Comunidades de Aprendizaje al Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación⁶⁴, relevante cita con la investigación educativa a nivel nacional. La participación en éste y otros espacios clave de discusión educativa en el país condujo al establecimiento de las primeras alianzas en el país, con la organización no gubernamental Educación 2020⁶⁵ y con el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)⁶⁶, institución académica adscrita a la Universidad Diego Portales (UDP).

6.2.- Foros de Presentación de Comunidades de Aprendizaje

Una vez establecidas las primeras alianzas en cada uno de los países, la estrategia para la puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje diseñada por Natura contempló la realización de Foros de Comunidades de Aprendizaje. Estos foros supusieron el lanzamiento del proyecto a nivel nacional, favoreciendo el establecimiento de nuevos apoyos para la implementación del proyecto. Cada uno de los foros en los países implicados ha sido organizado por Natura, en colaboración con los aliados estratégicos. Con el fin de maximizar el impacto en el territorio, fue necesario realizar una importante labor de difusión del evento destinada a movilizar a la participación a distintos agentes educativos: miembros de las administraciones locales, regionales y nacionales, representantes de universidades y centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones y organizaciones privadas, etc.

⁶⁴ Disponible en: http://www.cie2014.cl/?page=view_poster

⁶⁵ Disponible en: <http://www.educacion2020.cl/>

⁶⁶ Disponible en: <http://www.cpce.cl/>

Con el fin de presentar de forma exhaustiva las distintas dimensiones de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, observamos cómo cada uno de los Foros de lanzamiento de la estrategia nacional ha contado con la siguiente estructura de contenidos:

a) *Bases científicas de Comunidades de Aprendizaje*

En todos los foros se ha efectuado una presentación, en todos los casos ha corrido a cargo de una persona representante del Centro de Investigación CREA, con la finalidad de introducir a las personas asistentes en los fundamentos teóricos de Comunidades de Aprendizaje, así como presentar las contribuciones del Proyecto INCLUD-ED a la investigación sobre Comunidades de Aprendizaje.

b) *Funcionamiento de Comunidades de Aprendizaje desde la práctica*

Así mismo, los foros han incluido una sesión llevada a cabo por personas en representación de algún centro educativo funcionando como Comunidades de Aprendizaje, destinada a presentar ante las personas asistentes la transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje así como las Actuaciones Educativas de Éxito, de mano de alguno de los actores implicados en el centro educativo.

c) *El papel de la Administración en el apoyo a Comunidades de Aprendizaje*

También se ha invitado a una persona representante del ámbito de la administración, que ha explicado a los participantes las formas en las que las administraciones pueden apoyar a la Red de centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje.

d) *Estrategia nacional de Comunidades de Aprendizaje en el país*

A cargo de algún representante del Instituto Natura, estas sesiones han permitido presentar el plan de extensión de Comunidades de Aprendizaje en el contexto latinoamericano, así como el plan de acción para el país.

En la Tabla 12 se recoge la información relativa a los Foros de lanzamiento del proyecto en cada uno de los países:

Tabla 12

Foros Nacionales de Comunidades de Aprendizaje

PAÍS	FECHA	ORGANIZACIÓN IMPULSORA
Foro de Comunidades de Aprendizaje. Sao Paulo (BRASIL)	11 de abril de 2013	Instituto Natura
Foro de Comunidades de Aprendizaje. Lima (PERÚ)	28 de octubre de 2013	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. DRELM
Foro de Comunidades de Aprendizaje. México DF (MÉXICO)	3 de diciembre de 2014	Vía Educación
Foro de Comunidades de Aprendizaje. Bogotá (COLOMBIA)	27 de mayo de 2014	Empresarios por la Educación
Foro de Comunidades de Aprendizaje. Buenos Aires (ARGENTINA)	9 de junio de 2014	CIPPEC
Foro de Comunidades de Aprendizaje. Santiago de Chile (CHILE)	4 de diciembre de 2014	Educación 2020

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente cita, Soler destaca la importancia de los Foros para garantizar el alineamiento de la extensión de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica con los principios y las bases teóricas del proyecto desarrollado por CREA, así como para desmarcar Comunidades de Aprendizaje de otros planteamientos que aunque emplean la misma denominación no comparten la filosofía ni los resultados de éste:

Estos encuentros de Comunidades de Aprendizaje son muy importantes para dar a conocer que es comunidades de aprendizaje, muchas personas hablan de comunidades de aprendizaje, de escuelas como comunidades, pero este proyecto en el que estamos en colaboración con el Instituto Natura es la transformación de una escuela en Comunidad de Aprendizaje para la mejora de los resultados educativos y de la convivencia. (Vid.Ins-03)

6.3.- Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje

6.3.1.- Creación de Redes de Apoyo y definición de territorios para los primeros pilotos

La estrategia llevada a cabo en cada uno de los países durante esta segunda fase del proceso de transferibilidad, que ha comprendido la búsqueda de alianzas estratégicas y la realización de un Foro de lanzamiento de Comunidades de Aprendizaje, condujo a la constitución de un equipo de personas en el territorio a cargo de sostener el proyecto en cada uno de los países. Cada uno de estos equipos nacionales constituye lo que se ha denominado “Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje”. Esta Red de Apoyo engloba a todos los actores sociales que, habiendo tomado contacto con Comunidades de Aprendizaje, decidieron entrar a formar parte de la alianza a nivel nacional para su desarrollo.

Según nuestro análisis, estas Redes de Apoyo desempeñan un papel fundamental para la puesta en marcha de pilotos de Comunidades de Aprendizaje, que se materializa en las siguientes funciones. Por un lado, *han contribuido a delimitar los territorios en los cuáles establecer los pilotos de Comunidades de Aprendizaje*. Una vez identificadas las

organizaciones decididas a participar en el proyecto, esto ha conducido a la delimitación territorial de los pilotos, que se ha definido en base a la posición estratégica ocupada por éstas. En segundo lugar, *han permitido establecer el enlace con los centros educativos en cada uno de los territorios seleccionados*. Estas organizaciones aportan su experiencia en el terreno, así como su legitimidad como agentes educativos activos, lo cual ha permitido aproximarse a los centros educativos en cada uno de los territorios. Por último, hemos observado cómo estas Redes de Apoyo compuestas por distintas organizaciones *han representado un apoyo clave para los centros educativos en la puesta en práctica y sostenibilidad del Proyecto*. Una vez definida la Red de Apoyo, las distintas organizaciones integrantes asumieron el rol de acompañar la puesta en marcha de los pilotos en cada territorio, así como de realizar el seguimiento de las implementaciones.

En el caso de **Brasil**, la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje que participó en los primeros pilotos del proyecto contó con la participación de la Secretaría Municipal de Educación de Río, por parte de la Administración, y por NIASE, por parte de la Universidad. La definición de estos apoyos determinó que el territorio en el que se pondrían en marcha los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje fuese la ciudad de Río de Janeiro.

En **Perú**, además de las primeras alianzas con Prorural y la DRELM, a partir de la estrategia de lanzamiento del proyecto, una nueva organización decide apoyar el proyecto. Se trata del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM), una institución universitaria ubicada en la ciudad de Lima, que constituye uno de los principales centros de formación de profesorado en Perú. De esta forma, la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en Perú quedó compuesta por una representación de la administración (DRELM), una organización de la sociedad civil (Prorural) y una institución universitaria (IPNM). Tomando en consideración la posición estratégica de las distintas organizaciones, finalmente los territorios en los cuáles se planificó la realización de pilotos serían Piura y Cusco, apoyados por Prorural, y Lima, apoyada por la DRELM y el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico.

En el caso de **México**, los esfuerzos destinados a la búsqueda de alianzas condujeron a la movilización de la Secretaría de Educación de Nuevo León en favor del proyecto, que se sumó a la organización de la sociedad civil Vía Educación. En este caso hemos observado cómo, además del Foro de Comunidades de Aprendizaje, fue determinante la visita a España de representantes de la Secretaría de Educación de Nuevo León en abril de 2014, acompañados de los Responsables máximos de Instituto Natura, y otros representantes políticos de Brasil. Esta visita, además de contemplar reuniones y sesiones de formación con investigadores e investigadoras de CREA, incluyó la visita a centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje y administraciones educativas en distintos territorios del Estado español.

En lo que respecta a **Colombia**, hemos identificado como a partir de los esfuerzos iniciales de presentación del proyecto, a partir del Foro y la intensificación de reuniones y contactos en el territorio, se produjo una importante movilización de actores educativos en distintos Departamentos del país.

De esta forma, la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en Colombia se presenta como un fuerte esfuerzo de colaboración público privado, que engloba a diez organizaciones, tal y como se describe en el Informe de Gestión 2013-2014 de la institución:

Para la implementación del pilotaje se han conformado alianzas público-privadas en cada una de las entidades territoriales, así: Itagüí (Secretaría de Educación de Itagüí y Universidad EAFIT); Antioquia (Fundación Argos, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia); Cali (Secretaría de Educación de Cali, Universidad del Valle, Corporación María Perlaza y Fundación Sidoc); Florida, Valle (Fundación Caicedo González, Universidad del Valle.). Tanto en Antioquia como en el Valle se contará con profesionales expertos en educación vinculados a Ola Escolar, bajo el direccionamiento de Comunidades de Aprendizaje. (Doc.Ins-03, p. 47)

De esta forma, se acabaron definiendo cuatro territorios para la implementación de pilotos, Itagüí y San Luis, en el Departamento de Antioquia, y Cali y Florida, en el Departamento de Valle del Cauca.

En el caso de **Argentina**, a partir de la alianza estratégica establecida con CIPPEC, y fruto de los esfuerzos realizados en la estrategia de lanzamiento, distintas organizaciones mostraron su deseo de entrar a formar parte de la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje: los Ministerios de Educación de la provincia de Santa Fe y la provincia de Salta, por parte de la administración, la Universidad General Sarmiento, por parte de la universidad, y la Fundación Cimientos. Los tres territorios que acabaron definiéndose fueron Santa Fe, Salta y Buenos Aires. En el marco de establecimiento de alianzas, cabe destacar la visita a Barcelona en noviembre de 2014 de la propia Ministra de Educación de Santa Fe, la Dra. Claudia Balagué, acompañada de una persona de su equipo. En dicha visita, la Sra. Ministra tuvo ocasión de visitar una escuela funcionando como Comunidades de Aprendizaje, así como reunirse con representantes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, y con el equipo directivo del Centro de Investigación CREA.

En el momento de desarrollo de nuestra investigación, **Chile** se encontraba inmerso en el lanzamiento de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje, a través de la organización del Foro de presentación de Comunidades de Aprendizaje, así como estableciendo las primeras alianzas que permitiesen configurar la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje.

6.3.2.- Establecimiento de roles

Una vez analizada la creación de Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países participantes, hemos podido identificar la participación de tres tipos de actores educativos: 1) *Administraciones educativas*; 2) *Universidades* y 3) *Otras organizaciones y Fundaciones públicas o privadas*.

Cabe destacar como el proceso que ha conducido al establecimiento de redes de apoyo no se ha producido de una forma única, sino que, dependiendo de las alianzas que se han podido definir en cada país, así como del nivel de implicación mostrado por cada uno de los actores, el proceso ha adoptado características propias en cada territorio. Así describe Vieites la diversidad de mecanismos puestos en marcha en cada uno de los casos:

Ellos [los distintos actores] son los que deciden hasta donde se quieren comprometer. Entonces, por una parte es con quién contamos, o sea en los países nos sentamos y decimos, a ver, con quién contamos, quién quiere participar... y la administración dice “yo”, la universidad dice “yo” y una ONG dice “yo,” y ahí les preguntamos, entonces, contamos con ustedes hasta donde, y entonces ahí es en función del hasta donde que se distribuyen los papeles y responsabilidades. (EM-10)

No obstante, a pesar de las diferencias en el sistema de alianzas para la realización de pilotos de Comunidades de Aprendizaje que se ha producido en cada país, hemos podido observar un importante esfuerzo por definir una serie de niveles de implementación y papeles que pueden esperarse por parte de cada uno de los distintos actores, que ha sido resultado del diálogo y las negociaciones realizados entre el Centro de Investigación CREA y el Instituto Natura en el marco de definición del plan de acción para la transferencia de Comunidades de Aprendizaje.

Si atendemos a las funciones a desarrollar por las **Administraciones**, podemos destacar algunas de las siguientes:

- *Apoyo y divulgación de las Comunidades de Aprendizaje*, ya sea a través de sus canales de difusión habituales, de la organización de congresos, encuentros o seminarios específicos a tal fin, o de la publicación de experiencias.
- *Desarrollo de legislación específica* que regule y dé soporte al funcionamiento de Comunidades de Aprendizaje.

- *Desarrollo de estructuras de formación continuada*, que proporcionen al profesorado de las escuelas así como a los integrantes de la Red de Apoyo mecanismos para formarse y profundizar en el conocimiento de las Comunidades de Aprendizaje y sus Actuaciones Educativas de Éxito, ya sea a través de cursos, seminarios, etc. de formación presencial u on-line.
- *Creación de proyectos, estrategias o programas prioritarios*, en algunos casos específicos, con el fin de potenciar Comunidades de Aprendizaje como alternativa de revitalización y estímulo para la mejora educativa.

En lo que respecta a las **Universidades**, las posibles funciones a desarrollar son:

- *Inclusión de la formación en bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje* en sus planes de estudio.
- *Realización de contribuciones a la investigación en Comunidades de Aprendizaje*, a través de evaluaciones, estudios, tesis, etc. Éstas pueden ser requeridas por las escuelas que componen la Red de Comunidades de Aprendizaje, por las Administraciones implicadas o bien por iniciativa propia: proyectos nacionales o internacionales de investigación, proyectos patrocinados por organismos e instituciones⁶⁷.
- *Difusión de Comunidades de Aprendizaje*, a partir de la organización de congresos, jornadas, seminarios para divulgar el proyecto, promover el intercambio entre universidades y el enriquecimiento del mismo.

⁶⁷ En este sentido, hemos observado que esta posibilidad de hacer una aportación desde la investigación sobre Comunidades de Aprendizaje ha quedado sujeta a los criterios incluidos en el “Protocolo Ético para la investigación en Comunidades de Aprendizaje”. Esto implica leer previamente lo ya existente. Previo al diseño de la propuesta de investigación las/los investigadores/as tienen que hacer un estado de la cuestión en el que no pueden faltar las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje. Además quedará a criterio de cada escuela si otro requisito para la investigación sobre Comunidades de Aprendizaje pueda ser el conocimiento previo de alguna comunidad de aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito que allí se desarrollan.

- *Formación en Comunidades de Aprendizaje*, a partir de la realización de workshops, seminarios, tertulias pedagógicas dialógicas, etc. a solicitud de las Administraciones implicadas, de las demandas de la red o por iniciativa propia.
- *Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje*, animando al profesorado y alumnado a participar como voluntarios en las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje, y a elegir estas escuelas para la realización de prácticas universitarias, etc.
- *Posibilidad de crear un Sub-Red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje*, con los mismos criterios que definen a las Sub-Redes universitarias en funcionamiento en el Estado español.

Por su parte, el papel de otras **Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas** comprende las siguientes posibles funciones:

- *Difusión de Comunidades de Aprendizaje*, a través de la organización o apoyo a encuentros de divulgación del proyecto, congresos, seminarios, apariciones en los medios de comunicación, etc.
- *Movilización de recursos para apoyar Comunidades de Aprendizaje*, ya sean humanos o materiales, que permitan acercar a las escuelas la formación necesaria para comenzar el proyecto o para a las escuelas.
- *Apoyo en el desarrollo de la formación*, previa certificación de horas de formación en las bases científicas del modelo.
- *Acompañamiento y seguimiento a las escuelas que funcionan como Comunidades de Aprendizaje*, previa certificación de horas de formación en las bases científicas del modelo.

La creación de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada país, así como la definición de roles y papeles por parte de todas las organizaciones que las integran han permitido generar las condiciones para la activación de acciones directas para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los seis países.

La observación del proceso de establecimiento de alianzas de los distintos países, ha conducido a identificar el mapa de Redes de Apoyo en cada uno de los países, que se describe en la Tabla 13:

Tabla 13

Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países

PAÍS	INSTITUCIONES PARTICIPANTES	PERFIL	TERRITORIOS
Brasil	Secretaría Municipal de Educación de Río	Administración	Río de Janeiro
	NIASE	Universidad	
Perú	Asociación Civil Prorural	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	Piura Cusco
	DRELM	Administración	Lima
	Instituto Pedagógico Monterrico	Universidad	
México	Vía Educación	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	Nuevo León
	Secretaría de Nuevo León	Administración	
Colombia	Empresarios por la Educación	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	Apoyo en todos los territorios
	Secretaría de Educación de Itagüí	Administración	Itagüí (Antioquia)
	Universidad EAFIT	Universidad	
	Fundación Argos	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	San Luis (Antioquia)
	Universidad de Antioquia	Universidad	
	Secretaría de Educación de Antioquia	Administración	
	Secretaría de Educación de Cali	Administración	Cali (Valle del Cauca)

PAÍS	INSTITUCIONES PARTICIPANTES	PERFIL	TERRITORIOS
	Universidad del Valle	Universidad	Florida (Valle del Cauca)
	Corporación María Perlaza	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	
	Fundación Sidoc	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	
	Fundación Caicedo González	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	
	Universidad del Valle	Universidad	
Argentina	CIPPEC	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	Apoyo en todos los territorios
	Ministerio de Educación de Santa Fe	Administración	Santa Fe
	Ministerio de Educación de Salta	Administración	Salta
	Universidad General Sarmiento	Universidad	Buenos Aires
	Fundación Cimientos	Organizaciones y Fundaciones públicas o privadas	
Chile	Educación 2020	Organizaciones, Fundaciones públicas o privadas	Pendiente de definir
	Centro de Políticas Comparadas de Educación	Universidad	

Fuente: Elaboración propia.

6.4.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Segunda fase

A través del análisis de la estrategia desarrollada en cada uno de los países hemos podido identificar una serie mecanismos y elementos que han dificultado y otros que han favorecido la creación exitosa de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje. A continuación detallamos alguno de ellos.

6.4.1.- Barreras en el desarrollo de la segunda fase

Dificultades de gestión de alianzas

Hemos observado como uno de los elementos que han podido dificultar inicialmente el establecimiento de una Red de Apoyo de Comunidades ha sido la *necesidad de definir y gestionar una estructura formada por organizaciones muy diversas*, que representan posturas y voluntades en ocasiones contradictorias entre sí, y ponerlas de acuerdo con el fin de avanzar en el desarrollo de la propuesta. Tal y como apunta Vieites:

El problema es la dificultad en la gestión, y va a ser difícil gestionar y poner de acuerdo a todas esas personas, pero, pero si sale bien, va a ser increíble. (...) Me preocupa más que seamos capaces de hacer bien la gestión, de definir bien papeles y responsabilidades, que nadie se apropie de papeles o responsabilidades que no son tuyas. (EM-10)

Con el siguiente ejemplo, ilustra algunos de los “peligros” de la diversidad de voluntades, en relación a la gestión de un aspecto aparentemente menor, como es la inclusión de logos en los materiales de difusión del proyecto:

Todo el mundo quiere poner su logo, entonces algo tan banal, o no tan banal como qué logos aparecen cuando se hace una presentación de Comunidades de Aprendizaje pues nos ha llevado tres horas de discusión, bueno, porque es difícil, y porque a veces por mucho que expliques cual es la esencia.... (...) Es otra de las dificultades, que vienen de la gestión, de tantas personas y tantas voluntades. (EM-10)

Otro de los retos para el desarrollo exitoso de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje vinculado a la gestión ha sido la *diversidad en el nivel de compromiso mostrado por los distintos actores* en el proceso. En este sentido, al analizar la realidad de los diversos países observamos que la capacidad para establecer alianzas fuertes con actores que respondan a los distintos perfiles (administración, universidad, organizaciones y fundaciones públicas y privadas) ha variado en función de las circunstancias en cada uno de los países. Por ejemplo, en la siguiente cita Vieites detalla las dificultades enfrentadas en algunos países en los cuales el soporte al proyecto ha recaído mayoritariamente sobre un único actor:

Yo ahí tengo un poquito más de dudas ahí el proyecto está de la mano de una secretaria, y de una ONG. (...) Tenemos que ampliar la red de apoyo, está muy centralizado, porque la Secretaría no está muy implicada. Está implicada porque sí, han firmado el convenio, y te dejo que lo hagas en mis escuelas, y te libero las horas y demás, pero ya, y entonces está en el esfuerzo de una sola organización. (...) Yo creo que debemos ampliar un poco la red. (EM-10)

Teniendo en cuenta la complejidad de la estrategia para la incorporación del proyecto en las iniciativas políticas nacionales identificada a través de nuestro estudio, se desprende la necesidad de que en cada uno de los países Natura continúe trabajando con la finalidad de establecer nuevas alianzas que permitan fortalecer la Red de Apoyo, sumando esfuerzos de nuevos actores dispuestos a implicarse en el proyecto.

6.4.2.- Posibilidades en el desarrollo de la segunda fase

Existencia de alianzas previas en el territorio

Hemos observado como la **andadura previa de Natura en cada uno de los países** ha sido un elemento fundamental para facilitar el establecimiento de apoyos. En este sentido, en varios de los países implicados las primeras alianzas estratégicas han sido fruto de colaboraciones y alianzas previas en el desarrollo en otros programas y proyectos. Esto ha sido posible a partir de la intensificación de acciones para presentar a

aliados previos la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, con el fin de sumar apoyos en su desarrollo. Así lo explica Briso:

Sí, lo que hicimos fue muy, cogimos, trajimos aquí a España personas puntuales que tienen un gran, una importancia muy grande en el escenario de la educación pública brasileña, y además de eso fuimos hablando con los *parceros* que tienen otros proyectos con nosotros, “mira, tenemos algo que yo creo que te va a gustar”. (EM-07)

Así mismo, también ha contribuido a la definición de Redes de Apoyo la existencia de colaboraciones previas de CREA con organismos e instituciones en algunos de los países. Estos contactos previos de CREA en distintos territorios han permitido contar con nuevos actores para la creación de las redes, así como fortalecer las alianzas ya establecidas por Natura. Éste ha sido el caso de Prorural en Perú, que llegó a Comunidades de Aprendizaje a partir de colaboraciones previas de la Asociación Internacional de Escuelas en Alternancia con el Centro de Investigación CREA. Así lo explicaba una de los coordinadores de Prorural:

Tenemos un equipo pedagógico internacional que es el que va poniendo las mejores prácticas al servicio de los demás, pero también cuando percibimos que otros grupos desarrollan cosas útiles para nosotros también, nos acercamos a ellas y tratamos de aprenderlas (...) El secretario técnico de la asociación internacional de educación en alternancia nos habló de la posibilidad de conocer un proyecto que ayudaba a que esta ilusión que tenemos de mejorar la educación integral se haga en mejores condiciones, y esto es Comunidades de Aprendizaje. (EH-02)

Alineamiento con la propuesta de Comunidades de Aprendizaje

Otro elemento clave que ha favorecido la definición de las primeras alianzas para la implementación del proyecto ha sido la **coincidencia de la visión estratégica de las organizaciones aliadas** con los objetivos que persigue Comunidades de Aprendizaje.

Este fue el caso de México, donde el equipo de Vía Educación, que conoció Comunidades de Aprendizaje a través de Natura, percibió sinergias muy importantes entre los objetivos y fines de su organización y los de la propuesta, lo cual acaba por facilitar la colaboración de Vía Educación en el proyecto:

Bueno, nosotros hemos leído algunos de los autores que se han propuesto acá, yo personalmente tomé clase con Amartya Sen, tomé algunas clases con Robert Putnam, tomé clases con Gardner (...). Conocíamos a algunas personas de aquí, hay coincidencias con algunas personas después que las hemos conocido. (...) Hay una persona que ha influido mucho en nuestro trabajo que es Marshall Ganz, y entonces alguna vez viendo alguna página, porque estuve también en formación con Marshall Ganz, y entonces vi que estaba Marta [Soler], entonces como que dije, este trabajo está muy interesante, está muy relevante. (E-03)

Hemos visto además como en algunos países, en caso de no existir colaboraciones previas afines con Comunidades de Aprendizaje se pudieron en marcha distintos mecanismos para la identificación de organizaciones fuertes en el terreno de las políticas y acciones educativas, con credibilidad y con capacidad de movilización a nivel nacional o regional. Este proceso de *mapping* de entidades y organismos potentes en el terreno ha llevado a algunos países a poner en marcha consultorías con el fin de identificar aquellos agentes más influyentes en el territorio, que podrían estar interesados en impulsar una propuesta dirigida a la transformación de escuelas con el fin de mejorar los resultados académicos de todo el alumnado.

6.5.- Conclusiones del Capítulo

Durante este capítulo se han descrito y analizado las acciones que han constituido la estrategia para el establecimiento de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los seis países implicados en el proyecto. La Figura 5 resume los pasos recorridos en esta fase:

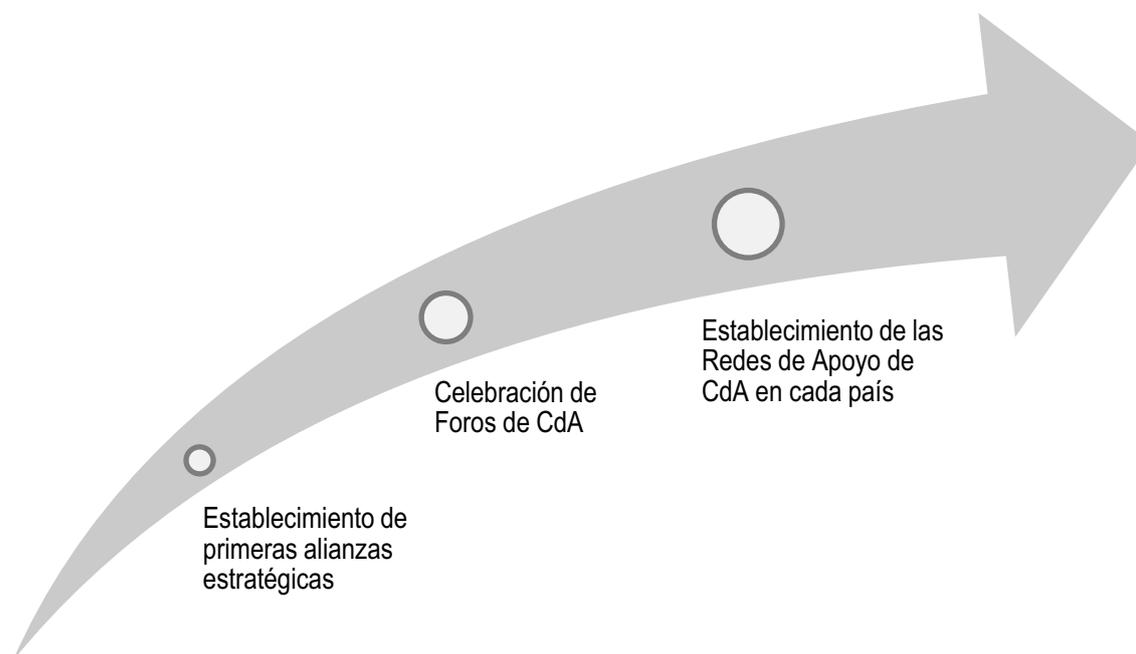


Figura 5. Pasos de la Estrategia para el Establecimiento de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje. Elaboración propia.

En primer lugar, Natura ha trabajado en la *búsqueda de alianzas estratégicas* que permitiesen la entrada en el tablero educativo de cada uno de los países. En este sentido, hemos detectado la puesta en práctica de distintos mecanismos que han hecho posible esas alianzas: la existencia de alianzas previas en el país a las que movilizar para la participación en Comunidades de Aprendizaje, la toma de contacto con organizaciones fuertes en el territorio, a través de distintos mecanismos como la presencia en foros de discusión educativa o la realización de una consultoría que condujese a la identificación de estos *stakeholders*, etc. Además, nuestros resultados apuntan a la importancia de la coincidencia entre la visión de estas organizaciones y los objetivos del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En segundo lugar, hemos identificado el segundo paso de la estrategia para la definición de esta red de apoyo de Comunidades de Aprendizaje, que ha implicado la realización de Foros de presentación de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países, con el diseminar la propuestas y sumar apoyos para su articulación práctica. En tercer lugar, hemos analizado los frutos de la estrategia

de presentación del proyecto, así como el proceso de *configuración de las Redes de Apoyo de Comunidades* en cada uno de los países. Esto nos ha permitido observar, si atendemos a los territorios en los cuales se decidió implantar la estrategia de Comunidades de Aprendizaje, cómo ha sido la propia definición de alianzas en el país la que ha determinado la selección de territorios en los que iniciar los pilotos.

Los resultados presentados en este capítulo nos han permitido identificar la diversidad de actores que han entrado a formar parte de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países. Así, si bien nuestro análisis apunta a la existencia de estrategias diferentes en cada territorio, hemos podido identificar tres actores clave en la puesta en marcha del proyecto: en primer lugar, las Administraciones, que entre otros roles pueden apoyar las implementaciones, divulgar el proyecto y desarrollar estructuras de formación para la transformación de centros en Comunidades de Aprendizaje. Por otro lado, las instituciones universitarias, que pueden hacer contribuciones a la investigación en Comunidades de Aprendizaje, integrar las bases teóricas de la propuesta en la formación inicial de profesorado y visibilizar, y movilizar voluntariado y profesorado de prácticas en favor de las escuelas. Por último, existen otras organizaciones o fundaciones, ya sean públicas o privadas, que apoyan el proyecto con recursos humanos y materiales, contribuyen a su difusión y visibilización en el panorama nacional, y dan soporte en la transformación y acompañamiento de los centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje.

En relación al análisis de las barreras y posibilidades en el desarrollo del proyecto, los resultados de esta fase apuntan principalmente a las dificultades de gestión de las Redes de Apoyo. En este sentido, por una parte destaca la *complejidad derivada de la gestión de una estructura formada por números actores* con visiones y voluntades diversas. Así mismo, hemos identificado otros obstáculos derivados de las *dificultades para encontrar alianzas con distintos actores* dispuestos a asumir un nivel importante de implicación, con el fin de garantizar la implementación efectiva de la propuesta.

Si atendemos a los elementos que han favorecido la creación exitosa de Redes de apoyo de Comunidades de Aprendizaje, destacamos el *posicionamiento previo de Natura* en

cada uno de los países, lo que le ha granjeado el apoyo de organizaciones con colaboraciones previas. Así mismo, la *coincidencia de la misión de las distintas organizaciones aliadas con los objetivos del proyecto Comunidades de Aprendizaje* ha favorecido la asunción de la propuesta como propia y ha contribuido a trazar caminos para la colaboración.

CAPÍTULO VII.- TERCERA FASE: FORMACIÓN DE FORMADORES DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Este capítulo, dedicado a la tercera fase del proceso de transferibilidad, da cuenta de los resultados relativos a la *Formación en Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito* previa a la puesta en marcha de los pilotos en cada uno de los países. Estos resultados son fruto de la observación participativa de las tres ediciones de seminarios de formación de formadores realizadas hasta la fecha, así como del análisis posterior a partir de las grabaciones de las sesiones. Así mismo, también se ha contado con la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas con agentes relevantes en el proceso.

En primer lugar, se presenta la estructura de los seminarios de formación, así como el carácter estratégico de estos encuentros. A continuación, se analizan las resistencias y preocupaciones que han acompañado el proceso, así como los puntos fuertes que han contribuido al éxito de los distintos seminarios de formación.

7.1.- Seminarios de Formación de Formadores

Una vez diseñadas las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje, se planteó la necesidad de asegurar que el grupo de personas implicadas en la puesta en marcha del proyecto conociesen en profundidad las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito. Por un lado, hemos visto como la formación de este equipo de personas ha sido una forma de asegurar el respeto de todos los actores a las bases teóricas y a los principios de funcionamiento que sustentan la propuesta, evitando posibles adulteraciones o malas praxis en la implementación y seguimiento de los pilotos. Por otro lado, al generar un equipo de personas formadas en cada uno de los territorios se garantizó la sostenibilidad de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países, sin necesidad de depender de la presencia de personas que estén trabajando en el proyecto en el contexto español. Éste segundo elemento fue uno de los aspectos en los cuáles se hizo más énfasis por parte del Centro de Investigación CREA, tal y como se refleja en las palabras de Soler:

Aquí es donde decimos, bueno, es necesario una formación de la gente que va a estar ahí, (...) lo queremos es que se desarrolle allí el proyecto y que tire por su cuenta. Entonces, se decide que viene un equipo a hacer formación. (EM-01)

De esta forma, nuestro análisis apunta a un proceso de discusión y planificación entre el Centro de Investigación CREA y el Instituto Natura, que condujo a la definición de una estructura de formación que garantizase la participación de las personas integrantes de las Redes de Apoyo en un seminario formativo sobre Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito a cargo de representantes del Centro de Investigación CREA, a ser desarrollado en Barcelona. Hasta la fecha, se ha realizado tres seminarios de formación de formadores, que han contado con la participación de representantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países.

- i. El **primer seminario**, realizado entre el 20 y el 24 de mayo de 2013, contó con la participación del Equipo de Comunidades de Aprendizaje del Instituto Natura, acompañados de personas representantes de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro y de los centros educativos que iban a participar en los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje.
- ii. El **segundo seminario**, realizado entre los días 27 y 31 de enero de 2014, contó con la presencia de representantes de Brasil, Perú y México, acompañados de representantes de Natura. Por parte de Brasil, participaron personas de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, acompañados de otros actores educativos aliados de Natura. Por parte de Perú, viajó una delegación de responsables de Prorural, de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana y del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico. Por parte de México, participó un equipo de personas de Vía Educación.
- iii. El **tercer seminario**, desarrollado entre los días 22 y 26 de septiembre de 2014, contó con la participación de representantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en los seis países implicados (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile), acompañados de las gerentes de sustentabilidad de Natura correspondientes.

La estructura de los seminarios para la formación de formadores de Comunidades de Aprendizaje ha respondido a 30 horas de formación, distribuidas a lo largo de una semana. Su realización ha implicado la movilización de distintos investigadores e investigadoras del Centro de Investigación, que han estado a cargo de las distintas sesiones formativas. Los seminarios han estado organizados en base a sesiones monográficas destinadas a la presentación de las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje, acompañados de debates entre las personas asistentes y las personas investigadoras responsables. Durante la sucesión de sesiones teóricas y momentos de debate y discusión, se combinó el conocimiento sobre las bases científicas que fundamentan la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, así como las distintas Actuaciones Educativas de Éxito que la componen con distintos ejemplos recogidos a partir del trabajo de formación, seguimiento e investigación de los centros educativos que componen la red de escuelas como Comunidades de Aprendizaje en España. A partir de los debates suscitados en las distintas sesiones, se fue identificando la necesidad de generar momentos para la puesta en común, la resolución de dudas y el diálogo.

Uno de los momentos clave de las semanas de formación de formadores ha sido la visita a un centro educativo funcionando como Comunidad de Aprendizaje, en compañía de investigadores del CREA. En el centro educativo, los grupos fueron recibidos por la Directora, que explicó a los asistentes la forma de funcionamiento de la escuela. Además, los asistentes tuvieron la ocasión de visitar las aulas y los distintos espacios del centro, y poder observar la implementación de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito. Así mismo, los seminarios de formación de formadores han incluido la visita al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, donde los participantes fueron recibidos por el Equipo de Comunidades de Aprendizaje, integrado en la Direcció General d'Educació Infantil i Primària. La visita a la Administración educativa permitió aumentar la comprensión de los participantes en relación al apoyo de ésta al proyecto en Cataluña, así como dio pie al intercambio de impresiones en relación a la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en los diferentes territorios.

La Tabla 14 constituye una representación del programa de los seminarios de formación de formadores:

Tabla 14

Agenda de los Seminarios de Formación de Formadores

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Presentación: Bases Científicas Cda y AEE. Includ-Ed	Lectura Dialógica y Tertulias Literarias Dialógicas	Formación Dialógica de Profesorado	Visita a la Escuela	Grupos Interactivos
Visita al Departament d'Ensenyament Generalitat De Catalunya	Fases de la Transformación en Cda y Organización	Modelo Dialógico de Prevención de Conflictos	Contrato de Inclusión Dialógica y Participación de la Comunidad	Dudas y próximos pasos

Fuente: Elaboración propia.

7.2.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Tercera fase del proceso

Nuestro análisis del desarrollo de los seminarios de formación ha conducido a la identificación de distintas preocupaciones y expectativas relacionadas con la inminencia de la puesta en marcha del proyecto, así como algunas resistencias en relación a las características de la propuesta. A continuación se recogen los resultados relativos a las barreras y posibilidades identificadas para la consecución exitosa de esta tercera fase del proceso.

7.2.1.- Barreras en el desarrollo de la tercera fase

Resistencias frente a la propuesta

Nuestro análisis nos ha permitido identificar cómo los seminarios de formación de formadores no solamente han constituido un espacio de formación intensiva en las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje a los equipos integrantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada país, encargados de poner en marcha las primeras sensibilizaciones, sino también una oportunidad clave para hacer frente a **posibles resistencias frente a la propuesta**. Tratándose de la primera ocasión en la que los distintos actores coincidían en un espacio de formación intensiva y reflexión sobre el proyecto, durante los seminarios se han conjugado diversidad de expectativas y voluntades. Además, estos seminarios han supuesto encuentros con una importante carga estratégica, una ocasión determinante para que las personas representantes de las distintas organizaciones acabasen de decidirse a apoyar el proyecto Comunidades de Aprendizaje de manera efectiva. Soler, Directora del Centro de Investigación CREA, describía así este clima en relación al primer seminario de formación de mayo de 2013:

Viene gente clave de la administración, con sus resistencias, con la defensa de los programas que ya tienen. (EM-01)

En este sentido, nuestra observación apunta a cómo si bien los y las asistentes habían ya mostrado de forma previa su interés por apoyar el proyecto, el hecho de conocer en detalle la propuesta de Comunidades de Aprendizaje implicó para las personas participantes la *necesidad de confrontar algunos de sus postulados previos* con un enfoque que persigue el éxito académico del alumnado. Esto generó por momentos distintas reacciones de oposición a la propuesta, o el intento de encajar en Comunidades de Aprendizaje aquellos proyectos o líneas de trabajo previas que se estaban desarrollando en cada uno de los territorios implicados.

La primera resistencia que se han presentado en el desarrollo de esta tercera fase del proceso deriva de la **necesidad de formación sólida que requiere la propuesta de Comunidades de Aprendizaje**. Hemos observado cómo, a pesar de las 30 intensas horas que implica la participación en la formación, se ha hecho palpable entre las personas participantes un sentimiento de inquietud, derivado de la necesidad de seguir formándose con el fin de poder acompañar la propuesta de forma responsable. Así describe Briso esta sensación de falta de dominio de la propuesta tras el primer seminario de formación de formadores:

Sí, esta primera formación, a ver, yo ya conocía la propuesta de haber leído, y haber ido a las escuelas y hablado con CREA, pero fue la primera vez que nos sentamos a escuchar la formación, y fue así un poco... todos tenían, estaban muy ansiosos porque creíamos que íbamos a salir de la reunión entendiendo Comunidades de Aprendizaje y creyendo que íbamos a saber implementarlo.
(EM-07)

Así mismo, hemos podido observar como el hecho de que Comunidades de Aprendizaje plantee a los agentes educativos la necesidad de transformar la propia forma de trabajar en educación, comprometiéndose a impulsar solamente aquellas actuaciones basadas en evidencias de mejora de resultados, llevó a algunas de las personas participantes a buscar soluciones inmediatas que pudiesen contribuir a suplir esa necesidad de exploración y conocimiento de las bases científicas de la propuesta, lo cual puede conllevar que se pierda la esencia de ésta, con lo que sus bases puedan acabar

alterándose. Así explicaba Flecha la importancia de extender el enfoque de formación basada en evidencias a todos los actores del proceso:

Para hacer grupos interactivos o tertulias literarias dialógicas los criterios están en las propias publicaciones científicas. No hace falta hacer otro documento. (...) Hay una cosa que queremos evitar en CREA, y es que en educación nunca se leen las fuentes originales, siempre se leen documentos *ad hoc*. Sobre tertulias literarias dialógicas hay unas publicaciones científicas, esos son los indicadores. ¿Me explico? Si en vez de seguir esas publicaciones, hacemos otra, “Cómo seguir las tertulias literarias dialógicas”, hacemos que el profesorado nunca acceda aquí. Y estamos bajando el nivel. (...) Nosotros confiamos en la capacidad del profesorado, igual que en la capacidad de los familiares para que accedan directamente. (OC-04-S.10)

Otra importante resistencia adoptó la forma de *defensa del contextualismo*, frente al enfoque universal de Comunidades de Aprendizaje como propuesta educativa transferible a distintos contextos. Tal y como señala Flecha:

Sí que al principio hubo con algunas personas pues el debate típico de contextualismo: esto funcionará aquí, pero en mi país no, etcétera, o esto es europeo y no latinoamericano, etc. Y entonces en esas conversaciones y en esas formaciones íbamos desvelando los argumentos que había, y cuáles eran los efectos del contextualismo, ¿no? que es mantener en el fracaso escolar y en la exclusión social a los niños y a las niñas. (EH-12)

Preocupaciones relativas a las futuras implementaciones

Otra de las dificultades que se pusieron de manifiesto en el desarrollo de los seminarios de formación de formadores está relacionada con la expresión de **preocupaciones relacionadas con el siguiente paso del proceso**, correspondiente a la implementación de los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje.

Uno de los temas que fue debatido con más intensidad, y que constituyó un elemento de fuerte preocupación para los asistentes fueron los mecanismos que permitirían contar desde el primer momento con la *participación de las familias y otros miembros de la Comunidad*. Con el fin de poder hacer frente a esta preocupación, recurrente en las distintas sesiones, la Directora del CREA planteaba de esta forma la importancia de articular mecanismos, ya desde el momento de sensibilización, que garantizaran que la diversidad de familias presentes en la comunidad forme parte del proceso, especialmente aquellas que familias que tradicionalmente están excluidas de los mecanismos de participación:

Yo creo que también en el proceso de Comunidades de Aprendizaje, al empezar la sensibilización, y en esa asamblea de familiares, ¿no? que vayáis pensando cómo... es importante que vengan estas familias que normalmente no vienen ¿no? y buscar las formas de llegar, y que no son las formas tradicionales de llegar... pero es importante que en los Grupos interactivos, que en diferentes espacios estén estas familias, porque luego se va a generar mucho más cambio, no depende solo de hacer bien el grupo técnicamente, ¿no? si no también de que estas personas estén... las madres, los padres, hermanos, vecinos. (GFF-01-S.09)

A través de estas palabras, se pone de manifiesto no solamente el derecho de todas las familias a tener voz en el proceso educativo de sus hijos e hijas, sino además la enorme relevancia de esta participación en el éxito académico de todo el alumnado (Flecha & Soler, 2013).

Otra preocupación que se extrae de las discusiones a lo largo de los distintos seminarios de formación fue la relativa a la *forma de realizar el seguimiento de las escuelas por parte de la Red de Apoyo*, de forma que pudiese crearse un equipo y una infraestructura propia en cada país, que pudiese apoyar el proyecto desde sus comienzos, y garantizar su sostenibilidad en el tiempo. En este sentido, los investigadores e investigadoras de CREA fueron explicando a los asistentes la forma en que el Proyecto Comunidades de Aprendizaje había ido estableciéndose en los distintos territorios del Estado español, creando la estructura que existe en la actualidad. Así, para que el proceso sea exitoso,

cada centro debe hacer suyo el proyecto, tal y como expresa una de las investigadoras CREA; participante en el seminario de formación de formadores:

Otra cosa importante es que, lo que decimos mucho es que cada escuela tiene que hacer ese proyecto suyo, y no son todas las escuelas iguales, cada escuela tiene su identidad, su cultura con el profesorado, tiene sus metodologías, sus formas de coordinarse, entonces nosotros garantizamos que se van a aplicar las actuaciones de éxito, pero no vamos a cambiar, no vamos a ir ahí a decirles al profesorado todo lo que tienen que hacer. (GFF-01-S.09)

Por su parte, y frente a esta preocupación relativa a la inminente puesta en marcha del proyecto en cada uno de los países, las personas de Natura que participaron en los seminarios de formación compartieron con el grupo su intención de ponerse al servicio de las Redes de Apoyo, con el fin de dar soporte y acompañar a los equipos en las primeras sensibilizaciones y en la puesta en marcha del proyecto. La participación de personas responsables del Instituto Natura en los distintos seminarios de formación respondió a la voluntad de coordinar el trabajo conjunto de los distintos actores.

Así mismo, otra de las principales inquietudes expresadas por las personas asistentes a las formaciones es la *definición del papel de las personas formadoras en relación a las escuelas*. Esta preocupación ha constituido un elemento central, tomando en consideración que buena parte de las personas asistentes a los seminarios de formación estaban allí en calidad de futuros formadores y formadoras en sus territorios. Así, fue necesario reflexionar de forma intensa sobre el papel a desarrollar por parte de las personas formadoras. Así explicaba este rol una de las investigadoras del equipo de CREA durante una de las formaciones:

Un poco vuelve a ser lo mismo de toda la teoría que hemos explicado, eso tan importante de las interacciones que tengáis los formadores con el centro educativo (...) sin ir directamente de profesional, porque también dentro de la teoría hay la desmonopolización del conocimiento, no somos los expertos (...) tenemos toda la formación, pero tenemos que dialogar, con este equipo (...) estas interacciones se tienen que dar también entre vosotros/as y el equipo de

este centro. (...) esto va a cambiar, porque en el momento que han decidido hacer comunidades de aprendizaje, han querido hacer el sueño, ya empieza todo este ambiente. (GFF-01-S.09)

Otra de las preocupaciones expresadas por las personas participantes fue la *desconfianza en relación al apoyo real de las administraciones* para la implementación del proyecto. Esta preocupación se materializó en el temor a no conseguir un soporte efectivo de las administraciones para la implementación del proyecto que se mantuviese constante en el tiempo, o a las dificultades para aunar voluntades en los distintos niveles de gestión que garanticen que el profesorado y los centros educativos se sientan respaldados en el desarrollo del proyecto. Frente a esta preocupación, desde CREA se planteó con claridad a los asistentes que la existencia de apoyo por parte de las administraciones vendrá determinada por la capacidad de todos los actores implicados para implementar la propuesta con rigor y responsabilidad, y por tanto conseguir mejora de resultados. Así lo explicaba Flecha en una de las sesiones de formación:

Hay evaluaciones de resultados, y salen a la luz, y esto nos ayuda a aunar voluntades. Por ejemplo, entre diferentes partidos políticos. En estos momentos, todos los gobiernos de todo color político tienen un interés enorme en mejorar los resultados en las evaluaciones internacionales. Eso es algo que nos unifica a todos. (...) Ésa es la base objetiva sobre la que podemos más fácilmente ahora aunar voluntades. (...) Es importante tener la mente del porqué eso es posible, que es porque mejoramos los resultados. Ésa es la base. (GFF-02-S.10)

7.2.2- Posibilidades en el desarrollo de la tercera fase

Propuesta basada en evidencias

Hemos visto como uno de los principales elementos que generó un clima favorable para el desarrollo de los seminarios de formación de formadores fue la propia **naturaleza de la propuesta basada en bases científicas sólidas** que constituyen un aval para la implementación. Frente al hastío del profesorado en relación a la gran cantidad de

formaciones y propuestas educativas prometedoras que no consiguen mejorar su realidad educativa, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, poniendo al servicio de los participantes todo el bagaje de conocimiento acumulado en España, consiguió despertar un clima de confianza en las posibilidades de éxito de su implementación.

Una de las integrantes del Equipo de Colombia reflejaba con las siguientes palabras su valoración del proyecto, y las posibilidades de éste para transformar el panorama educativo en el contexto colombiano:

Creemos que es una propuesta que está muy bien documentada, que está muy bien sustentada, que no está improvisando, que está mostrando y que ha mostrado resultados, (...) que nos muestra que sí podemos transformar la escuela con un esfuerzo en el que todos aportamos y construimos. Queremos que esta sea una oportunidad valiosa (...) Creemos que esta es una oportunidad maravillosa para el país y para nuestros chicos. (GS-C-02-S.1)

Visita a una Comunidad de Aprendizaje

Otro de los elementos que contribuyó de forma notable al desarrollo de los seminarios de formación de formadores fue la **posibilidad de visitar un centro educativo funcionando como Comunidad de Aprendizaje**. Hemos podido observar la relevancia de esta visita en el aumento de la comprensión del funcionamiento del proyecto. De esta forma valoraba el ambiente de la visita la investigadora de CREA que acompañó al grupo en una de las visitas:

Les ha impresionado mucho la visita, sobre todo tertulias, y también la participación de las familias, han destacado el orgullo de los padres de estar en la clase de sus hijos, y también como los niños estaban orgullosos, la maestra ha explicado como toman decisiones y resuelven conflictos, les ha encantado. También han destacado en tertulias como los niños seguían muy bien la historia, la comprendían muy bien e incluso eran capaces de comparar varias historias. (OC-02-S.7)

Además de una oportunidad única para afianzar la comprensión del conocimiento transmitido durante la sesión, enriqueciendo el saber teórico con la observación directa del funcionamiento de una escuela, nuestro análisis apunta a la visita a la escuela como un punto central en el proceso de creación de sentido (Aubert et al, 2008; Flecha, 1997) de las personas participantes en relación al proyecto. Una de las investigadoras de CREA, participante en la formación, describía así la relevancia de la visita del grupo desde el punto de vista de la escuela:

Yo creo que esta mañana también habéis contribuido a cambiar algo de Terrassa, porque para ellos, ahora, en sus casas, los niños o las madres están comentando... “¡han venido de Brasil, han preguntado esto!”, y para ellos, en esas situaciones, las conversaciones esta noche van a ser diferentes. (GFF-01-S.8)

Recreación a partir del diálogo igualitario

El ambiente de las sesiones de formación estuvo marcado por un **intenso diálogo entre las distintas personas participantes**, con el fin de avanzar en la toma de decisiones en relación al proceso de transferibilidad de la transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje en los distintos países. En este diálogo, las personas del Instituto Natura han aportado sus medios logísticos y su capacidad de movilización de recursos en favor de la implementación de la propuesta en cada uno de los países. Por su parte, cada uno de los representantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje han aportado su conocimiento sobre los territorios en los que iban a comenzar a desarrollarse los pilotos del proyecto (en relación a la información relativa al sistema educativo de cada país, los calendarios y plazos, las obligaciones institucionales, los recursos potenciales, las relaciones entre agentes educativos, etc.). Por su parte, el Centro de Investigación CREA ha aportado el conocimiento científico sobre Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito, así como la experiencia de más de 20 años en la implementación y seguimiento del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en el Estado español.

Fruto de este diálogo, hemos observado cómo el seminario de formación ha contribuido al desarrollo de un esquema para las implementaciones de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países que, garantizando el alineamiento con la propuesta del Centro de Investigación CREA, ha recogido las particularidades del contexto de implementación, adaptándose a la realidad y a las necesidades de los centros educativos y del territorio. Este proceso corresponde a lo que en el Capítulo III, siguiendo la definición de INCLUD-ED (Flecha, 2006-2011) ha sido caracterizado como proceso de “recreación”.

Briso, Gerente del Proyecto en Brasil, describe el desarrollo de la primera formación de formadores, dando cuenta de la relevancia de esta primera edición en la definición del Plan de acción posterior y en la consolidación de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje:

Fue una semana muy buena porque fuimos también viendo del equipo que habíamos traído quien eran aquellos que realmente estaban conectados con el proyecto (...) y después de aquí lo que hicimos en el último día que fue muy bueno es empezar a pensar cómo lo haremos en Brasil, cómo haremos esta implementación, estas dos escuelas, cuándo será, cómo nos organizaríamos para eso... eso fue muy importante para empezar a hacer este plan de implementación. (EM-07)

Dimensión transformadora propuesta

Las tres ediciones del seminario de formación de formadores se caracterizaron por un ambiente de aumento de la ilusión paulatino a lo largo de las sesiones, debido a las propias **posibilidades transformadoras** del proyecto. Así valoraba Soler la evolución del ambiente del primer seminario de formación de formadores:

Se va dando un cambio, de tener resistencias a ver cómo (...) van encontrándole un sentido, ver que hay proyectos educativos que pueden tener un sentido y un significado para las vidas de muchos niños y niñas... bueno, y eso fue muy

importante para el soporte desde Rio, y el soporte de la gestora de Proyectos Estratégicos, para tirar esto para adelante. (EM-01)

El análisis realizado coincide en la identificación del cierre de los seminarios de formación con un ambiente de expectación y alegría relacionada con el inminente inicio del proyecto.

Por un lado, hemos observado un sentimiento de satisfacción profesional en relación a la propuesta, debido a la orientación transformadora de la misma. Así lo manifestaba una de las participantes, Coordinadora Pedagógica de una de las escuelas:

Fue una gran sorpresa y una gran alegría, estoy muy ansiosa porque yo ya salí de mi escuela con la certeza de que esto sería una cosa muy grande, (...) algo que sería un éxito... (...) yo siempre pensé en eso, yo siempre miraba a los alumnos e imaginaba que lo que yo quería para ellos era lo mismo que quería para mis hijos, pero no encontraba eso, intentaba en las escuelas pero siempre encontraba resistencias siempre cuestionamientos, entonces, quince años después poder estar aquí participando... (GFF-01-S.10)

Haciendo suyo el lema de conseguir “que la educación que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos los niños y niñas”, la coordinadora pedagógica de la escuela reflexiona sobre la coherencia profesional y el compromiso docente como motores que guíen la acción del profesorado (Canrinus, Helsm-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hoffman, 2012; Huberman, 1989; Kelchtermans, 2009).

Otro de los aspectos clave destacado al cierre de los seminarios de formación de formadores fue el papel de la investigación y la Universidad en la mejora educativa y la transformación social. Uno de los integrantes del Equipo de Comunidades de Aprendizaje en Instituto Natura, reflexionaba sobre esta cuestión al finalizar el primer seminario de formación de formadores:

Mi relación con la Universidad previa al encuentro con CREA siempre fue de bastante conflicto. Mi evaluación, siempre vi la Universidad como muy poco comprometida con la sociedad. Y en fin, reconozco del CREA ese compromiso

verdadero con la transformación, con sentimientos de solidaridad, de amistad. En fin, una voluntad de que el mundo sea más democrático, más justo, y que las personas puedan tener más autonomía, sean más libres y puedan vivir mejor de lo que ellas viven hoy. A nivel personal yo diría que el CREA me ha hecho “reapasionarme” por la universidad. Y a nivel profesional, salgo muy motivado, muy seguro de que la gente tiene las condiciones para, en fin, alcanzar los resultados que se proponga alcanzar. (GFF-01-S.10)

En estas palabras se refleja la desconexión que en ocasiones existe entre la investigación y la realidad social y educativa, lo que Tierney (2013) definió como estar en la “torre de marfil”. Así mismo, también se apunta cómo en efecto sí es posible superar dicha contradicción, a través de una investigación cuyos objetivos estén al servicio de la mejora social.

En definitiva, hemos observado como la naturaleza transformadora intrínseca a la propuesta de Comunidades de Aprendizaje contribuyó a generar un ambiente de ilusión muy favorable a la inminente puesta en marcha del proyecto, que se manifiesta en las palabras de Vieites:

La atmósfera era magnífica, o sea, la atmósfera era de absoluta ilusión, de absoluto... lo que pasa con Comunidades de Aprendizaje, es un proyecto que enamora siempre, mucho, ilusiona mucho a primera vista, (...) es increíble como cuando se presenta el proyecto siempre es un golpe de ilusión, de las cosas se pueden hacer de otra manera, de transformación. (EM-10)

7.3.- Conclusiones del Capítulo

En este capítulo se han presentado los resultados relativos al análisis de la cuarta fase del proceso de transferibilidad, correspondiente a la realización de seminarios de formación de formadores previa a la implementación de los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje.

Para ello, se ha analizado la importancia de la formación sólida en las bases científicas del proyecto con el fin de garantizar la preparación de las personas integrantes en las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada país para coordinar la implementación de pilotos de forma responsable y coherente en relación con la propuesta.

A continuación, se ha presentado la estructura a la que han respondido los tres seminarios de formación realizados hasta la fecha, haciendo énfasis en la relevancia de combinar contenidos teóricos con ejemplificaciones y detalles específicos de la práctica.

Seguidamente, han sido analizados aquellos aspectos que han actuado como obstáculos en el desarrollo de la semana de formación, tales como las *resistencias iniciales en relación a la propuesta*, entre las que destacan las barreras para abandonar en enfoque basado en ocurrencias en favor de una formación sólida, o las contradicciones derivadas de otros enfoques y postulados previos que no comporten el énfasis en la mejora de resultados. Además, hemos observado las *numerosas preocupaciones expresadas por los participantes en relación a la puesta en marcha de los pilotos*.

Así mismo, se han identificado aquellos aspectos que contribuyeron a afianzar la voluntad de apostar por la propuesta, entre los que hemos destacado el hecho de que Comunidades de Aprendizaje cuente con el aval de las evidencias recogidas a través de la investigación. También, fue especialmente relevante, de acuerdo a nuestro análisis, la *posibilidad de integrar una visita a un centro educativo dentro de la semana de formación*, como forma de garantizar una mayor comprensión de la propuesta a partir de la observación directa de su puesta en práctica. Por último, cabe destacar los *esfuerzos de todos los actores implicados por recrear la propuesta para cada entorno*, fruto del diálogo igualitario, y la *generación de un clima de ilusión creciente debido a la orientación transformadora de la propuesta*.

CAPÍTULO VIII.- CUARTA FASE: PRIMEROS PILOTOS

En el presente capítulo se presentan los resultados relativos a la cuarta fase del proceso de transferibilidad, relativa a la *Implementación de los primeros Pilotos de Comunidades de Aprendizaje* en cada uno de los países. Estos resultados son fruto del análisis de material audiovisual relativo al desarrollo de las distintas sensibilizaciones, así como de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los investigadores e investigadoras que han estado a cargo del desarrollo de estas sensibilizaciones. Además, cabe destacar la relevancia de mi participación directa en una de las sensibilizaciones, en concreto la desarrollada en la ciudad de Cali (Colombia), la cual tuve ocasión de llevar a cabo. La participación y observación directa del desarrollo de la fase de sensibilización en uno de los países implicados ha constituido una oportunidad única y enormemente valiosa en la elaboración de esta investigación. En primer lugar, se analiza el proceso de definición del número de escuelas que comprenderían los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países. A continuación, se presenta el esquema al que han respondido las sensibilizaciones, como fruto de un diálogo entre CREA y el Instituto Natura. Por último, se presentan los resultados del análisis de las barreras (dimensión exclusora) y posibilidades (dimensión transformadora) que se han presentado en el desarrollo de las primeras sensibilizaciones.

8.1.- Selección de escuelas

El primer paso en la fase de desarrollo de los pilotos de Comunidades de Aprendizaje fue la planificación sobre las dimensiones y el alcance de éstos. Desde un primer momento, por parte de CREA se planteó la pertinencia de comenzar a implementar el proyecto en un número reducido de escuelas:

La primera idea de Natura es, ya nos convence este proyecto, vamos a hacerlo en 3000 escuelas en Brasil.... (...) vemos que no, que era clave en pocas en escuelas, y ver, evaluar los resultados, y cuando vean que funciona. (EM-01)

A pesar del interés inicial por parte de Natura y las organizaciones que configuran las Redes de Apoyo por comenzar a capacitar a un número amplio de escuelas, con el fin de

garantizar la máxima calidad de estas primeras implementaciones, se definió una pequeña muestra de centros educativos en cada uno de los territorios y países.

Las primeras implementaciones de Comunidades de Aprendizaje puestas en práctica por parte de Natura en Latinoamérica tuvieron lugar en junio de 2013 en **Brasil**, en la ciudad de Río de Janeiro. Tras valorar la posibilidad de comenzar con una muestra de escuelas más numerosa, finalmente, las escuelas seleccionadas para la primera fase de sensibilización en Río de Janeiro fueron dos centros educativos del equivalente a la educación secundaria, integrados en el Programa de *Ginásios Experimentales Carioca*.

Las sensibilizaciones en escuelas de **Perú** se desarrollaron en los meses de febrero y marzo de 2014, de forma consecutiva. En primer lugar se desarrollaron en las zonas rurales de Piura y Cusco, en Centros de Formación Rural en Alternancia y seguidamente en la ciudad de Lima. En total fueron 7 las escuelas participantes.

En el caso de **México**, las primeras sensibilizaciones de Comunidades de Aprendizaje se realizaron en el mes de agosto de 2014, en 10 escuelas de educación primaria ubicadas en la Región Escolar 4 del Estado de Nuevo León, pertenecientes a los municipios de San Pedro Garza García y Santa Catarina.

En **Colombia**, tras valorar en un primer momento la realización de sensibilizaciones en un número más amplio de escuelas, finalmente quedó pactado que serían un total de 8 escuelas, 2 en cada uno de los territorios seleccionados: los municipios de Cali y Florida, ubicados en el Departamento de Valle del Cauca, y los municipios de Itagüí y San Luis, ambos en el Departamento de Antioquia.

En el caso de **Argentina**, en el momento de desarrollo de esta investigación, se estaba procediendo a la selección de escuelas en los distintos territorios seleccionados: la provincia de Salta, la provincia de Santa Fe y la provincia de Buenos Aires.

La Tabla 15 recoge la información relativa a los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países tal y como quedaron definidos finalmente:

Tabla 15

Primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica

PAÍS	FECHA	TERRITORIO	NÚMERO DE ESCUELAS
Brasil	Junio de 2013	Río de Janeiro	2 GEC (Ginasios Experimentais Cariocas)
Perú	Febrero de 2014	Piura	2 Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA)
	Marzo de 2014	Cusco	2 Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA)
	Marzo de 2014	Lima	3 Instituciones Educativas (IE)
México	Agosto de 2014	Nuevo León	10 escuelas de Educación Primaria
Colombia	Octubre de 2014	Cali (Valle del Cauca)	2 Instituciones Educativas
		Florida (Valle del Cauca)	2 Instituciones Educativas
		San Luis (Antioquia)	2 Instituciones Educativas
		Itagüí (Antioquia)	2 Instituciones Educativas

Fuente: Elaboración propia.

8.2.- Desarrollo de las primeras sensibilizaciones

Una vez definidos los pilotos, se desarrollaron las sensibilizaciones en cada uno de los países implicados en el proyecto. Tal y como aparece recogido en la web del proyecto Comunidades de Aprendizaje⁶⁸, el momento de sensibilización:

consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todos los niños y niñas en contextos plurales y diversos. Las evidencias se analizan de forma conjunta con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad, y los retos que afronta el centro educativo.

Con el fin de asegurar que la implementación en las primeras escuelas pudiesen responder a las exigencias de calidad y rigor del proyecto, así como de contribuir a afianzar la formación de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje, se acordó por parte que los primeros pilotos contarían siempre con la participación de personas de CREA, que viajarían a cada uno de los países y territorios con el fin de desarrollar las semanas de sensibilización. Hemos podido observar cómo en ocasiones se ha contado además con la participación de otras personas designadas por CREA que —por contar con una importante experiencia en el Proyecto en el Estado español— pudieron contribuir al desarrollo de las sensibilizaciones. Así lo explica Soler:

Ellos ya montan la semana de sensibilización. (...) estaría una persona de CREA haciendo esa sensibilización, para que el equipo de Natura y las propias personas de estas escuelas, como por ejemplo, una coordinadora, las coordinadoras pedagógicas, fueran asumiendo el proyecto y ser capaces de ellos formar ¿no? El tema es convertirse en formadores, para que el proyecto se pueda extender. (EM-01)

De forma previa al inicio de los pilotos, se produjo un proceso de conversaciones entre Instituto Natura y CREA, así como entre la Gerencia de sustentabilidad de Natura en

⁶⁸ Disponible en: <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/sensibilizacion/>

cada uno de los países y sus organizaciones aliadas, con el fin de elaborar la agenda de las sensibilizaciones. En este sentido, hemos identificado la enorme importancia de las primeras sensibilizaciones en Brasil, dado que dicha experiencia contribuyó a la elaboración de una estructura estable, que pudiese ser aplicable para el resto de pilotos. En la siguiente cita, Vieites destaca la repercusión de las lecciones aprendidas en Brasil en la puesta en marcha en el resto de países:

El proyecto en Brasil fue súper importante todo, para definir, para crear contenido, para entender de qué tipo de relación tenemos que tener con las administraciones, otros agentes, el proyecto de Brasil fue piloto en todos los sentidos y un aprendizaje increíble para el procedimiento en los otros países.
(EM-10)

La experiencia de Río de Janeiro permitió definir el programa de las sensibilizaciones. Con el objetivo de introducir a los participantes en la comprensión de la propuesta, la primera sesión de las sensibilizaciones consistió en la presentación del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, acompañada de la discusión sobre los requerimientos educativos de la sociedad de la información. En la segunda sesión se presentaron los principales resultados de INCLUD-ED, y su contribución a la identificación y validación de las Actuaciones Educativas de Éxito. En la tercera sesión, se introdujo la teoría del Aprendizaje Dialógico, así como los siete principios en los que está basada. La cuarta sesión estuvo dedicada a la presentación de las fases de la transformación y las formas de organización que orientan la propuesta. En las siguientes sesiones se abordaron en profundidad las principales Actuaciones de Éxito (Grupos Interactivos, Participación Educativa de la Comunidad, Tertulias Literarias Dialógicas y Modelo Dialógico de Resolución de conflictos). Así mismo, como forma de llevar a la práctica una de las Actuaciones de Éxito que se desarrolla en Comunidades de Aprendizaje, se realizó una Tertulia Literaria Dialógica con las personas asistentes. El texto clásico seleccionado fue el Canto XXII de *La Odisea*, de Homero. Por último, la última sesión de las sensibilizaciones estuvo destinada a la resolución de aquellas dudas pendientes en relación a los temas abordados en las diversas sesiones. El Programa de las sensibilizaciones queda representado en la Tabla 16:

Tabla 16

Programa de sensibilizaciones en Latinoamérica

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Comunidades de Aprendizaje. Sociedad de la información y escuela	Principios del Aprendizaje Dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito	Grupos Interactivos	Lectura dialógica y Tertulias Literarias Dialógicas	Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos
Proyecto INCLUD-ED	Fases y organización	Participación Educativa de la Comunidad	Práctica: Tertulia Literaria Dialógica	Dudas, conclusiones y cierre de la formación

Fuente: Elaboración propia.

Cada proceso de sensibilización, tal y como sucede en el contexto español, se produjo de forma diferente. Si bien los contenidos y la estructura que caracteriza a la sensibilización siempre son comunes, cada claustro de profesores y cada comunidad educativa reciben la formación de una forma única, proyectándola en relación a las condiciones y necesidades de su centro educativo. Este proceso de recreación del proyecto en cada centro es un aspecto fundamental, tal y como lo explicaba una de las investigadoras de CREA en uno de los seminarios de formación de formadores previos a la sensibilización:

Una de las claves también de esta formación es que es basada en el diálogo igualitario. La idea es, como estamos haciendo aquí, presentar esas bases científicas, pero que, todas las preguntas que haya, cuestionamientos, dudas, dificultades que se ven para implementarlo en el propio contexto o en el propio centro surjan, por eso, la idea es continuamente intentar relacionar lo que se está explicando con las propias vivencias del profesorado y las particularidades que pueda tener esa comunidad, un poco también recrear todo lo que se está presentando para que tenga sentido en el propio contexto. (GFF-02-S.8)

Al comienzo de cada una de las formaciones, se explicó a las personas asistentes los motivos que habían llevado a Instituto Natura, en colaboración con distintos actores educativos del territorio, a apostar por llevar a las escuelas de los respectivos países la propuesta de Comunidades de Aprendizaje desarrollada por CREA. Igualmente, se explicó la naturaleza del proceso de sensibilización, destinado a informar y formar a la comunidad educativa en las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje, de forma que pudieran decidir si querían sumarse al proyecto. Así lo explicaba Briso en la apertura de las primeras sensibilizaciones en Río de Janeiro (Brasil):

Es una idea que durante esta semana la gente (...) entienda lo que es esa propuesta para ver si vosotros queréis eso para vosotros. Es una decisión que solamente se puede tomar juntos, todo el mundo participa en esa decisión. (...) La idea es que vosotros preguntéis, que traigáis todas las cuestiones, dudas, miedos, ansiedades, lo que sea, esta conversación es nuestra, de todo el mundo conjuntamente, todo el mundo tiene que contribuir, es un proyecto de todos. (GS-B-01-S.1)

Uno de los procesos habituales que se produce en las formaciones y sensibilizaciones, previas a la transformación de una escuela en Comunidad de Aprendizaje, es la aparición de cuestionamientos o resistencias por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Este es un proceso frecuente, en el cual el profesorado expresa su preocupación en relación a las dificultades para implementar Comunidades de Aprendizaje. Así mismo, es habitual que se produzcan un “encantamiento” progresivo con la propuesta, debido a su carácter transformador y a la presentación de evidencias de mejora en otras implementaciones. De esta forma, uno de los principales objetivos de estas sesiones de sensibilización es precisamente hacer emerger las dudas y resistencias presentes entre las personas asistentes, de forma que se produzca un diálogo que permita resolverlas. Por ello, durante la semana de sensibilizaciones, se fueron combinando sesiones de carácter teórico, en las cuáles se presentaron las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje, así como las distintas Actuaciones Educativas de Éxito, con otros momentos de carácter teórico-práctico, en los cuales se efectuó trabajo en grupo destinado a dialogar y profundizar en la recreación del proyecto en cada una de las escuelas.

Así mismo, como sucede en algunas sensibilizaciones en el Estado español, en el desarrollo de las sensibilizaciones se contempló la asistencia de otros agentes educativos a parte del claustro de los centros educativos. Con diferencias en cada uno de los países, en general la planificación de la agenda de sensibilizaciones contempló el que algunas sesiones estuviesen mayoritariamente dirigidas al equipo escolar de la escuela (contemplando el claustro de profesorado, la dirección y la coordinación pedagógica del centro educativo), mientras que en otras sesiones se invitó a participar en las sesiones a las familias, a miembros de la comunidad y a parte del alumnado.

Al cierre de cada una de las sensibilizaciones, se dedicó un espacio a la puesta en común y al establecimiento de acuerdos y pasos futuros. Nuestro análisis del desarrollo de las distintas sensibilizaciones nos ha permitido observar como la valoración de los participantes y de las personas formadoras ha coincidido en apuntar al momento final como un importante colofón para los asistentes, tras una intensa semana, lo que les permitió comenzar a pensar en la posible transformación de sus escuelas.

8.3. Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Cuarta fase del proceso

8.3.1.- Barreras en el desarrollo de la cuarta fase

Consecuencias del enfoque basado en ocurrencias

En educación, a diferencia de lo que sucede en otros medios profesionales, ha sido habitual una falta de compromiso con la búsqueda de aquellas prácticas que conducen a los mejores resultados, lo que algunas autoras (Puigvert et al., 2012) han definido como “tradicional dinámicas basadas en la superstición” (p. 12). Tal y como destaca Flecha:

Esto que en muchos campos profesionales hace tiempo que se hace, sin embargo en educación no se ha tenido ese planteamiento, ese planteamiento de buscar aquello que da los mejores resultados. Sabéis que se ha tenido el planteamiento de buscar algo muy innovador, o algo muy interesante, no se ha buscado lo que da los mejores resultados, y ahora es lo que se plantea. Escoger siempre aquello que de los mejores resultados. (OC-04-S.1)

Nuestro análisis apunta al hecho de que el propio enfoque de Comunidades de Aprendizaje, basado en el compromiso con el rigor científico y la búsqueda de evidencias, generó entre los asistentes una **postura de resistencia**, que entendemos como un resultado del **enfoque basado en ocurrencias** que ha caracterizado la prácticas educativas de aquellos países del mundo que obtienen bajos resultados educativos en las pruebas internacionales.

En primer lugar, esta resistencia se manifestó en relación a la crítica que desde el aprendizaje dialógico se realiza al *enfoque del aprendizaje significativo*, planteamiento que orientó la reforma educativa española en la década de los 90 y que a pesar de la ausencia de mejora de resultados en su aplicación en España fue importado a distintos países latinoamericanos. En este sentido, fue frecuente entre los asistentes una reacción de rechazo hacia el énfasis en los resultados que incorpora la propuesta de

Comunidades de Aprendizaje, y una defensa del enfoque del aprendizaje significativo. Así se vivió este momento en las sensibilizaciones en Brasil, tal y como lo explica Soler:

Se explicó todo lo que fue la reforma educativa, lo del aprendizaje significativo, ¿no? Cómo se había exportado desde España para allá, cómo se habían rebajado los niveles ¿no? (...) y había mucha tensión, había tensión en el ambiente, mucha tensión, cada día. Y entonces sí que el primer día por ejemplo fue explicar esto, explicar tal, explicar la reforma, explicar actuaciones de éxito, entonces eso, era súper tensionado el ambiente. Lo que también ayudó es que estaban los alumnos, entonces los profesores no se atrevían a cuestionar de fondo, pero se daba un ambiente muy tenso. (EM-01)

En el caso de Piura (Lima), la responsable de las sensibilizaciones explicaba cómo durante la presentación de las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje se produjeron momentos intensos de debate y diálogo, que generaron desasosiego entre los participantes:

Hubo un día que fue como destapar el corcho, que fue cuando vimos las bases teóricas sobre las que se han fundado las leyes educativas, tanto de aquí como de... todo el constructivismo, en Perú les ha pasado igual... claro, fue muy impresionante, durante dos horas estuvimos hablando y debatiendo sobre Ausubel, Vygotsky, o sea, un nivelazo teórico impresionante, yo creo que ni en la academia nuestra tenemos ese nivel de profundidad en los debates. Entonces, ahí en ese momento vi a muchos profesores que estaban como totalmente, como colapsados. (EM-04)

Otra de las consecuencias del enfoque basado en ocurrencias que se hizo visible en la postura de resistencia manifestada por parte del profesorado fue la actitud de *desencanto fruto del hartazgo por parte del profesorado de propuestas educativas innovadoras* que no han permitido mejorar la realidad de sus centros educativos. En este sentido, al comienzo de las sensibilizaciones distintos participantes mostraron una postura de escepticismo, considerando que la propuesta podía tratarse de un proyecto más de los que se les propone desde la administración educativa. Así lo expresaba la responsable de las sensibilizaciones en Florida (Colombia):

Sí que se pudo observar que al principio sobre todo había comentarios de algunos de ellos que intentaban comparar este proyecto con otras formaciones u otros proyectos que se habían lanzado desde la misma administración educativa de aquí de Colombia, un poco eso les daba ese cierto escepticismo, incredulidad, por el hecho de pensar que quizá podía ser otro proyecto como éstos. (EM-08)

Tal y como apunta Flecha, esta reacción es natural, debido a la frustración que genera en el profesorado el hecho de dedicar sus esfuerzos a propuestas innovadoras que no consiguen mejorar los resultados de su práctica educativa:

Es que eso es sano, esa resistencia es buena, porque les han engañado tanto, les han mentido en tantas cosas, que cuando ya llevas 30 años en la enseñanza y te has creído dos o tres propuestas y has visto que luego no mejoraban los resultados estás harto de nuevos proyectos. Pero yo creo que eso es sano y es bueno, que haya una resistencia. (EH-12)

También, otra de las resistencias expresadas por el profesorado fue el *énfasis en las diferencias contextuales* para justificar su desconfianza en el proyecto. Tratándose de una propuesta que procede de España, en distintos lugares se manifestó la preocupación de que Comunidades de Aprendizaje no fuese aplicable al contexto latinoamericano. Así se manifestó esto en Florida, tal y como lo explica la responsable de las sensibilizaciones:

Veían como muchas resistencias, que podía haber, e incluso en algún momento también alguno de ellos expresó que pudiese ser un proyecto que no tenía por qué funcionar en América Latina, si venía de Europa. (EM-08)

Otra de las consecuencias del enfoque basado en ocurrencias fue el *cuestionamiento de la dimensión instrumental del aprendizaje*. Frente al énfasis de Comunidades de Aprendizaje en los aprendizajes instrumentales, algunos participantes mostraron su oposición, aludiendo a la importancia de centrar los esfuerzos educativos en aspectos como el bienestar emocional del alumnado, frente al énfasis en resultados. Ante esta postura, las personas a cargo de las sensibilizaciones contribuyeron a dismantelar a

contradicción entre la mejora de resultados y el desarrollo emocional y personal de los y las estudiantes, haciendo énfasis en cómo Comunidades de Aprendizaje persigue la mejora en las distintas dimensiones, instrumental, de valores y de emociones, a partir del compromiso con el éxito educativo de todo el alumnado.

Ante este énfasis en la dimensión instrumental de las Actuaciones de Éxito, en distintos momentos las personas participantes trataron de *equiparar algunas de sus formas previas de trabajar con las Actuaciones Educativas de Éxito*, si bien se ponía de manifiesto de forma clara que dichas prácticas previas no eran equivalentes a estas actuaciones. Así lo explica Rosa Valls, Subdirectora del Centro de Investigación CREA, presente en el proceso de sensibilizaciones en Lima (Perú):

Protagonismos por parte del profesorado que sí que quería llevar las Actuaciones Educativas de Éxito a su terreno, y sirvió esta formación para dejarles claro que esto no era una Actuación de Éxito, que le llamaran de otra forma, todo con ganas, pues eso, protagonismo. (EM-13)

Por ejemplo, en el caso de Grupos Interactivos, emergieron posturas que identificaban con esta Actuación de Éxito otras experiencias de trabajo en clase en la que los niños trabajan en grupo, pero que no comparten los principios que definen la propuesta de Grupos Interactivos (presencia de un adulto/a no experto, cambio de actividad cada 20 minutos, naturaleza heterogénea de los grupos, etc.). En el caso de las Tertulias Literarias, algunas personas participantes trataron de equiparar esta actuación con otras experiencias de lectura en sus escuelas, que sin embargo no comparten el principio de diálogo igualitario, o que no se basan en la lectura de literatura clásica. Este cuestionamiento de la utilización de libros clásicos ha sido identificado como particularmente recurrente. Así se ponía de manifiesto esta relativización de la importancia de los clásicos en las sensibilizaciones en Cali (Colombia), a partir de las palabras de uno de los profesionales participantes:

Hace unos años aquí en Cali se implementó un programa (...) hacían muy similar a las tertulias literarias dialógicas pero no con los libros clásicos, no en principio con el clásico (...) el principio era fomentar la lectura, no la lectura de

los clásicos, no la lectura universal, luego ya pudimos empezar a trabajar los clásicos... entonces yo no sé si uno pueda ser tan tajante, decir que esto no es una tertulia literaria dialógica, cuando a mediano o a largo plazo puede apuntar a ello. (GS-C-01-S.7)

Íntimamente conectado con el aspecto anterior, otro de los efectos del enfoque basado en ocurrencias es el *deseo por parte del profesorado de modificar o alterar el planteamiento de las Actuaciones Educativas de Éxito*, añadiéndole otros componentes o adulterando su funcionamiento, en nombre de la innovación y la creatividad docente. De esta forma verbalizaba esta postura un participante en las sensibilizaciones de Cali (Colombia):

Frente al deseo de innovación que uno siente, que seguramente se mueve en las instituciones educativas con las experiencias que ya han tenido, ¿Cuándo una innovación...? (...) ¿Qué pasa con los complementos a las Actuaciones Educativas de Éxito, que puedan, sin desvirtuarla, puedan potenciarla o pueda también respetar el contexto, o tener en cuenta la capacidad creativa de quien lo está liderando? (GS-C-01-S.7)

Ante la aparición de resistencias de esta naturaleza el equipo a cargo de las sensibilizaciones optó por una actitud abierta y dialógica, con la finalidad de acercarse a los asistentes y abrir espacios para la discusión y el trabajo conjunto. Esto requirió un trabajo de adaptación y flexibilización, que permitió dismantelar las resistencias a lo largo de las sesiones. Una de las fórmulas utilizadas con este propósito fue partir del trabajo que ya realizaban las escuelas, y valorar los pasos a dar para poder implementar Actuaciones de Éxito. Así lo explicaba Soler tras las sensibilizaciones en Río de Janeiro (Brasil):

Ahí, ahí lo que fue clave, y replanteamos un poco, es que como salían muchas resistencias dijimos (...) vamos a empezar preguntando, ya sabemos que hacéis, que trabajáis en grupo, entonces vamos a ver qué es lo que hacéis de grupos, que cosas que hacéis ya están bien, y como esto es diferente de grupos interactivos, esto está bien, está muy bien que hagáis esto, es una buena práctica, pero aquí hablamos de actuaciones de éxito. Entonces esto fue clave,

ese cambio de enfoque también para que hubiera un poco más de relajo. Y por ejemplo sentían los profesores que les escuchábamos a ellos (...) era valorar lo que hacían, que no tenían que dejar de hacerlo, pero que si querían mejorar los resultados tenían que hacer actuaciones de éxito. (EM-01)

Miedo a que Comunidades de Aprendizaje implique mayor carga de trabajo

Otra de las dificultades que se presentó en el desarrollo de las sensibilizaciones fue el **temor por parte del profesorado a que la propuesta de Comunidades de Aprendizaje implicase una mayor carga de trabajo**. Así explicaba Flecha esta dinámica, muy frecuente en las sensibilizaciones desarrolladas en España, en una de las sesiones de formación previas a las sensibilizaciones en Latinoamérica:

Las interacciones que tiene el profesorado durante esos días no empujan, no van en el mismo sentido que las que hacemos, porque hablan con gente que les cuestiona todo, ¿me explico? por ejemplo, hablan con un familiar que les dice: “Lo que quieren es hacerte trabajar mucho más”. (GFF-01-S.6)

Esta preocupación también se hizo visible en las distintas sensibilizaciones desarrolladas en el proceso de extensión de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica. Tal y como lo explica una de las investigadoras a cargo de las sensibilizaciones en Lima (Perú):

Tenían miedo de tener que trabajar más, que eso pasa también aquí. Eso pasaba más entre los de Lima, que tenían miedo de esto, y que además dicen que como cobran poco, que por la tarde tienen otros trabajos, por ello tampoco se pueden implicar. (EM-05)

El temor a un aumento de la carga de trabajo derivado de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje también se hizo visible en la sensibilización en Piura (Perú), según explicaba la investigadora responsable:

Otras necesidades, bueno otras preocupaciones que ahí el profesorado decían “bueno, todo esto, ¿vamos a hacer más reuniones?”. Les preocupaba la carga

sobre todo inicial de trabajo que podría representar Comunidades de Aprendizaje. (EM-04)

Por su parte, en las sensibilizaciones de Itagüí (Colombia), esta preocupación surgió precisamente entre aquel profesorado más implicado en la escuela que, acostumbrado a trabajar intensamente en otros proyectos, expresaba el temor de no poder dedicar el tiempo suficiente a hacer bien las Actuaciones de Éxito que componen la propuesta de Comunidades de Aprendizaje:

Los principales miedos iban relacionados sobre si el proyecto les iba a suponer más trabajo del que ya realizan. Son centros en los que se llevan a cabo muchos proyectos y donde el profesorado está muy implicado y les daba miedo en un inicio ver que esto podía ser un añadido más de trabajo en lugar de un inductor de aquellos proyectos y actuaciones que ya están teniendo éxito. (EM-09)

Desconfianza hacia la participación de familias y otros agentes

Otro de los elementos que se ha manifestado con fuerza durante las sensibilizaciones es el **cuestionamiento por parte del profesorado en relación a la motivación de las familias a implicarse** en la transformación educativa de la escuela. Esta preocupación, también presente en los procesos de transformación en otros territorios, conecta con lo que algunos autores han conceptualizado como perspectivas del déficit (Schütz, 2006, Valencia, 2010), que aluden a la consideración negativa que el profesorado y las escuelas puede tener en relación a la preocupación educativa de las familias pertenecientes a aquellas comunidades más marginalizadas.

En las distintas sensibilizaciones se generaron situaciones en las cuáles se puso de manifiesto esta preocupación. Por ejemplo, en la siguiente cita Soler detalla los prejuicios manifestados por el profesorado en relación a las familias en una de las escuelas participantes en las sensibilizaciones de Río de Janeiro:

Una de las resistencias más grandes era el tema de las familias, ellos piensan bueno, hacemos cosas de aula, y había prejuicios, por ejemplo, habían puesto una norma, esto antes de Comunidades, ¿eh? Una norma que es que para las familias también, que no se pudiera ir al centro vestido de cualquier forma, con un top por ejemplo, no se puede ir al centro, entonces claro, porque decía una profesora “porque claro, tienen una madre con un top, así que parece una prostituta”, así con un prejuicio, ¿no? Entonces no es un ejemplo para sus hijos, entonces ¿cómo esa madre se va a interesar por la educación o por participar en el centro si viene así? (EM-01)

Hemos podido identificar una situación similar de alejamiento entre la escuela y las familias en las sensibilizaciones en México. El investigador a cargo de la formación en los centros educativos de Nuevo León explica una anécdota que pudo observar a partir de la visita a alguno de los centros educativos participantes en la sensibilización:

Les resultaba raro que entrasen las familias, no está tan claro que las familias entren allí, no es lo habitual. De hecho, en algunas escuelas habían tenido el problema de que las familias a la hora del patio van al patio a dar el bocadillo y lo que sea a los niños, y entonces habían tenido un enfrentamiento con las familias de que querían prohibir eso, que no fuesen las familias a través de las rejas a que les diesen el bocadillo, si no que se lo diesen por la mañana, en la mochila (...) Esto es la escuela y aquí somos nosotros, y fuera de la escuela seréis vosotros. Pero sí que se veía un poco el tema de que no se creían que la gente fuese a participar, quizá por todas esas ideas que hay alrededor, el barrio es pobre, la gente está por esos temas. (EH-06)

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, parte de la premisa de que todas las familias desean la mejor educación para sus hijos e hijas, y que además representan un papel crucial en el éxito académico de estos (Flecha & Soler, 2013). De esta forma, se trata de conectar los objetivos de la familia y la comunidad, y ponerlos al servicio de la mejora educativa de todo el alumnado, haciendo un esfuerzo colectivo (Apple, 2013).

En aquellos centros educativos en los que ya existía una dinámica previa de participación de familias, como es el caso de las escuelas rurales en Perú, si bien en efecto la presencia de familiares y otros miembros de la comunidad estaba ya instalada de forma natural en el propio funcionamiento de los centros, la dificultad se presentó desde el punto de vista de darle a esa participación una dimensión educativa. Así lo explica la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en Cusco:

Sin despreciarles tienen bajas expectativas a veces, aunque también el modelo que usan ellos que es que las familias colaboren mucho en la formación también es más así, pero no están acostumbrados realmente a muy igualitariamente estar discutiendo con ellos, están acostumbrados a que haya unos representantes, que están en la asociación que deciden incluso si ellos siguen contratados o no, son las familias las que lo deciden, pero no están acostumbrados a con cualquier familia y porque sí ponerse a hablar igualitariamente de qué hacemos en la escuela. (EM-05)

Presiones en relación a la toma de decisión

Por otra parte, es preciso destacar un elemento que caracterizó al proceso en algunos de los países, y que resulta diferencial respecto a su implementación en España, generando algunas dificultades en los momentos iniciales. Se trata de la postura de la administración en relación a la toma de decisión de las escuelas. Mientras que en el caso de España son las propias escuelas quienes demandan la formación en Actuaciones de Éxito y posteriormente deciden libremente si participan en la sensibilización y si se convierten en una Comunidad de Aprendizaje, en algunos de los casos estudiados, la administración se posicionó directamente a favor de que las escuelas optasen por convertirse en Comunidades de Aprendizaje. Este posicionamiento de alguna forma pudo contribuir a ejercer una cierta **presión sobre las escuelas a la hora de tomar la decisión**. De esta forma lo planteaba Soler:

La diferencia quizá de cómo se está dando aquí es que ahí lo hicieron más impuesto por la administración. (...) Y eso fue un poco complicado. Y siempre

por parte de Natura, y por parte nuestra, insistiendo siempre que no puede ser un programa obligado, que esto no es programa de la Secretaría que hay que implantarlo y ya está, sino que tiene que ser la escuela que se apodere de este programa. (EM-01)

A esta situación de cierta presión por parte de la administración se sumó la coyuntura vivida por la comunidad educativa brasileña en los momentos coincidentes con el desarrollo de la sensibilización. En el marco de aprobación del Plano Nacional de Educación, se produjeron momentos de tensiones e intensas reivindicaciones entre los agentes educativos. Estas movilizaciones se tornaron particularmente intensas en las semanas en las que se desarrollaron las primeras sensibilizaciones de Río de Janeiro, y de alguna forma impregnaron la atmósfera de las sesiones:

Una cosa que les pasó es que hubo un problema con la administración del pago al profesorado, y hubo huelgas de profesorado porque no, les recortaban los sueldos, una historia así... entonces, claro, había una resistencia, y eso fue como al final de la primera semana de sensibilización. Encima que la administración nos está recortando encima nos obliga ¿no? Entonces esto estaba como de trasfondo. (EM-01)

8.3.2.- Posibilidades en el desarrollo de la cuarta fase

Propuesta basada en evidencias

Uno de los elementos centrales que favoreció el desarrollo de las sensibilizaciones fue el propio **enfoque de la propuesta, basado en evidencias científicas** de mejora educativa. Este aspecto fue destacado por parte de los participantes en el desarrollo de las sesiones, y fue uno de los elementos que contribuyó a animarles en la decisión de convertir sus centros educativos en Comunidad de Aprendizaje. Según la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en Itagüí (Colombia), fue precisamente la científicidad de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje lo que despertó más interés y entusiasmo por parte de las personas asistentes:

El enfoque basado en evidencias fue precisamente lo que más impactó y atrajo a todo el profesorado. Se valoró la científicidad del proyecto y la necesidad de que lo que se hace en educación se base en evidencias. Se mencionó lo cansados y cansadas que estaban de formaciones no científicas. (EM-09)

Esta sensación coincide con lo expresado por una de las investigadoras a cargo de las sensibilizaciones en Lima (Perú), a partir de una conversación con una de las maestras que participó en las sensibilizaciones:

Una profe súper maja [dijo] que le había encantado, que súper bien, y que les hacen mucha formación que no sirve para nada, que están siempre con los papeles, y que por fin les hablaban de otras cosas que no fuera eso, que funcionaban de verdad. (EM-05)

Por su parte, la responsable de las sensibilizaciones en Florida (Colombia), explica como a pesar de las fuertes resistencias iniciales, los participantes acabaron destacando la propia naturaleza de la propuesta como un elemento diferenciador que rompía con su anterior forma de trabajar, que no estaba centrada en la consecución de la mejora académica de todos los alumnos y alumnas:

Después en una entrevista que hizo la Fundación Caicedo que hizo a alguno de los miembros que estaba allí era una de las cosas que destacaban, que era un proyecto que tenía un rigor científico y un aval que aseguraba estos resultados. De alguna sí que ha habido un reconocer hasta ahora que en educación hasta ahora no estábamos ahí. (EM-08)

Esta buena acogida del enfoque de evidencias por parte de los participantes no solamente se hizo patente entre el profesorado. También las propias familias hicieron visible su interés por la propuesta, y su capacidad para percibir la relevancia de los planteamientos teóricos que se les presentaban. Esto pone de manifiesto la idea de “capacidades universales” (Chomsky, 1988) que está en la base de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Así lo explicaba la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en Piura (Perú):

Una cosa que era así curiosa, e impresionante, era que, Natura por ejemplo que es muy partidaria del proceso, pero tenía miedo, al tener gente que no son profesores, que son las familias y algunos de estos familiares con un nivel educativo muy básico (...) entonces tenían miedo y nos sugerían que no hiciéramos tanta teoría, que si las bases científicas o aprendizaje dialógico, que insistiéramos más en la parte práctica. Y en cambio lo que en todo momento, bueno, corroborando la teoría, la gente ha recibido muy bien la teoría, cuando la vinculabas a su práctica, a su realidad, querían teoría, querían una formación seria y rigurosa. (EM-04)

En definitiva, a pesar de las reacciones iniciales del profesorado, fruto del importante contraste entre la propuesta de Comunidades de Aprendizaje y algunos de sus esquemas previos de trabajo, hemos podido observar que el enfoque educativo basada en evidencias de mejora que proporciona Comunidades de Aprendizaje acabó convirtiéndose en la llave para vencer las resistencias ante la propuesta. Así describe Flecha este proceso:

Cuando empiezan a conocer Comunidades [de Aprendizaje] ven que es otra cosa totalmente distinta, que no son opiniones, que no son ocurrencias, son cosas demostradas, que pueden preguntar a una escuela en la que ya se está implementando y ven que funciona, que pueden ver las revistas científicas y ven que está avalado y publicado y entonces ahí ven la diferencia con lo que les han vendido hasta ahora, y entonces se vencen esas resistencias. (EH-12)

Participación de las familias y otros miembros de la comunidad

Si bien la cuestión de la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en la escuela constituyó una preocupación presente en las discusiones en todas las sensibilizaciones, hemos podido observar como el hecho de que se planteasen distintos momentos en los que se produjese **participación de las familias y otras personas de la comunidad** favoreció intensamente la consecución de las sensibilizaciones.

Así explicaba Briso, Gerente del Proyecto en Brasil, la organización que dieron al programa de la sensibilización, de forma que pudiese incluir la participación de diferentes actores:

Lo que hicimos fue, cuando hicimos el plan de intervención, lo hicimos aquí junto con CREA, y hemos separado la sensibilización en momentos diferentes, porque vimos que las 30 horas los papás no podrían participar, por disponibilidad todos los días en la escuela, entonces lo que hicimos fue (...) que hubiese un momento también de interacción entre papás y profesores (...) Y lo que hicimos también es que los alumnos participasen, (...) e influyeron muchísimo, porque traían también sus expectativas en relación a la propuesta. (GFF-02-S.8)

Por su parte, Vieites describe así el valor añadido a partir de la participación de estos otros actores, centrándose específicamente en la participación de alumnado del centro educativo:

Con los estudiantes que están en la sensibilización ocurren esas cosas ¿no? estudiantes que los profesores no esperan que estén, de repente están súper interesados y aparecen sistemáticamente en las sesiones (...) aparecían allí los alumnos y no era la expectativa del profesorado. (GFF-02-S.8)

Respecto a los efectos de esta participación, en primer lugar, hemos visto cómo la asistencia de otros agentes en algunas de las sesiones de las sensibilizaciones permitió que éstos, tan relevantes en el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje, tuviesen un primer acercamiento al proyecto. Así lo valoraba la investigadora de CREA a cargo de las sensibilizaciones en Itagüí (Colombia):

El último día de la formación se abrió la participación a las familias de ambos centros y pudieron venir, conocer el proyecto, preguntar dudas, participar en los grupos de trabajo. Todo muy enriquecedor. (EM-09)

También hemos podido observar cómo esta participación de otros actores en algunos momentos o sesiones, contribuyó muy positivamente a transformar algunos de los

miedos existentes entre el profesorado. Así lo explica la persona a cargo de las sensibilizaciones en Piura (Perú):

Veías la evolución, al principio, el primer día, como muchos profesores estaban totalmente sorprendidos de sus familiares (...) nunca habían visto a sus familiares, a sus alumnos hablando de estos temas, estaban súper sorprendidos gratamente. (EM-05)

Así mismo, hemos observado como el hecho de que ya durante la sensibilización se crease un espacio para la puesta en común generó un importante antecedente, un primer momento para sentarse juntos a hablar de las posibilidades de participación de todos los actores en el proceso. Así lo manifiesta la responsable de las sensibilizaciones en la localidad de Florida, en Colombia:

Yo creo que fue muy positivo, porque fue establecer este primer diálogo con las familias, que durante toda la sensibilización habíamos estado también comentando, hablando y mostrando evidencias, como era una de las claves de las Actuaciones de Éxito, y sabíamos que era uno de los puntos que era importante abrir. En este sentido la verdad es que se vio como mucha receptividad a este compartir espacios, de alguna forma yo sí que sentí por parte de los docentes, sí que mostraron como que era importante, porque ellos necesitaban ese acompañamiento de la familia y que estuvieran ahí, y que el proyecto contara con ellos. (EM-08)

De hecho, en algunos de los casos, visto el valor añadido por la participación de miembros de las familias y la comunidad, a pesar de haberse previsto momentos concretos para la participación de estos otros agentes, se decidió hacerles extensiva la posibilidad de participar durante todas las sesiones. En el caso de las sensibilizaciones en Brasil, a partir de las primeras sesiones, el alumnado asistente reclamó la posibilidad de poder participar en el resto de sesiones. Así explica Soler, a cargo de las sesiones, el caso de una de estas alumnas:

Había una niña, que a mí la directora me dijo “esta niña es una niña que ha estado en la calle y que hasta ha sido abusada, ha sufrido abuso y la han

prostituido”, y esta niña, bueno, estuvo en toda la sensibilización porque algunos alumnos pidieron si se podían quedar ¿no? (...) O sea, es para que lo pudieras ver. Por ejemplo el alumnado tomaba apuntes, por ejemplo esta niña, apuntes sobre lo que entendían que era aprendizaje dialógico, sobre los resultados... Y todo, tomaban notas de todo, y apuntes, súper bonito, entonces se quedaron toda la sensibilización, siguiendo todo, y por ejemplo participaron mucho, y entonces esta niña estaba súper ilusionada. (EM-01)

Éste fue el caso también de las sensibilizaciones en Cusco, Perú. Tras el éxito de la primera sesión, se invitó a las familias a quedarse durante el resto de sesiones. Así lo explicaba la investigadora que desarrolló las sesiones:

Fueron muchísimas familias, había como 100 personas en la sala, muchas madres, muchos padres, muchos no pero había alumnos, había gente que había caminado dos o tres horas para llegar hasta allí porque tienen poca movilidad, había gente que colaboraba, había un profesor jubilado que habló, había gente como de la comunidad realmente. Y después alguna de esta gente se animó, salió muy bien la primera sesión, y ellos les habían invitado solo para la primera sesión, pero en esta primera sesión les dijeron “estaremos los tres días aquí, enteros, en esta sala, vengan ustedes cuando quieran, está abierto, y así tienen toda la información y saben de eso”. (EM-05)

Muchas de estas familias asistentes a la sensibilización de Cusco eran hablantes de quechua y desconocían el castellano, lo cual implicó la traducción simultánea de las sesiones por parte del profesorado:

Una de las dos sensis ha sido muchas partes con traducción del castellano al quechua, y del quechua al castellano... (...) En esa sesión sí que pusieron, me presentaron a dos chicos, dos maestros de la escuela, y me tenían que traducir, pero estaban como cortados. Era mucho mejor cuando lo hacía la directora de la escuela, que es una maestra, una chica, que es una caña, que lleva diez años o trece de maestra, y entonces esta empezó ahí pero con una marcha, cogió el micro, y en quechua les decía “y aquí venís a aprender, a conocer todo esto” (...) era una pasada, ¡fue increíble! (EM-05)

Observamos por tanto como la presencia de las familias, las personas de la comunidad o el alumnado en distintos momentos de las sensibilizaciones no sólo fue un ingrediente que incrementó el valor de las formaciones, sino que además contribuyó a generar las condiciones de partida para el proceso compartido de transformación de los centros educativos.

Universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito

Otro elemento que favoreció la superación de las resistencias presentes entre las personas asistentes, así como la generación de un sentimiento de adhesión a la propuesta de Comunidades de Aprendizaje fue la **universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito**. Si bien como ya se ha destacado en un primer momento se produjeron reacciones que aludían a las características del contexto como barreras para la implementación de Comunidades de Aprendizaje, conforme se fueron desvelando los principios y actuaciones que configuran la propuesta, las personas asistentes comenzaron a sentirse cada vez más identificadas con las preocupaciones y retos que presenta la práctica educativa, así como a las mejoras y soluciones que Comunidades de Aprendizaje podría brindar a sus centros educativos. Así lo explica el investigador a cargo de las sensibilizaciones desarrolladas en Nuevo León (México):

Son temas que son muy universales, es que inmediatamente empezaron a poner ejemplos y a reconocerse en todos los ejemplos. Incluso una cosa como la tertulia, que podrías tú pensar, cómo esto en esta parte del mundo donde nunca lo han hecho, donde la manera de actuar de los niños es muy diferente. Yo recuerdo cuando entraba en cada uno de los salones, de las clases, los niños se levantaban y decían “Buenos días, tal, tal”, todos los a veces, claro esto aquí no se ha visto en los últimos cuarenta años probablemente, treinta o cuarenta años, entonces es como una realidad muy diferente, pero la tertulia funcionó a las mil maravillas igual que funciona aquí, igualito, igualito, entonces claro, eso también quedó muy patente. (EH-06)

En este sentido, si bien se ha observado que es importante tener presente las características del contexto en el que se desarrolla de la formación, éste es un elemento que forma parte de la idea de transferibilidad. Las propias personas participantes, a través del diálogo, encontraron formas de ver cómo aplicar estas actuaciones en sus centros, partiendo de la realidad cotidiana de sus territorios, pero respetando con rigor los principios que definen a las Actuaciones Educativas de Éxito. Así lo expresaba la responsable de las sensibilizaciones desarrolladas en Florida (Colombia):

Es importante tener en cuenta las características más peculiares de un contexto a la hora de ponerlo en marcha, lo cual veo que forma parte de esa transferibilidad, porque lo que son las bases se transfieren, y lo que es la adaptación a otro contexto, igual que una escuela de Valencia tiene que mirar estrategias para ver cómo pueden poner en práctica el proyecto, aquí es igual. (EM-08)

Así mismo, a pesar de las diferencias en el contexto y la realidad de las escuelas participantes en cada uno de los países, las propias personas responsables de las sensibilizaciones encontraron un paralelismo en las preocupaciones, miedos y resistencias expresadas entre los participantes, y los que se manifiestan en las formaciones en Comunidades de Aprendizaje realizadas en el contexto español. Así lo manifestaba la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en las escuelas de Cusco (Perú). A pesar de las notables diferencias, tratándose de un contexto rural y enormemente distante del contexto español, los y las docentes expresaban los mismos miedos y expectativas en relación a las posibilidades de implementación de la propuesta:

Los temas son los mismos, es muy universal, ya lo sabía pero lo he reafirmado que las preocupaciones, los temas, todo lo que trabajamos es totalmente universal. (EM-05)

Desarrollo de la Tertulia Literaria Dialógica con los y las participantes

El **desarrollo de una Tertulia Literaria Dialógica entre las personas participantes** en la sensibilización contribuyó a afianzar la comprensión respecto a los principios del aprendizaje dialógico y el potencial educativo de las Actuaciones Educativas de Éxito. Así lo describe la Directora de CREA, a cargo de las primeras sensibilizaciones en Brasil:

Hicimos lectura dialógica, que era el cuarto día o así, hicimos una tertulia dialógica con el capítulo de las sirenas de Ulises, y con los alumnos (...) Ah, fue súper bonito porque claro, de pensar que ese texto sería súper complicado a ver cómo participaban los alumnos, pues fue muy importante. (EM-01)

Además, en los casos en que otras personas de las familias y la comunidad asistieron al desarrollo de la tertulia, se produjo un cambio notable en la visión que los profesores en relación a las familias. Así lo explica la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en Piura (Perú):

El primero que abre el debate es un padre, un padre que tenía formación básica, tenía mucha menos formación que el profesorado, entonces es el primero que hace una, una lectura del párrafo, o sea, había entendido perfectamente cuál era a modo teórico el funcionamiento de la tertulia, lee el párrafo y dice, haciendo una reflexión sobre la necesidad de cooperación, como tiene más beneficios la cooperación, él comparaba como pasa con el protagonista (...) entonces, las caras que veías de impresión eran increíbles, estaban viendo a sus familiares de otra manera, se estaban creyendo que realmente podían estar de igual a igual con sus familiares y que podía ir bien. (EM-05)

En el caso de México, el impacto del desarrollo de la tertulia se dejó sentir de tal forma que, en una visita a uno de los centros educativos que participaban en la sensibilización, la Directora del centro educativo mostró su interés en poner en marcha esta Actuación Educativa de Éxito en el centro de forma inmediata, tal y como explica el investigador a cargo de las sensibilizaciones:

Entonces la directora dijo: bueno, que estamos muy interesados, también estaba allí el jefe de zona, en todas estas actuaciones que nos estás explicando, y nosotros queremos hacer tertulias, sentimos que necesitamos tertulias, y vamos a hacerlas. ¿Y cómo las podríamos hacer? ¿Las podríamos hacer mañana? Y sí, sí, allí mismo lo organizamos. Inmediatamente me dijeron: ¿Y qué libro leemos para mañana? Entonces me trajeron libros que tienen allí de literatura (...) *Don Quijote*, *La Cabaña del Tío Tom*, *El retrato de Dorian Grey*, alguno más, *Ivanhoe*... anduvimos buscando por allí y al final escogimos el primer capítulo de *La Cabaña del Tío Tom* (...) ¡Y fue impresionante! (EH-06)

Dimensión transformadora de la propuesta

Hemos podido observar cómo la **visión transformadora**, que hace énfasis en el cambio y en las posibilidades de mejora, ha sido **determinante para la movilización de los participantes** en favor de la propuesta. Así lo destacaba la investigadora a cargo de las sensibilizaciones en Itagüí (Colombia):

La transformación no sólo del aula o el centro, sino también del contexto de los chicos y chicas fue un aspecto que les gustó especialmente. La idea de ver la educación como la herramienta clave para todo cambio social y como comunidades de aprendizaje precisamente es donde pone el énfasis. (EM-09)

En este sentido, hemos podido identificar un cambio de actitud en relación a las expectativas hacia el proyecto por parte de aquel profesorado que había mostrado posturas más críticas al inicio de la semana de sensibilizaciones. Éste es el caso de las sensibilizaciones en Florida (Colombia), donde se puso de manifiesto un cambio de postura entre algunas de las personas asistentes:

Ha habido muchas preguntas, también referentes a este cuestionamiento de que este sea un proyecto que transforma, que cambia, que realmente consigue estos resultados con los alumnos, contrastándolo un poco con su realidad dura, con sus problemáticas sociales, estas preguntas sí que surgieron a lo largo de la sensibilización pero era como que se iban resolviendo, finalmente yo creo que

las dudas que quedaron, porque sí que se quedó la ilusión del proyecto, sí que se quedó porque sí que se quedó porque realmente valoraban que era un proyecto que sí que podía funcionar, que sí que aportaba todos estos resultados que se habían estado comentando. (EM-08)

Soler coincide en señalar este cambio de postura, a través del ejemplo de uno de los profesores de Rio de Janeiro que, de mostrar importantes resistencias iniciales, pasó en las últimas sesiones de la sensibilización a aportar ideas para conseguir que Comunidades de Aprendizaje tuviese repercusión entre las personas de la comunidad:

Por ejemplo había un profesor de matemáticas, que también estaba como siempre cuestionando cosas, ¿no? Y el último día, que hicimos como grupos de trabajo para ver cómo, si se hace la asamblea para las familias para explicar el proyecto y empezar a hacer el sueño, cómo podemos hacer para que llegue a algunas familias del barrio, y entonces hicimos como unos grupos de trabajo donde había alumnado, familias y profesorado, y entonces por ejemplo un alumno dijo que podrían hacer camisetas de Comunidades de Aprendizaje para que así la gente les preguntara y tal por el barrio, y entonces este profesor que había estado como... pues dijo “bueno, y también para los profesores no? Para que cuando yo venga en el bus también me puedan preguntar”. (EM-01)

Hemos visto como este proceso de “reencanto en la comunicación” (Gómez, 2004), ha tenido su máxima expresión al final de cada una de las sensibilizaciones. En este punto, tal y como hemos descrito con anterioridad, se produjo una sesión dedicada al trabajo colectivo, para comenzar a recoger algunos de las ideas y proyectos futuros suscitados a partir de la participación en la formación. En pequeños grupos formados por representantes de los distintos colectivos asistentes (equipo escolar, alumnado, familias), todas las personas participantes en la sensibilización recogieron sus conclusiones así como los primeros sueños en relación a la escuela, que fueron puestos en común posteriormente. En este momento, tal y como se desprende de nuestro análisis, el profesorado, familias y alumnado proyectaron los deseos para transformar y mejorar su escuela, así como los medios para hacerlos posibles.

De esta forma, a lo largo de la semana se produjo un viraje en la forma de concebir los retos que implica Comunidades de Aprendizaje desde un enfoque basado en la “cultura de la queja”, a un planteamiento de “posibilidad” (Freire, 1996; Giroux, 1988), orientado a buscar soluciones. Esta forma de apropiarse del potencial transformador del proyecto se pone de manifiesto en las palabras de la representante de una de las organizaciones integrada en la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en Colombia:

Yo creo que una parte fundamental es el sueño que elaboremos, pero es que el sueño no lo va a hacer usted, para yo hacérselo a usted, el sueño va a ser un consenso de todos los que estamos participando aquí, entonces si soñamos con tener unas clases de aviación, vamos a discutirlo a ver quién va a conseguir los aviones, si no podemos eso, pues yo me quedaría muy feliz tratando de conseguirme mis voluntarias para empezar ya las clases con mis voluntarias que no necesito inversión, y más bien ir pensando cómo voy a hacer festivales para comprar los aviones. (GS-C-01-S.7)

Hemos podido ver como las “altas expectativas” y las intensas vivencias experimentadas por las comunidades educativas en el proceso de sensibilización coinciden con la realidad vivida por muchas escuelas que funcionan como Comunidades de Aprendizaje en el contexto español. Con estas palabras lo expresaba Vieites al cierre de las sensibilizaciones en Río de Janeiro:

Sepan que este proceso de transformación es muy similar en todos los lugares del planeta, este brillo en los ojos, estas ganas de hacer cosas, es lo mismo en España que aquí. (GS-B-01-S.10)

La transformación en Comunidades de Aprendizaje implica que toda la comunidad educativa está dispuesta a unir esfuerzos en favor de objetivos comunes, lo cual constituye un aprendizaje de gran valor para todas las personas de la comunidad educativa, puesto que tal y como plantea Myers (2008) la mejor forma de aprender formas de ciudadanía democrática es practicarlas en todas las facetas de la vida personal y profesional. Esto es posible debido a una forma de organización y funcionamiento basada en la toma de decisión colectiva, basada en un liderazgo de

orden dialógico (Padrós & Flecha, 2014), que incluye a todas las personas en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades para la buena marcha de la escuela. Esta forma de liderazgo, que implica el reconocimiento y empoderamiento de toda la comunidad, se pone de manifiesto en las palabras de la Directora de una de las escuelas de Rio de Janeiro, al cierre de la sensibilización en la escuela:

Agradecer al Instituto Natura por confiar en la escuela (...) por confiar en nuestro barrio, estáis realizando un sueño de esta vieja gestora que es traer la comunidad a la escuela (...) fue una semana maravillosa, muy diferente para todos nosotros, alumnos, padres, funcionarios, profesores. Pero quiero agradecer principalmente a mis profesores que me han hecho sentir un orgullo muy grande durante esta semana cuando vi, percibí, sentí como se han involucrado, he sentido un orgullo muy grande de cada uno de ustedes que se pronunciaban, que hablaban, que cuestionaban, que preguntaban... eso, como gestora, para mí no tiene precio, he realizado un sueño, un trabajo, y lo vi materializado en vuestra postura. (GS-B-01-S.10)

Por su parte, Briso resumía con estas palabras la satisfacción tras el intenso trabajo de planificación y coordinación destinado a llevar la implementación de Comunidades de Aprendizaje a las escuelas participantes en la sensibilización:

Termina aquí nuestra sensibilización... estoy emocionada. Os deseo mucha suerte, todo lo mejor. Para la gente fue un trabajo muy grande llegar hasta aquí, porque el que consiguiésemos traer al CREA para aquí es el fruto de mucha colaboración con mucha gente, viajes, formaciones, la colaboración con la Secretaría que está haciendo mucho trabajo. Conoceros fue muy bueno, todo el equipo de la escuela, porteras, personas de la cocina, residente, padres, alumnos, vuestra participación es increíble, muy bueno teneros cerca, nunca pensamos que fueseis a contribuir tanto, dar tanta vida durante esta semana (GS-B-01-S.10)

8.4.- Conclusiones del capítulo

En el presente capítulo se han presentado los resultados relativos a la cuarta fase del proceso de transferibilidad, correspondientes a la puesta en marcha de los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países.

Para ello, se ha comenzado por el análisis del proceso de definición de los pilotos, atendiendo a la necesidad de seleccionar un número limitado de escuelas en los distintos territorios, con el fin de asegurar una óptima implementación en cada uno de los países, así como una mayor posibilidad de seguimiento posterior. Así mismo, se ha descrito la constitución de cada uno de los pilotos en los países participantes.

A continuación, se han presentado los resultados relativos al desarrollo de las distintas sensibilizaciones. En primer lugar, se ha realizado una presentación de la estructura y contenido de las sensibilizaciones en cada uno de los países. En este sentido, se ha destacado la importancia del trabajo de planificación y definición realizado de forma previa a las primeras sensibilizaciones en Rio de Janeiro (Brasil), así como las lecciones aprendidas tras éstas, como patrón a seguir en las sensibilizaciones posteriores.

Seguidamente, se han presentado los resultados del análisis de las dificultades que se han presentado en el proceso, así como aquellos elementos que han contribuido al desarrollo exitoso de las sensibilizaciones.

En este sentido, se ha enfatizado la manifestación de cuestionamientos por parte del profesorado asistente, las cuáles serían, según nuestro análisis, *consecuencia del enfoque basado en ocurrencias* que ha caracterizado la práctica educativa durante mucho tiempo. Algunas de esas resistencias se manifestaron a través del cuestionamiento del enfoque basado en evidencias científicas, la resistencia por parte del profesorado asistente a abandonar planteamientos que no han conseguido buenos resultados educativos, o el énfasis en las características del contexto como subterfugio para desconfiar de la propuesta, frente a la transferibilidad de las Actuaciones educativas de Éxito. Otro de los obstáculos que se han hecho visibles ha sido el *temor por parte del profesorado a que la propuesta de Comunidades de Aprendizaje implicase una mayor*

carga de trabajo al profesorado. También, nuestro análisis apunta a una importante *desconfianza por parte de los asistentes en la motivación de las familias y la comunidad a participar en la escuela*. Por último, hemos destacado la existencia de *presiones por parte de la administración en relación a la futura toma de decisión* como uno de los elementos que pudo contribuir a generar un clima de rechazo inicial entre los asistentes.

Por su parte, en relación a los elementos que han favorecido el desarrollo de esta fase, cabe destacar el propio *enfoque basado en evidencias* de la propuesta, como uno de los elementos que ha contribuido a vencer las resistencias iniciales de los asistentes. Así mismo, la *participación de otros agentes de la familia y la comunidad* incidió muy positivamente, contribuyendo a transformar las muestras de desconfianza inicialmente presentes en parte del profesorado, así como a generar una primera oportunidad para el diálogo. Así mismo, hemos observado como la propia *universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito* ha permitido a los asistentes reconocerse en el planteamiento de Comunidades de Aprendizaje y aumentar su confianza en la propuesta. Por otra parte, el *desarrollo de una Tertulia Literaria Dialógica* en el marco de la sensibilización permitió generar un ambiente de ilusión entre los participantes, así como afianzar el conocimiento de los participantes sobre el potencial de las Actuaciones Educativas de Éxito. Por último, se ha destacado la propia *dimensión transformadora del Proyecto Comunidades de Aprendizaje*, basada en un compromiso con el cambio y no con la adaptación al contexto, como un elemento que ha contribuido a la “creación de sentido” (Flecha, 1997) y al entusiasmo de las personas participantes en relación a la puesta en marcha del proyecto en sus centros educativos.

CAPÍTULO IX.- QUINTA FASE: SEGUIMIENTO DE LOS PILOTOS Y EXTENSIÓN DEL PROYECTO

En el presente capítulo se recogen los resultados relativos a la quinta fase en el proceso de transferibilidad, correspondiente al Seguimiento de los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países. Este trabajo es fruto de la información recogida a partir de las entrevistas en profundidad con actores centrales del proceso, así como del análisis de distinto material documental y audiovisual de carácter institucional. En primer lugar, se presenta el panorama de escuelas que han decidido transformarse en Comunidades de Aprendizaje a partir de los pilotos realizados en cada uno de los países, así como los esfuerzos realizados por éstas para poner en marcha la transformación del centro educativo y la puesta en marcha de las Actuaciones Educativas de Éxito. Seguidamente, se presentan las iniciativas puestas en práctica desde el Instituto Natura con el fin de consolidar las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países y generar las condiciones necesarias para la sostenibilidad del proyecto en los distintos territorios. A continuación, se presentan las perspectivas de Extensión del proyecto, atendiendo particularmente al caso de Brasil —ejemplo que marca la línea de actuación para el resto de países— y Perú, por ser los países que cuentan con una mayor trayectoria en la implementación de Comunidades de Aprendizaje. Finalmente, se analizan los elementos que han obstaculizado el desarrollo de esta fase de Seguimiento y Extensión del proyecto, así como aquellos que han favorecido la consecución de ésta.

9.1.- Seguimiento de las primeras escuelas

Una vez desarrolladas las sensibilizaciones en cada uno de los países, desde las distintas Redes de Apoyo se han puesto en marcha distintas acciones para el acompañamiento de las escuelas, con el fin de avanzar en la consolidación del proyecto.

A partir de la información recogida sobre el proceso, observamos que tras la realización de sensibilizaciones, en el caso de **Brasil**, las dos escuelas que participaron en las sensibilizaciones decidieron convertirse en Comunidades de Aprendizaje. Cabe destacar el proceso diferente vivido en cada una de las escuelas, tal y como explica Briso, Gerente de Comunidades de Aprendizaje en Brasil:

Una se implicó desde el comienzo mucho con el proceso de transformación, y lo hizo de un modo muy mágico, así muy bonito, construyeron el cielo, pusieron sus sueños en el cielo, llamaron a todos los papás, y la escuela estuvo soñando durante gran parte del tiempo, hubo una participación muy grande de los funcionarios de la escuela, y esa escuela hoy un año después entras allí esta escuela es una comunidad de aprendizaje. (EM-07)

Así, en la Escuela 1 la transformación en Comunidad de Aprendizaje fue vivida con mucha intensidad e ilusión por parte de la comunidad educativa. A partir del sueño y la toma de decisiones, el centro educativo se ha movilizado para activar la transformación del centro y poner en marcha la implementación de Actuaciones de Éxito. Tras un año de la transformación de la escuela, en el centro educativo se están implementando cuatro Actuaciones Educativas de Éxito: Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas, Participación Educativa de la Comunidad y Formación Dialógica de Profesorado.

La Escuela 2 también decidió convertirse en Comunidad de Aprendizaje. A pesar de la decisión favorable, el proceso se ha vivido de forma menos intensa, tal y como lo explica Briso en la siguiente cita:

Es una escuela que hoy tiene las tertulias ocurriendo, y tiene un día u otro los grupos interactivos, pero no es una escuela, es una escuela que desde que empezó, ya en la formación habíamos tenido, los profesores traían cuestiones muy fuertes, nosotros entendíamos o pensábamos que la escuela no iba a adherirse, pero quiso, y decidieron implementar, y la propuesta de, ellos fueron haciendo las etapas sin gran empeño de los profes, sin una dedicación grande de los profesores en relación a la propuesta. (EM-07)

Tras un año de implementación, en la actualidad la escuela está desarrollando Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Si bien la Escuela 2 no ha asumido de forma tan intensa como la Escuela 1 la filosofía de Comunidades de Aprendizaje, hemos podido comprobar el compromiso del equipo docente con la implementación de las dos Actuaciones Educativas de Éxito mencionadas, así como la motivación del alumnado en relación al nuevo funcionamiento de la escuela.

En el caso de **Perú**, fueron 7 las escuelas que decidieron transformarse en Comunidades de Aprendizaje (2 en Piura, 2 en Cusco y 2 en Piura). Actualmente, los 7 centros educativos están ya desarrollando Tertulias Literarias Dialógicas y Grupos Interactivos. Así mismo, algunas escuelas más están comenzando a implementar Actuaciones Educativas de Éxito, con la expectativa de entrar dentro de la red de Comunidades de Aprendizaje en una expansión futura del proyecto. Rosa Valls, responsable de las sensibilizaciones en el marco de los primeros pilotos desarrollados en Lima, y participante invitada en las acciones de seguimiento en Perú, explica así la consolidación de los primeros pasos en este país:

Tuvimos la ocasión de ver cómo habían evolucionado en muy pocos meses, en las 7 escuelas pilotos de Perú, y 10 escuelas que próximamente el año que viene se van a poner en marcha, y que todas ellas había empezado ya con Tertulias Literarias, con una Actuación de Éxito. (EM-13)

En el caso de **México**, de las diez escuelas que participaron en la sensibilización de Comunidades de Aprendizaje, seis centros decidieron convertirse en Comunidades de Aprendizaje. En la actualidad, en las escuelas que han comenzado a funcionar como Comunidades de Aprendizaje se están desarrollando dos Actuaciones Educativas de Éxito: Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Cabe destacar además como otras escuelas de la zona han comenzado también a implementar Tertulias Literarias.

Por último, en el caso de **Colombia**, de las 8 escuelas que participaron en las sensibilizaciones, las 8 escuelas han tomado la decisión de convertirse en Comunidades de Aprendizaje, encontrándose en el momento de desarrollo de la investigación en la fase de transformación.

Durante el año 2015, comenzarán a desarrollarse los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en centros educativos de **Argentina** y **Chile**.

El panorama actual de escuelas participantes en los primeros pilotos que decidieron convertirse en Comunidades de Aprendizaje queda recogido en la Tabla 17:

Tabla 17

Panorama de escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje tras los primeros pilotos

PAÍS	NÚM. ESCUELAS PARTICIPANTES EN SENSIBILIZACIÓN	NÚM. ESCUELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Brasil	2 escuelas	2 escuelas
Perú	7 escuelas	7 escuelas
México	10 escuelas	6 escuelas
Colombia	8 escuelas	8 escuelas

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por Instituto Natura.

9.2.- Consolidación de la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje

9.2.1.- Creación del Portal de Comunidades de Aprendizaje y diseño de materiales

El día 2 de junio de 2014, coincidiendo con la celebración del Encuentro de Comunidades de Aprendizaje de São Paulo, se lanzó el portal de Comunidades de Aprendizaje⁶⁹ de Instituto Natura. El portal nació con la finalidad de contribuir a conectar a los distintos centros educativos, administraciones, universidades y otros agentes educativos implicados en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Brasil, poniendo a su alcance la información, los materiales, y los recursos disponibles. En la siguiente cita Briso explica el papel que ha adoptado el portal con el fin de afianzar la Red de Comunidades de Aprendizaje

Creamos un portal que tiene una parte de noticias, tiene una parte institucional que presenta, que trae de una forma muy rápida y breve los conceptos de Comunidades de Aprendizaje, trae también una biblioteca donde ponemos materiales diversos, desde textos académicos hasta vídeos de sensibilización, y hay una parte también que es como una red que estamos intentando crear de Comunidades de Aprendizaje, es traer todo el mundo para el mismo sitio donde puedas potencializar la interacción entre todos los que están implementando. (EM-07)

El proceso de diseño y elaboración del portal implicó un debate intenso entre el Equipo de Comunidades de Aprendizaje del Instituto Natura, el Centro de Investigación CREA y el equipo de profesionales encargados de desarrollar la herramienta desde el punto de vista técnico. Uno de los principios clave que fue tenido en cuenta para la elaboración de éste fue garantizar la alineación de los contenidos y el diseño de éste con los principios del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

De igual forma, se produjo una labor importante de asesoramiento para la traducción y elaboración de materiales a incorporar al portal, de forma que aquellas personas

⁶⁹ <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/>

implicadas en el proyecto pudiesen disponer de la información más relevante. Así explica Briso la filosofía que persigue el desarrollo de materiales:

Sí, lo que hicimos paralelo a este crecimiento de la implementación fue crear materiales de formación-divulgación del proyecto, entonces siempre hay la formación presencial de la forma como prevé el proyecto, como propone el proyecto, pero lo que hicimos para apoyar aún más a este trabajo de las escuelas es crear vídeos con imágenes que tenemos de Brasil, de España, de las escuelas, de las secretarías de educación, *depoimentos* de las personas hablando sobre el proyecto, y enseñando como el proyecto realmente funciona y puede ser implementado. (EM-07)

Por su parte, el 1 de septiembre de 2014, se puso en marcha la versión del Portal de Comunidades de Aprendizaje⁷⁰ en castellano, lo cual permitirá ofrecer un importante soporte a la extensión de Comunidades de Aprendizaje en otros países de Latinoamérica, en este caso hispanohablantes.

Nuestro análisis apunta a la relevancia del portal, así como del uso de redes sociales a la hora de conectar a las escuelas que comienzan a funcionar como Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países. De igual forma, hemos podido observar cómo los esfuerzos por ofrecer una imagen dinámica del proyecto están contribuyendo a visibilizarlo y a despertar interés por el mismo en distintos foros educativos.

Cabe destacar especialmente la realización de vídeos destinados a visibilizar la voz de los distintos actores implicados en la transformación de los centros educativos.

9.2.2.- Diseminación y producción de conocimiento

Más allá de las acciones orientadas a la creación de una Red de Apoyo a las Comunidades de Aprendizaje sustentada en bases a mecanismos de formación sólidos, el trabajo realizado está contribuyendo a divulgar la propuesta de Comunidades de

⁷⁰ Disponible en: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Aprendizaje en los distintos países, de forma que el Proyecto tiene una relevancia cada vez mayor dentro de las experiencias educativas que se desarrollan en cada uno de los países. A esta importante visibilización del proyecto ha contribuido:

- La difusión del proyecto a partir de la organización de Foros de Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios, así como otros eventos dirigidos a la diseminación del proyecto y la búsqueda de aliados potenciales.
- La presentación de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje en España y Brasil en diferentes foros y espacios de discusión sobre políticas y acciones educativas.
- Una importante labor de visibilización de Comunidades de Aprendizaje en los medios de comunicación de masas, así como a través de las redes sociales, a partir de los propios canales de difusión articulados por Instituto Natura, en colaboración con CREA, así como con los distintos aliados.

Además, a medida que el proyecto continúe avanzando y se comiencen a recoger resultados de su implementación de forma sistemática, se podrá contribuir a producir conocimiento científico que pase a engrosar las evidencias de la implementación de Comunidades de Aprendizaje ya recogidas y validadas en el contexto español. Esto constituirá un importante aporte al conocimiento disponible sobre la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito que se realizan en las Comunidades de Aprendizaje.

9.3.- Definición de un itinerario de formación

Debido al panorama de importante expansión del proyecto Comunidades de Aprendizaje en Brasil, y como forma de garantizar la calidad y la adecuación de la implementación a los principios básicos de la propuesta, desde Instituto Natura se están impulsando acciones orientadas a la formación. En este sentido, cabe destacar tres líneas de trabajo:

En primer lugar, *el propio Instituto Natura*, como organismo al frente de la extensión del proyecto Comunidades de Aprendizaje, ha creado un importante equipo propio para la gestión de éste. Lo que empezó con un grupo de personas del Instituto encargadas de gestionar el trabajo con CREA y definir las primeras acciones, es ya un equipo consolidado de casi diez profesionales, dedicados de forma integral a Comunidades de Aprendizaje. Así lo explica Briso:

La otra parte fue en formar un equipo para que pudiera responsabilizarse de estas formaciones, y el acompañamiento de las escuelas. Entonces, el equipo hoy somos ya nueve, hay muchos que están en formación, entonces hay 9 personas que aún no hacen nada en el proyecto, participan de tertulias, participaron de una formación con el Instituto, y van a participar con de una formación con CREA que vamos a apuntar, porque empiezan el año que viene a acompañar a las escuelas, ahora estamos haciendo la sensibilización y apoyando el proceso de transformación, el año que viene ¿no? que estarán implementando las prácticas estas personas nos apoyarán en el acompañamiento mensual, como voluntarios. (EM-07)

Por otro lado, desde Instituto Natura, de forma coordinada con CREA, se está avanzando en la definición de un itinerario de formación que capacite a todas aquellas personas que entren a formar parte de las *Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje*. Esta capacitación, que se encuentra en la actualidad en proceso de definición, contempla la formación y profundización en las bases teóricas del proyecto, así como la toma de contacto con la realidad de los centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje. En la siguiente cita, Briso describe el plan de actuación previsto en Brasil y el resto de países implicados:

Nos estamos preparando para esta expansión (...) sobre un plan de formación, cómo certificamos a esas personas que estamos llamando para acreditarlas como “vale mira, ahora tú puedes hacerlo solo, eres un formador en Comunidades de Aprendizaje”. (EM-07)

La definición de este itinerario de formación constituirá un elemento central para garantizar un adecuado seguimiento y extensión del proyecto.

Por último, en la formación y consolidación del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en Brasil es clave *el papel de la universidad*. Más allá de la importante labor del Centro de Investigación CREA, encargado de garantizar la adecuación científica de la propuesta, y del Centro de Investigación NIASE, importante apoyo para la introducción y sostenibilidad del proyecto en Brasil, desde el Instituto Natura se están desarrollando diferentes estrategias con el fin de favorecer la alianza con el mundo universitario, como forma de difundir el proyecto y contribuir a su fortalecimiento. Algunas de estas líneas de actuación son descritas por Briso en la siguiente cita:

Una de las formas es donar voluntarios para que ellos actúen, prácticas, alumnos de prácticas para que actúen como voluntarios, hay la posibilidad del Instituto entrar con una beca para que este alumno haga un estudio en Comunidad de Aprendizaje, ¿no? haga su formación en Comunidades, hay una propuesta de por ejemplo que nosotros hagamos la formación de estos profesores de la universidad para que ellos implementen Actuaciones Educativas de Éxito en la universidad, o hacer la articulación de ellos con las universidades, o CREA o NIASE, para que ellos mismos implementen estas prácticas en sus clases con sus alumnos, o sea, hicimos como un *cardápio*, un menú, de posibilidades de articulación con la universidad, a ver quién lo coge. (EM-07)

En definitiva, desde el Instituto Natura se están articulando las líneas de actuación necesarias para garantizar el acompañamiento y seguimiento que requieren las escuelas que están comenzando a funcionar como Comunidades de Aprendizaje.

Partiendo del trabajo realizado en Brasil, Natura ha comenzado a desarrollar la estrategia de formación para Perú, a desarrollar en el año 2015, tal y como explica Vieites:

En Perú está el apoyo de la administración por una parte, está una universidad absolutamente comprometida, queriendo todo, queriendo meter Comunidades de Aprendizaje en su currículo, queriendo formar a sus profesores, queriendo formar a sus alumnos, o sea, una universidad que va a dar un cambio, (...) entonces eso es como un logro increíble. (...) Creo que en Perú es un proyecto bonito, y ahora tenemos que pensar muy bien, o sea, Perú este año 2015 va a ser el año de la formación. (EM-10).

Valls, por su parte, valora así la importancia de consolidar un panorama de formación en Comunidades de Aprendizaje en el país con los agentes educativos implicados:

En Perú tienen una forma de funcionar de siempre haberles dado programas, materiales concretos y un seguimiento, y están avanzando en Comunidades de Aprendizaje con un posicionamiento más de reflexión, de diálogo, y esto es todo un avance y les cuesta. Entonces es muy importante la persona que ha puesto Instituto Natura (...) y es súper importante la formación de esta gente. (EM-13)

Con esta finalidad, se está trabajando intensamente para que el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico apoye la línea de Comunidades de Aprendizaje, apostando por transformar sus líneas de formación del profesorado. En palabras de Valls:

Los Directivos del Pedagógico tienen claro que también ellos con formación tienen que ayudar al futuro de Perú, para que las escuelas avancen. Porque van a ser el futuro de los maestros que vayan para tener unas bases clarísimas, hagan una Actuación de Éxito, hagan Comunidades, o no lo hagan, pero sí para la mejora educativa de Perú. (EM-13)

9.4.- Perspectiva de Extensión del proyecto

El siguiente paso en la quinta fase del proyecto es la creación de condiciones para la extensión del proyecto. Una vez que los primeros pilotos están consolidados, y que los centros educativos han iniciado la transformación en Comunidades de Aprendizaje, desde la Redes de Apoyo, en coordinación directa con Natura, se han comenzado a poner en marcha estrategias para la expansión a nuevas escuelas y territorios.

En la actualidad, solamente Brasil y Perú han emprendido el camino para la extensión de Comunidades de Aprendizaje. Una de las acciones para la consolidación y extensión de Comunidades de Aprendizaje es la realización de Foros de Comunidades de Aprendizaje, que en este trabajo hemos denominado *Foros de Seguimiento y Extensión*.

Cuando se cumplía un año de las primeras sensibilizaciones en Río de Janeiro, en **Brasil**, entre el 2 y el 6 de junio de 2014 el Instituto Natura organizó un macro-foro de Comunidades de Aprendizaje, que comprendió el desarrollo de encuentros en hasta cuatro territorios diferentes: São Paulo, Sao Bernardo, Fortaleza y Río de Janeiro. Este evento múltiple implicó la elaboración de un ambicioso programa, que contó con la participación de Marta Soler, Directora del Centro de Investigación CREA, que viajó a Brasil acompañada de distintos agentes implicados en el Proyecto Comunidades de Aprendizaje en el Estado español, entre ellos, el coordinador de la Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA), la coordinadora de la Red de Comunidades de Aprendizaje en la Comunidad Valencia, o la coordinadora de la Red de Comunidades de Aprendizaje de País Vasco. Además, durante el encuentro se produjeron conexiones por videoconferencia con otros investigadores de CREA, que tuvieron ocasión así de participar en distintas sesiones. El encuentro también contó con el soporte y la participación del NIASE. Cada uno de los encuentros tuvo un formato diferente, adaptado a los planes de difusión y lanzamiento de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los territorios. El Encuentro celebrado en Sao Paulo, evento central de la semana, fue el de mayor alcance, y contó con sesiones simultáneas dirigidas a público de diferentes perfiles: representantes de la administración, profesorado, organizaciones educativas dedicadas a la formación y profesorado universitario. Así lo describe Briso:

Lo que hicimos en el Foro fue abrir un poco más, porque abrimos a, hicimos un foro con cuatro salas, una sala para los *parceros* que tenemos que están relacionados con las políticas públicas, secretaría de educación, alcaldes y estas cosas, administración en general, hicimos una sala dirigido más a quienes de la escuela, para hablar de lo que se hace en una escuela, hicimos una sala de universidades y una sala de formación de formadores ¿no? Entonces, trayendo a nuestros *parceros* para que escuchen, conozcan, y piensen en formas de articulación con la propuesta (...) Es como vamos a traer todos para trabajar juntos, ¿no? (EM-07)

En el caso de Perú, en noviembre de 2014 se realizó un Foro de Seguimiento de Comunidades de Aprendizaje dirigido a generar nuevos apoyos para la futura expansión del proyecto en Perú. Éste contó con la participación de la Subdirectora del Centro de Investigación CREA, Rosa Valls, que viajó a Perú acompañada de la Directora de un centro educativo con una larga trayectoria en el proyecto Comunidades de Aprendizaje en el Estado español. Además de la creación de espacios para la presentación de experiencias por parte de los centros educativos que ya han comenzado a funcionar como Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios peruanos, se desarrollaron presentaciones y conferencias destinadas a diseminar el proyecto entre distintos actores y organizaciones relevantes en el panorama educativo peruano. Igualmente, se desarrollaron sesiones de formación con el profesorado de los centros ya funcionando como Comunidades de Aprendizaje, así como con alumnado y profesorado universitario interesado en implicarse en la implementación del proyecto.

Así mismo, de forma específica en el caso de **Brasil**, se ha producido una importante *ampliación de la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje*, lo que ha permitido poner a disposición del proyecto más agentes y recursos con el fin de comenzar a implementar acciones de extensión del proyecto a nuevos territorios. Tal y como lo explica Vieites:

Brasil, este año es el año de la expansión, y además es el año de la ilusión, todo el mundo queriendo Comunidades de Aprendizaje, es muy bonito, y también es la tranquilidad de “vamos a poder dar salida a las demandas” porque al principio era como, todo el mundo quiere y nosotros no estábamos preparados, pero ahora sí. (EM-10)

En el momento de desarrollo de esta investigación, comenzaba a ponerse en marcha el plan de extensión de Comunidades de Aprendizaje a diferentes territorios de Brasil, que ha llevado a que el número de escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje en el país se amplíe de forma notable, llegando a nuevos territorios. La Figura 6 constituye un esquema del panorama de extensión de Comunidades de Aprendizaje que está presentándose en Brasil durante el último trimestre de 2014:

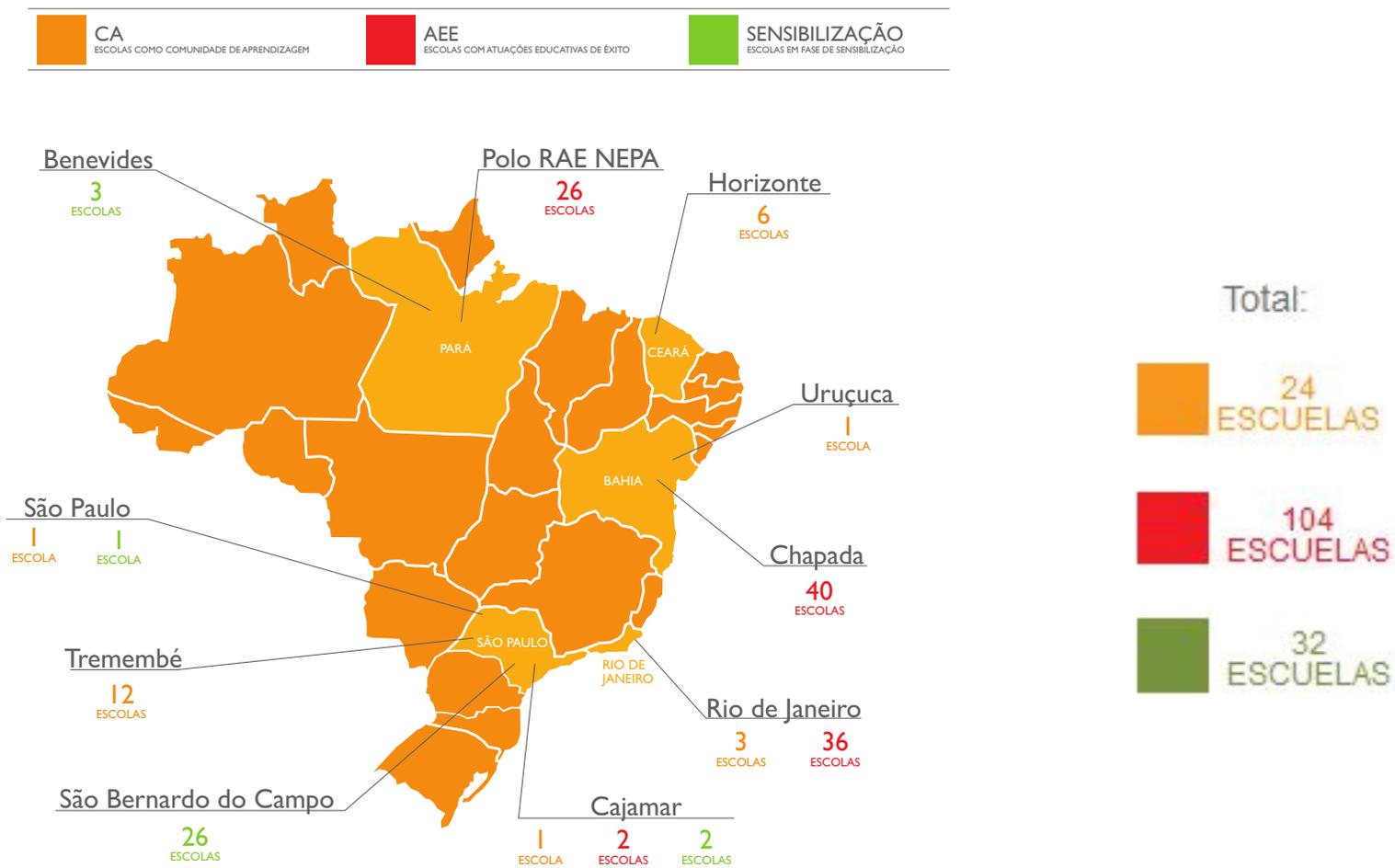


Figura 6. Panorama de extensión de Comunidades de Aprendizaje a Brasil en el período 2014/2015. Fuente: Instituto Natura

La puesta en marcha de las acciones para la Extensión del proyecto completa el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, cuyas fases quedan representadas en la Figura 7:

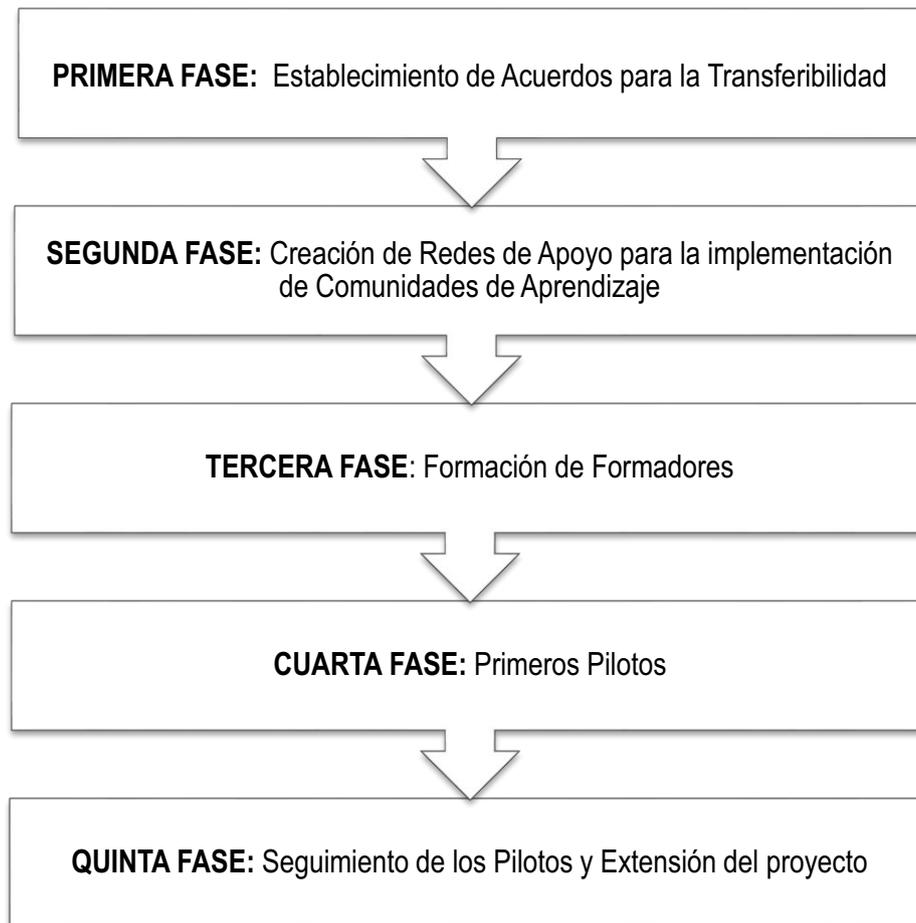


Figura 7. Fases del proceso de Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje.

9.5.- Elementos que han intervenido en el desarrollo de la Quinta fase del proceso

9.5.1.- Barreras en el desarrollo de la quinta fase

Riesgo de adulteración

Uno de los elementos que se plantea como dificultad en el arranque exitoso de las primeras escuelas como Comunidades de Aprendizaje en los distintos países es el **riesgo de adulteración**. Nos referimos a la posible alteración o mala praxis en relación a los principios que configuran la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, así como en la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito. De esta forma expresa Vieites esta preocupación:

El riesgo de toda administración, y de toda universidad también de tergiversación, de cambio, de ser creativo digamos... no hemos tenido, tengo que decir que no hemos tenido grandes problemas con eso, o sea, son contadas las ocasiones en las que hemos tenido que llamar la atención por alguna cosa de estas, pero las ha habido, entonces ese es otro riesgo. (EM-10)

Este peligro de adulteración, que constituye también una importante preocupación en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en el contexto español, puede poner en riesgo la credibilidad y la legitimidad de Comunidades de Aprendizaje. Si alguno de los centros educativos que utiliza la denominación de Comunidades de Aprendizaje no implementa las Actuaciones de Éxito correctamente, o efectúa acciones que sean claramente contrarias a los principios de éstas, como podría ser la realización de agrupaciones flexibles por nivel académico en lugar de grupos interactivos heterogéneos, no podrá obtener la mejora de resultados educativos que está relacionada con la implementación de Actuaciones de Éxito, lo cual puede generar un clima de descrédito en relación de los logros de Comunidades de Aprendizaje. Flecha explica cómo es precisamente éste el mayor peligro en relación a la extensión del proyecto:

Las adulteraciones, si hay gente que empieza a vender, como ya hay algunos, por Comunidad de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito actuaciones,

teorías y prácticas que no mejoran los resultados, entonces las familias se pueden ver traicionadas, porque no tienen los resultados de sus hijos e hijas que se les prometieron y pueden retirar su apoyo no al proyecto, si no a lo que crean que es el proyecto, y esto sí que podría hundir el proyecto. (EH-12)

El peligro en relación a estas adulteraciones de la idea de Comunidades de Aprendizaje no vienen necesariamente de los propios centros educativos, si no que en muchas ocasiones pueden venir de personas que, atraídas por el renombre que la propuesta de Comunidades de Aprendizaje ha ido adquiriendo en los distintos países, decidan vincularse a ésta por intereses que no coinciden con la voluntad del proyecto, esto es, la mejora educativa de los niños y niñas. En palabras de Flecha:

[Las adulteraciones] Tienen que ver con los intereses económicos y de protagonismo de quienes viven de la pobreza y del fracaso escolar. Mucha gente que vive de dar formaciones, de hacer conferencias en base a ocurrencias, y que no viven mal, si no que hacen el gran negocio, el negocio privado de la educación, el que destroza la educación es el de los ocurentes, de los negociantes de ocurrencias. Entonces lógicamente la gente que tiene grandes financiaciones por proyectos educativos o por discursos educativos que nunca han mejorado los resultados en ninguna escuela no quiere, en ningún país, esto también es universal, no quiere que haya escuelas que mejoren los resultados, y que demuestren que sus proyectos no valen de nada, y que se acabe el negocio. (EH-12)

El reto de la formación

Otra posible dificultad en esta fase de seguimiento de los pilotos es la **necesidad de establecer canales de formación muy rigurosos**, que aseguren un acompañamiento óptimo y con garantías a los centros educativos. Hemos visto como la preocupación en relación a la formación necesaria para una buena puesta en marcha del proyecto surge ya de forma inmediata a la sensibilización, cuando los centros educativos se lanzan a

poner en marcha el proceso de transformación. Con estas palabras ejemplificaba Briso esta situación:

Nosotros vamos y hacemos la sensibilización ¿vale? pero tú después llegas en la hora y dices “¡dios! ahora tengo que soñar, ¿cómo se hace eso?”. (EM-07)

De cara a poder solventar esta dificultad, se da la necesidad de afianzar Redes de Apoyo muy sólidas, que garanticen la buena marcha del seguimiento y expansión de la propuesta. No obstante, tal y como señala Vieites, esto requiere un esfuerzo importante, así como un período de tiempo, lo cual puede ralentizar el proceso de extensión:

Asegurar esa formación bastante sólida, que la gente entienda los por qué, las bases científicas, las bases psicológicas, las bases sociológicas, toma un tiempo, toma un tiempo y un esfuerzo, y por otra parte toma un compromiso por parte de las administraciones, de las personas, de las organizaciones, que, bueno, que hay que estar muy convencido para hacerlo, ese es un elemento difícil de la expansión de las Comunidades de Aprendizaje. (EM-10)

Otro aspecto a considerar en relación a la formación son las dificultades para obtener un entramado administrativo a través del cual los profesionales de la educación vean reconocida la formación en Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones de Éxito. Así explicaba esta dificultad el investigador responsable de las sensibilizaciones en México:

Ha sido complicado, esto allí no les cuadra en ninguna cosa, ellos tienen un catálogo de formación del profesorado, pero claro, Comunidades de Aprendizaje no está en ese catálogo, entonces es una de las cosas que Vía Educación comentó que era de sus retos, introducirlo dentro de su catálogo, igual que aquí en Andalucía o en otras Comunidades Autónomas, cuando hacen formación del profesorado en activo tienen esa opción, allí también tienen ese tipo de cursos, entonces, si está dentro del catálogo entonces sí que es más fácil que puedan justificar el hacer este tipo de cursos, porque entonces de alguna manera les cuenta. Entonces si les cuenta es más fácil gestionarlo, porque de alguna manera, no estaba bajo paraguas de nadie a nivel institucional, a nivel formal. (EH-06)

9.5.2.- Posibilidades en el desarrollo de la quinta fase

Compromiso con la implementación rigurosa de la propuesta

Uno de los aspectos clave que ha facilitado la puesta en marcha de Comunidades, así como la garantía de una buena implementación es el compromiso por parte del Instituto Natura y las organizaciones implicadas en respetar la naturaleza del proyecto y a trabajar en base a una implementación responsable en las escuelas. Así ponía de manifiesto esta voluntad la representante de una de las organizaciones integradas en la Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en Colombia:

Estamos asumiendo un compromiso con un proyecto que tiene una estructura, unas reglas, unas formas de funcionar, en el cual nos estamos comprometiendo todos, y hay que respetar como ese compromiso... Los que nos estamos comprometiendo a hacer Comunidades de Aprendizaje y a trabajar con CREA y con el Instituto Natura estamos asumiendo un compromiso adicional a trabajar de acuerdo a las orientaciones que nos van a dar. Hay que ser respetuosos de ese nombre, de ese proyecto, de lo legal que nos cubre aquí, que es un compromiso en el cual entramos voluntariamente. (GS-C-01-S.7)

En este sentido, hemos observado cómo hasta la fecha la valoración de la implementación del proyecto en los distintos países que se realiza por parte del CREA es muy positiva, tal y como se traduce de las palabras de Flecha, creador de la propuesta:

La valoración es muy positiva puesto que se está consiguiendo buenos resultados debido a que se están aplicando las Actuaciones Educativas de Éxito con sus bases científicas, que no se están deformando, que no se están adulterando, si no que se están recreando en cada contexto sin falsificarlas. Y esto no es fácil (...) porque hay gente en Latinoamérica, como hay en España y hay en Europa que quieren aprovecharse del prestigio que tienen las Actuaciones Educativas de Éxito, las Comunidades de Aprendizaje, para con esos nombres intentar vender sus productos, y eso se está logrando clarificar, para que no se engañe a la población. (EH-12)

Soler, por su parte, destacaba en uno de los Foros de seguimiento del proyecto en Brasil cómo la rigurosidad en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las primeras escuelas estaba constituyendo un elemento clave para posibilitar la adhesión de nuevos centros educativos al proyecto y, por tanto, la extensión futura de éste:

El proceso de transformación de las escuelas en Brasil en Comunidades de Aprendizaje está siendo muy exitoso, porque están aplicando desde el inicio las Actuaciones Educativas de Éxito. Y el hecho de que las primeras escuelas en Río lo estén haciendo tan bien es como un ejemplo que va a servir para una muy buena transformación para las escuelas del país. (Vid.Ins-03)

Interés creciente por parte administraciones y organizaciones diversas

Hemos podido observar como otro de los puntos fuertes que están contribuyendo a la consolidación de Comunidades de Aprendizaje a partir de los primeros pilotos en cada uno de los países es el creciente interés que la propuesta está generando en administraciones y organizaciones diversas. Esto está permitiendo que la propuesta vaya ganando legitimidad en la “arena educativa” de cada uno de los países, posibilitando que cada vez más comunidades educativas, organizaciones y territorios reclamen para sus centros educativos la formación en Actuaciones Educativas de Éxito. Así lo explica Flecha:

Ahora se están iniciando las primeras escuelas, esas escuelas van a demostrar, algunas ya lo están demostrando, que es posible mejorar los resultados, que no es verdad que haya fracaso escolar, exclusión social derivada de la educación porque no hay recursos, porque hay una política así, o una política así, porque las familias no están motivadas, si no que van a demostrar que si aplicas las Actuaciones Educativas de Éxito se logra el derecho a la educación de todos y todas. Y por lo tanto todas las disculpas van a ir desapareciendo. (EH-12)

Además, cabe destacar también cómo el creciente interés suscitado por la propuesta está permitiendo que cada vez más organizaciones decidan entrar a formar parte de las

Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países. Con ello, está siendo posible que estas redes sean cada vez más fuertes y más autónomas. De esta forma explica Vieites la voluntad del Instituto Natura de seguir trabajando en el fortalecimiento de las Redes de Apoyo:

Intentamos que esas personas sean o bien, que lo hagan con sus propios recursos digamos, si es una administración obvio, o sea preferente universidades o administraciones que sean ellas las que les interesen, para que Natura pueda salir del país y comunidades quede. Y si es una ONG que lo haga (...) que se forme, que entienda el modelo, que quiera replicar el modelo. (...) Queremos crear redes sustentables. (EM-10)

La forma en la que se están ampliando las Redes de Apoyo, pasando a integrar agentes cada vez más diversos, también está permitiendo garantizar el pluralismo que caracteriza al proyecto. Estos esfuerzos coinciden con lo que Apple ha denominado las *decentered unities* (Apple, 2013), que permiten que fuerzas y colectivos diversos encuentren un espacio común en el que trabajar conjuntamente con el fin de favorecer transformaciones sociales y educativas en las que todos los agentes puedan sentirse representados. Así lo explica Vieites:

La idea no es quedarnos con unos pocos agentes e ir expandiendo, si no ampliar la red, ampliar los territorios, y poder crecer. (...) Comunidades es un modelo que impulsan desde muy distintas organizaciones, contextos e ideologías. (EM-10)

Por último, en relación con el interés de distintos agentes y administraciones, hemos podido observar cómo la implementación rigurosa del proyecto en territorios diversos está permitiendo obtener mayores evidencias sobre la transferibilidad del proyecto a nivel internacional, permitiendo que éste pueda llegar cada vez a una mayor diversidad de contextos. Una de las profesionales invitadas a los Foros de seguimiento de Comunidades de Aprendizaje en Brasil, en representación de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana, valoraba así la participación de administraciones diversas en el proyecto:

Yo creo que la importancia de que este proyecto se siga difundiendo y esté entrando en los diferentes países nos va a permitir demostrar por un lado que estas actuaciones funcionan, sean cuales sean los contextos, y que depende del profesorado y de las administraciones públicas que las quieran trabajar en los centros escolares, y por otro lado, puesto que es un proyecto que consolida el pleno derecho de todas las personas a la educación, y a la mejor educación posible, nos va a permitir que todo el mundo pueda acceder a los mejores aprendizajes y que puedan hacer de su vida pues su mejor sueño, y puedan optar a una igualdad ciudadana, y participar de la sociedad. (Vid.Ins-03)

9.6.- Conclusiones del capítulo

En el presente capítulo hemos presentado los resultados relativos a la quinta fase del proyecto, correspondiente con el seguimiento de los primeros pilotos y la creación de condiciones institucionales para la extensión del proyecto.

Atendiendo a los pasos analizados, hemos podido observar los esfuerzos realizados por parte del Instituto Natura y las distintas organizaciones integrantes de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en el acompañamiento de las escuelas, entre las que destacan la creación de materiales y herramientas online que permitan conectar a las escuelas y darles soporte en la transformación del centro educativo. Así mismo, se ha resaltado la importancia de generar estructuras para la formación que aseguren que el proyecto es sostenible, y que responde de forma rigurosa a las bases científicas que lo sustentan.

En cuanto a la futura extensión del proyecto en los distintos países, a través del análisis de los casos brasileño y peruano, hemos podido observar la relevancia de continuar promoviendo Foros de Comunidades de Aprendizaje que permitan visibilizar el trabajo realizado, así como de intensificar el establecimiento de alianzas para la expansión y fortalecimiento de las Redes de Apoyo en cada uno de los países.

En lo que respecta a las barreras que han dificultado la consecución de esta fase, cabe destacar el riesgo de adulteración de las bases que definen Comunidades de Aprendizaje, como uno de los principales peligros para la consolidación y expansión de la mejora educativa que persigue el proyecto. En íntima relación con el elemento anterior, la necesidad de formación sólida y rigurosa constituye un importante desafío al que cada uno de los países deberá hacer frente con el fin de garantizar la implementación responsable del proyecto.

En relación a las posibilidades en el desarrollo de esta fase, hemos destacado el compromiso con la implementación rigurosa que está caracterizando a la gestión del Instituto Natura y de las distintas organizaciones aliadas, así como los esfuerzos por difundir y visibilizar el proyecto, que está consiguiendo suscitar un interés muy favorable entre distintas administraciones y organizaciones en cada vez más territorios. Estas acciones están contribuyendo a generar un prometedor panorama de extensión del proyecto para los próximos años.

CAPÍTULO X.- CONCLUSIONES

Este trabajo constituye una contribución en relación al importante desafío de la mejora de los resultados educativos y la lucha contra la desigualdad educativa que afecta a los colectivos más vulnerables en todo el mundo. Esta problemática, alertada por distintas investigaciones internacionales (Alexander et al., 1997; Delpit, 1988; Ladson-Billings, 1994; Oakes, 2005), exige superar los enfoques que se limitan a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, en favor de planteamientos que combinen los criterios de equidad y excelencia (Braddock & Slavin, 1992; Wößmann & Schütz, 2006), con el fin de garantizar el éxito académico de todo el alumnado como elemento indispensable para contribuir a la inclusión social de toda la ciudadanía (Flecha, 1990).

Para poder hacer frente de forma efectiva a estos requerimientos, la labor científica y profesional en el terreno educativo exige un trabajo sólido y comprometido. Resulta indispensable desterrar aquellas formas de trabajar en educación que no están basadas en las mejores teorías y prácticas, y recuperar la orientación rigurosa y éticamente comprometida que definió el origen de las Ciencias Sociales (Burawoy, 2005; Rodríguez & Flecha, 2011). Distintos organismos internacionales se han posicionado en esta línea, reclamando una investigación científica que demuestre su capacidad de tener impacto en la sociedad (Abraham, 2014; Gardner & Pollard, 2008; Tierney, 2013).

Partiendo de este panorama, esta investigación se ha centrado en el estudio de Comunidades de Aprendizaje, un ejemplo de proyecto educativo basado en la investigación aplicada sobre aquellas actuaciones que están dando mejores resultados en cuanto al mejoramiento de los resultados académicos y la cohesión social (Elboj et al., 2002). Durante sus 20 años de andadura en el contexto español, Comunidades de Aprendizaje ha aportado evidencias de mejora educativa en casi 200 escuelas, y cuenta con un importante reconocimiento internacional (Apple, 2013; European Commission, 2011c; OECD, 2012b). La investigación que ha contribuido de forma más decisiva al estudio y sistematización de las Comunidades de Aprendizaje ha sido el Proyecto Integrado INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), financiado por el Programa Marco de investigación europea y dirigido desde el Centro de Investigación CREA.

La sostenibilidad de Comunidades de Aprendizaje en el contexto español, así como las contribuciones en la identificación de las “Actuaciones Educativas de Éxito” realizadas por INCLUD-ED, han despertado el interés de organizaciones y administraciones en diversos territorios, lo que ha conducido a la recreación de las Actuaciones Educativas de Éxito en distintos contextos y áreas sociales, conduciendo siempre a una notable mejora educativa (Flecha, 2015). Estas experiencias de transferibilidad de las Actuaciones Educativas que se desarrollan en las escuelas funcionando como Comunidades de Aprendizaje encuentra una de sus principales manifestaciones en la reciente puesta en marcha del proyecto de extensión de Comunidades de Aprendizaje a seis países del contexto latinoamericano (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile). La voluntad de transferir la experiencia de Comunidades de Aprendizaje encuentra su origen en la preocupación por las persistentes desigualdades educativas presentes gran parte de los países de la región latinoamericana (Klasen & Nowak-Lehmann, 2009; OECD, 2013b; Reimers, 1999, 2002; Torche, 2010).

De este creciente interés internacional por la extensión de Comunidades de Aprendizaje surgió la necesidad de llevar a cabo esta investigación, que se centra en el estudio de su transferibilidad al contexto latinoamericano, con el fin de aportar conocimiento útil que permita orientar futuros procesos de expansión de Comunidades de Aprendizaje a más centros educativos, territorios y países.

Ante esta necesidad de avanzar en el conocimiento existente sobre la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, y tomando como objeto de estudio el caso de Latinoamérica, la investigación desarrollada partió de los siguientes interrogantes o preguntas de investigación: *¿Cómo surge la posibilidad de implementar Comunidades de Aprendizaje en el contexto de Latinoamérica? ¿Cuáles han sido las fases o momentos que ha seguido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a los seis países estudiados? ¿Qué elementos o mecanismos han dificultado o han favorecido la consecución de cada una de estas fases o momentos?*

En este marco, y con el objetivo central de *Investigar la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje a escuelas en Latinoamérica*, se ha realizado una investigación siguiendo el enfoque

comunicativo (Gómez et al., 2006), que ha conducido a la reconstrucción y definición de las distintas fases y acciones que componen el proceso de transferibilidad.

La sistematización de la Primera fase, relativa al *Establecimiento de Acuerdos para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje* al contexto latinoamericano, nos ha llevado a remontarnos al origen del trabajo sobre Comunidades de Aprendizaje en el contexto brasileño, cuyos antecedentes se encuentran en la labor de más de diez años del NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), de la Universidade Federal de São Carlos, a partir de la colaboración estrecha con el Centro de Investigación CREA. Hemos identificado cómo el intenso trabajo de visibilización y consolidación de Comunidades de Aprendizaje realizado por NIASE fue el detonante del interés del Instituto Natura por extender la propuesta de Comunidades de Aprendizaje a los distintos países en los que tiene presencia. Tras los primeros contactos e intercambios entre el Centro de Investigación CREA y Natura, se gestó la posibilidad de colaboración, que quedó materializada a partir de un Convenio de colaboración para los años 2013-2014, que identificamos como el Acuerdo Marco que capacita a Natura para ser la organización que lidere la extensión de Comunidades de Aprendizaje en territorio latinoamericano. Así mismo, si bien el plan inicial contemplaba la posibilidad de comenzar pilotos del proyecto en Brasil, nuestro análisis apunta a la consonancia entre los objetivos que persigue Comunidades de Aprendizaje y la visión de Natura, como elemento que favoreció el interés en la implementación del proyecto por parte de las delegaciones de Natura en un total de seis países (además de Brasil, el proyecto se ha iniciado en Perú, México, Colombia, Argentina y Chile).

La Segunda fase del proceso de transferibilidad ha consistido en la *Creación de Redes de Apoyo* para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países implicados. Estas Redes de Apoyo engloban a todos los actores sociales que, habiendo tomado contacto con Comunidades de Aprendizaje, han decidido entrar a formar parte de la alianza para su desarrollo en cada uno de los países. Con el fin de configurar estos equipos, hemos identificado la puesta en marcha de distintas acciones estratégicas. Nos referimos en primer lugar a la búsqueda de aliados fuertes en el terreno que permitiesen poner en marcha las acciones de lanzamiento del proyecto, así como a

la celebración de Foros de Presentación de Comunidades de Aprendizaje, dirigidos a movilizar a otros actores educativos relevantes. La creación de las Redes de Apoyo, formadas por agentes de distinta naturaleza (administraciones, universidades, organizaciones y fundaciones públicas o privadas) ha implicado la definición y establecimiento de roles para cada uno de estos agentes.

Una vez generadas las Redes de Apoyo en cada uno de los países, hemos identificado una Tercera fase en el proceso de transferibilidad, correspondiente a la organización de Seminarios de *Formación de formadores*. Éstos, desarrollados en Barcelona por investigadores e investigadoras del Centro de Investigación CREA, han estado dirigidos a capacitar en las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje y en las Actuaciones Educativas de Éxito a las personas representantes de las distintas organizaciones integrantes de las Redes de Apoyo. Nuestro análisis resalta el papel central de estos seminarios en dos direcciones. En primer lugar, han constituido herramientas imprescindibles para garantizar la formación de los equipos de cada uno de los países de forma previa a la puesta en marcha de los pilotos. Además, han representado una oportunidad para que las distintas organizaciones y delegaciones nacionales conociesen a fondo la propuesta, y pudiesen confrontar posibles resistencias o temores, acabando de definir su voluntad de apoyar el proyecto con responsabilidad y rigor.

La Cuarta fase en el proceso de transferibilidad ha correspondido con la *Puesta en marcha de los primeros Pilotos de Comunidades de Aprendizaje* en cada uno de los países. En este sentido, hemos podido ver cómo a partir del diálogo entre los agentes implicados se seleccionó una pequeña muestra de escuelas en los distintos países, para comenzar con las primeras implementaciones. A partir de ahí, se definió una estructura de sensibilizaciones a ser desarrolladas en los distintos territorios seleccionados por investigadores e investigadoras de CREA. En este sentido, nuestro análisis apunta a la relevancia de la primera experiencia de pilotos, desarrollada en Brasil en junio de 2013, como modelo a seguir en la puesta en marcha de los pilotos en el resto de países participantes. Esta fase de sensibilización, completada ya en cuatro de los seis países implicados en el proyecto, ha marcado el arranque del trabajo directo con los centros educativos.

Por último, hemos identificado la Quinta fase del proceso, correspondiente al *Seguimiento de los Pilotos y Extensión del proyecto*. Una vez realizadas las sensibilizaciones en las escuelas seleccionadas en los distintos países, ha comenzado el trabajo con aquellos centros educativos que han optado por transformarse en Comunidades de Aprendizaje. A través del análisis realizado hemos podido observar los esfuerzos realizados con el fin de afianzar y consolidar las Redes de Apoyo creadas en cada uno de los países. Para ello, se han habilitado distintas líneas de acción, como la creación de un portal de Comunidades de Aprendizaje, así como el diseño de materiales y la diseminación del proyecto en cada uno de los países. Otra de las principales acciones puestas en marcha en esta fase de seguimiento ha sido el diseño de un itinerario de formación que permita garantizar un óptimo acompañamiento a las escuelas, así como generar las condiciones para la futura expansión del proyecto en cada uno de los países. En este sentido, hemos podido identificar las primeras acciones para la extensión de Comunidades de Aprendizaje, que han comenzado a ponerse en marcha en el segundo semestre del año 2014 en Brasil. Nuestros resultados apuntan a la buena acogida que la propuesta ha recibido en cada uno de los países, que se ha materializado en el número creciente de apoyos por parte de actores educativos diversos, así como en un paulatino interés por la expansión de Comunidades de Aprendizaje a más centros educativos y territorios.

Además de contribuir a la sistematización del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al contexto latinoamericano, la investigación realizada ha permitido identificar aquellas barreras o elementos que han dificultado la consecución del proceso en cada una de las fases señaladas (correspondientes con las dimensiones exclusoras identificadas en el análisis comunicativo) así como las posibilidades o elementos que han contribuido al desarrollo exitoso de éste (correspondientes con las dimensiones transformadoras).

A través de nuestro análisis de la primera fase del proceso, hemos identificado como principal barrera la *confusión que rodeó los comienzos del proyecto de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje* a Latinoamérica, resultado de la existencia de otras propuestas educativas que aluden a términos similares, o incluso emplean esta misma

denominación, pero que no coinciden en cuanto a enfoque, y no cuentan con el reconocimiento internacional de la propuesta de CREA. Con el fin de afianzar y clarificar la naturaleza del proyecto, fue crucial realizar un importante esfuerzo de diálogo entre Natura y CREA, con el apoyo de NIASE en Brasil, que permitió clarificar los términos de la colaboración y dar forma al proyecto de transferibilidad.

En lo que respecta a las posibilidades para la realización de la primera fase, nuestro análisis apunta a cómo fueron precisamente algunas de las características definitorias de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje las que movilizaron a Natura para apostar por el proyecto. En este sentido, cabe destacar el *énfasis en la mejora de resultados*, objetivo central del proyecto, *el protagonismo de los centros educativos como ejes articuladores* de la propuesta, y *la evidencia acumulada de mejora* recogida durante los 20 años de andadura del proyecto en el contexto español. Así mismo, *la coincidencia de la visión y metas del Instituto Natura con los principios de Comunidades de Aprendizaje* facilitó el establecimiento de un acuerdo para el desarrollo del plan de transferibilidad.

Atendiendo a la segunda fase del proyecto, la principal barrera identificada está relacionada con la *gestión de las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje*. Esta dificultad se ha dejado sentir en dos sentidos. Por un lado, en lo relativo a la complejidad inherente a la gestión de equipos amplios y heterogéneos, compuestos por organizaciones de distinta naturaleza, con visiones y fines diversos. Por otro lado, e íntimamente conectado con el elemento anterior, en el proceso de creación y arranque de las Redes de Apoyo se han identificado distintos niveles de implicación por parte de los actores implicados. En este sentido, se ha hecho visible la necesidad de seguir ampliando las Redes de Apoyo, sumando nuevos esfuerzos que amplíen las posibilidades de acompañamiento y soporte a los centros educativos.

En cuanto a las posibilidades en el desarrollo de esta segunda fase, en primer lugar cabe destacar la *existencia de alianzas previas* en cada uno de los países, tanto por parte de Natura como por parte del Centro de Investigación CREA. A partir de un importante esfuerzo de presentación y difusión del proyecto entre estos colaboradores previos, se han podido sumar alianzas estratégicas que han facilitado el lanzamiento del proyecto en cada uno de los países. Por otra parte, *la coincidencia entre los objetivos de*

Comunidades de Aprendizaje y las líneas de acción de actores con gran legitimidad y fuerza ha permitido sumar a las Redes de Apoyo la colaboración de algunas organizaciones centrales en el panorama educativo de cada uno de los países.

En relación a las barreras en la tercera fase del proceso, correspondiente con la organización de seminarios de formación de formadores dirigidos a las organizaciones integrantes de las Redes de Apoyo en cada país, cabe destacar en primer lugar *la existencia de resistencias en relación a la propuesta*. Una de las principales resistencias se generó en respuesta a la necesidad de formación rigurosa que implica Comunidades de Aprendizaje. Por otro lado, fue frecuente la aparición de una postura de defensa del contextualismo, que insiste en las características propias de cada territorio, desconfiando de las posibilidades de transferibilidad de la propuesta. En segundo lugar, nuestro análisis nos ha llevado a identificar las fuertes *preocupaciones relativas a la inminente puesta en marcha de los primeros pilotos*. Los principales temores que se manifestaron en este sentido fueron el recelo en relación a la participación de las familias y otros miembros de la comunidad, las dudas relativas al papel de seguimiento de las escuelas a realizar por parte de las Redes de Apoyo, así como al propio rol de las personas formadoras, y la falta de confianza respecto a las opciones para conseguir un apoyo real por parte de las administraciones, que permitiese garantizar la sostenibilidad de la propuesta.

En cuanto a las posibilidades en esta tercera fase, destaca en primer lugar el propio *enfoque basado en evidencias científicas*, que contribuyó a afianzar el interés de las personas asistentes a los seminarios por la propuesta, y les permitió apreciar las diferencias respecto a otros proyectos educativos que no cuentan con el aval de la comunidad científica internacional. En segundo lugar, la *visita a una escuela funcionando como Comunidad de Aprendizaje*, incluida en el programa de los seminarios, tuvo efectos muy positivos en la disposición de los participantes hacia el proyecto, permitiéndoles conocer de primera mano el potencial de Comunidades de Aprendizaje a partir de su aplicación práctica. Por otro lado, el proceso de “recreación” (Flecha, 2015) del proyecto en cada uno de los territorios, basado en el diálogo igualitario de todos los agentes implicados, permitió a los participantes dar forma al plan de acción de Comunidades de

Aprendizaje en sus países, contribuyendo a vencer algunas de las resistencias más persistentes. Por último, la propia naturaleza transformadora de Comunidades de Aprendizaje, que prioriza las posibilidades y se orienta a la superación de las dificultades, contribuyó a la “creación de sentido” (Flecha, 1997) de los participantes en los seminarios, intensificando su compromiso con la puesta en marcha de Comunidades de Aprendizaje en sus países.

En relación a las barreras en la consecución de la cuarta fase, correspondiente a la puesta en marcha de los pilotos de Comunidades de Aprendizaje en los distintos países, en primer lugar hemos identificado las *consecuencias del enfoque educativo basado en ocurrencias* que han predominado en la política y práctica educativa de distintos países, que condujeron a la aparición de importantes resistencias entre el profesorado de las escuelas participantes. En primer lugar, cabe destacar una cierta reacción inicial de rechazo frente al enfoque del aprendizaje dialógico y en defensa al enfoque del aprendizaje significativo, resultado de la influencia de la reforma educativa española en el contexto latinoamericano. Por otra parte, hemos identificado una actitud de hartazgo entre el profesorado en relación a nuevas propuestas educativas, resultado de la ineffectividad de muchos de los planteamientos que han sido impuestos en política educativa en pro de la innovación, sin que tuviesen incidencia en la mejora de resultados. Así mismo, se hizo visible entre los participantes cierto énfasis en el contextualismo, frente al planteamiento de universalidad de las actuaciones de éxito. Por último, otra de las consecuencias del enfoque basado en ocurrencias fue el intento por parte de los participantes de equiparar formas previas de trabajar con las Actuaciones Educativas de Éxito, a pesar de la existencia de notables diferencias entre éstas. Otra de las barreras en el proceso fue el temor suscitado entre los participantes a que Comunidades de Aprendizaje les implicase una *mayor carga de trabajo*, haciéndoles concebir el proyecto como un requerimiento adicional en su ya de por sí dilatada carga de trabajo, en lugar de como un enfoque educativo que permitiese canalizar toda la actividad del centro en base a la participación de todos los agentes. Una tercera barrera identificada fue la *desconfianza en relación a la participación de las familias y otros miembros de la comunidad*, que llevó a los participantes a poner en duda la posibilidad de llevar a cabo el proyecto en sus países. Por último, hemos identificado como barrera la *presión ejercida*

por parte de la administración en relación a la toma de decisión de los centros educativos, que caracterizó al proceso en algunos de los territorios implicados, y pudo condicionar la toma de decisión en algunos centros educativos.

Si atendemos a las posibilidades en relación a la cuarta fase, en primer lugar hemos identificado la propia *naturaleza de la propuesta, sustentada en base a evidencias científicas*, como un elemento que influyó en la buena disposición de los participantes hacia el proyecto, permitiéndoles percibir el potencial de éste. Por otro lado, a pesar de las resistencias iniciales, la *participación de familias y otros miembros de la comunidad* en algunos momentos de las sensibilizaciones incidió muy positivamente en la visión y actitud del profesorado, generando una primera oportunidad para el diálogo igualitario sobre las posibilidades de transformación de sus centros educativos. Otro elemento que favoreció un clima positivo hacia la propuesta fue la *universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito*, que permitió vencer el énfasis en el contextualismo. A través de los ejemplos y las explicaciones del equipo a cargo de las sensibilizaciones, las personas participantes tuvieron la oportunidad de sentirse identificadas con las preocupaciones y retos universales que definen su tarea educativa, y encontrar en las Actuaciones de Éxito una alternativa válida para hacerles frente. Así mismo, la *puesta en práctica de una Tertulia Literaria Dialógica* en el marco de la sensibilización permitió a los participantes ampliar su comprensión de las Actuaciones de Éxito, y contribuyó a crear un clima de respeto y complicidad entre las personas participantes. Por último, la propia *dimensión transformadora de la propuesta* contribuyó a derrumbar las resistencias y desconfianza de los participantes, llevándoles a adoptar un “lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1988) dirigido a sumar esfuerzos en favor de la transformación de sus centros educativos.

Si atendemos al desarrollo de la quinta fase del proceso de transferibilidad, relativa al seguimiento y extensión del proyecto, hemos identificado principalmente dos barreras para su consecución. En primer lugar, el *riesgo de adulteración de la propuesta*, que puede poner en peligro la mejora de resultados en los centros, erosionando la confianza de las familias y centros educativos. Esta adulteración puede estar motivada por personas interesadas en hacer uso de la “etiqueta” Comunidades de Aprendizaje en su propio beneficio. Por otra parte, la necesidad de *garantizar una formación sólida y*

rigurosa sobre las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje plantea retos importantes a las organizaciones implicadas, y puede limitar las posibilidades de extensión del proyecto a más centros educativos y territorios.

En relación a las posibilidades en la consecución de esta quinta fase, cabe destacar en primer lugar el compromiso asumido por Natura y el resto de organizaciones aliadas con una *implementación rigurosa y responsable de la propuesta*, que está posibilitando hasta la fecha una óptima puesta en marcha del proyecto. Así mismo, debido en gran medida a esta implementación rigurosa y responsable, hemos podido evidenciar un *interés creciente por parte de organizaciones* de naturaleza diversa, lo cual no solo está contribuyendo a reforzar las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje en cada territorio y a mantener el pluralismo de la propuesta, sino que además está abriendo un prometedor panorama de expansión de la propuesta, que permitirá hacer llegar las Actuaciones Educativas de Éxito que han demostrado mejorar los resultados académicos de todo el alumnado a más centros educativos de más territorios, contribuyendo así a consolidar el derecho de más niños y niñas en todo el mundo a recibir la mejor educación posible.

En resumen, podemos concluir los siguientes aspectos acerca del proceso de Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje:

- I. La extensión del proyecto Comunidades de Aprendizaje a nuevos territorios nace de la voluntad de **contribuir, desde el ámbito de la Educación, a la superación de las desigualdades**.
- II. La transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje requiere un **compromiso con los principios y actuaciones que orientan la propuesta** por parte de las organizaciones impulsoras.
- III. Es preciso el **establecimiento de acuerdos y alianzas con actores educativos locales** (Administraciones, Universidades, Organizaciones con fines educativos, Fundaciones, entre otros), con el fin de posibilitar la recreación del proyecto en cada contexto y garantizar la sostenibilidad del mismo. Dichos actores pasarán a constituir las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje.

- IV. Todos los actores implicados en el proyecto han de recibir una **formación rigurosa en las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje**, que los prepare para una implementación sólida y responsable de las Actuaciones Educativas de Éxito, y evite la adulteración de las mismas.
- V. Con el fin de garantizar una adecuada puesta en marcha, los primeros pilotos de Comunidades de Aprendizaje en cada nuevo territorio deben estar constituidos por un **número reducido de centros educativos, cuyo proceso de sensibilización será apoyado por representantes del Centro de Investigación CREA**.
- VI. Es importante realizar un **acompañamiento continuado a aquellos centros educativos que decidan convertirse en Comunidades de Aprendizaje**, así como un seguimiento de la mejora en los resultados académicos, que estimule la extensión del proyecto a nuevos centros educativos y territorios.
- VII. La mejora educativa evidenciada en los casi 200 centros educativos funcionando como Comunidades de Aprendizaje en el Estado español, así como la implicación responsable del Instituto Natura y sus aliados con el proyecto, constituyen un sólido aval para la **Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica**.

El trabajo de investigación realizado en el marco de esta tesis doctoral constituye una aproximación científicamente fundamentada al proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a seis países del contexto latinoamericano, que está desarrollándose en los años recientes a partir del Acuerdo de Colaboración entre el Centro de Investigación CREA, de la Universidad de Barcelona, y Natura, empresa brasileña con presencia internacional.

La investigación realizada suma así una nueva contribución a la línea de investigación sobre educación superadora de desigualdades desarrollada por parte del CREA, hecha realidad en la práctica a través del desarrollo del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, en diálogo con centros educativos, administraciones, y otros agentes educativos. Con

más de 20 años de trayectoria, y dotada de reconocimiento internacional a partir de los resultados del Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011), del Sexto Programa Marco, la investigación en Comunidades de Aprendizaje encuentra su mejor muestra de impacto científico, social y político en el creciente interés por el proyecto en el plano internacional.

Una de las aportaciones singulares de este trabajo de investigación es el esfuerzo de sistematización del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a seis países latinoamericanos. Tomando en consideración el interés ascendente por el proyecto, las evidencias aportadas por este trabajo constituyen una guía de gran utilidad para aquellos centros educativos, administraciones u organizaciones con fines educativos con el deseo de comenzar a trabajar en la línea de Comunidades de Aprendizaje. Así mismo, el análisis de las barreras y posibilidades en la consecución del proceso de transferibilidad ha permitido identificar algunas “lecciones aprendidas” en su desarrollo, proporcionando conocimiento que garantice la solidez y adecuación de futuras implementaciones. Tal y como reflejan los resultados de la investigación, el camino iniciado deja entrever el importante impacto de la irrupción de Comunidades de Aprendizaje en el panorama educativo latinoamericano a medio y largo plazo, lo cual convierte a esta investigación en un importante precedente.

Así mismo, el enfoque comunicativo que ha guiado la investigación ha permitido dar voz a los distintos agentes desempeñando roles centrales en el desarrollo del proyecto en los distintos países implicados. Además, el análisis realizado ha conducido a la identificación de importantes conexiones en lo que respecta a las preocupaciones, expectativas y metas propias de cada uno de estos agentes. Durante el desarrollo de este trabajo, las personas participantes han puesto de manifiesto una fuerte inquietud por las desigualdades existentes en sus escuelas y territorios, un intenso deseo de mejorar las oportunidades y resultados del alumnado, y un firme compromiso con la puesta en marcha de aquellas actuaciones que permitiesen avanzar hacia dicha mejora. Frente a la idea notablemente extendida de que el profesorado y otros profesionales dedicados a la educación padecen una pérdida de ilusión y entusiasmo que es reflejo del mal momento que atraviesa el hecho educativo, esta investigación da cuenta de la profunda capacidad de “reencantarse” que revive en los profesionales al tomar contacto con una propuesta

educativa que, además de estar sólidamente fundamentada, responde a una orientación transformadora.

Hemos podido observar como precisamente este carácter transformador de Comunidades de Aprendizaje hace posible que emerjan vías y canales para el trabajo colectivo en base a una propuesta de naturaleza pluralista, en la que todas las personas pueden sentirse representadas e implicadas, puesto que está orientada a extender aquellas actuaciones y prácticas educativas que hacen posible la mejora de resultados, independientemente de las características del contexto. De esta forma, el hecho de haber podido analizar el arranque de Comunidades de Aprendizaje hasta en seis países distintos refuerza las ideas de transferibilidad y universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito.

Líneas de investigación futuras

El proceso que está siendo vivido en los seis países participantes abre un vibrante panorama de investigación futura. De esta forma, nuevas investigaciones que partan del recorrido de esta tesis doctoral podrán realizar una recogida sistemática de las mejoras académicas experimentadas por los centros educativos implicados en el proyecto en los distintos países, a partir de su transformación en Comunidades de Aprendizaje. Igualmente, podrá abordarse el estudio de la transformación en las expectativas y trayectorias académicas del alumnado, en muchos casos perteneciente a territorios fuertemente golpeados por la desigualdad. Así mismo, otra futura línea de investigación podría responder al análisis de las posibilidades de replicabilidad del proyecto Comunidades de Aprendizaje en cada uno de los países, así como de los eventuales impactos de esta propuesta educativa en las políticas públicas y en las líneas de formación del profesorado. Por último, tomando en consideración el importante impacto social de Comunidades de Aprendizaje más allá del ámbito escolar en sus 20 años de implementación en el contexto español, convirtiendo a los centros educativos participantes en motor de transformación en otras áreas sociales, futuras investigaciones podrán orientarse a la evaluación de las mejoras y beneficios sociales promovidos a partir

de la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje en los distintos territorios en los que ha comenzado a desarrollarse el proyecto.

En definitiva, el horizonte de posibilidades de continuar desarrollando investigación sobre la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje es amplio y apasionante, y da cuenta de la enorme relevancia de continuar avanzando en el estudio de aquellas propuestas educativas que, recogiendo las contribuciones científicas más influyentes en diferentes disciplinas, están demostrando que es posible mejorar los resultados educativos del alumnado, incluso en aquellos contextos más castigados por la desigualdad.

Los retos del presente exigen lo mejor de cada uno de los profesionales que intervienen en el hecho educativo. El papel de la investigación, lejos de enfatizar los obstáculos que dificultan la mejora educativa y de defender las características contextuales que legitiman el fracaso escolar de los colectivos más vulnerables, no puede ni debe ser otro que el de entregarse con entusiasmo al estudio riguroso de aquellas teorías y prácticas que permiten movilizar y aunar los recursos existentes en todas las comunidades y territorios, en base al desafío universal de garantizar el derecho de todos los niños y niñas del mundo a recibir las mejores actuaciones educativas posibles. Éste ha sido el anhelo —compartido con infinidad de compañeros y compañeras— que ha motivado este trabajo de investigación, y que deseo que continúe guiando esfuerzos futuros.

Referencias bibliográficas

- Abraham, M. (2014). Strengthening Sociology's Commitment to Social Justice. *Global Dialogue. Newsletter for the International Sociological Association*, 4(3). Disponible en: <http://isa-global-dialogue.net/strengthening-sociologys-commitment-to-social-justice>
- Agar, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 45-56.
- Aiello, E., & 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
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. London: New Left Books.
- Althusser, L. (1994). *The future lasts a long time*. London: Vintage.
- Althusser, L., & Balibar. E. (1998). *Reading Capital*. London: Verso.
- Amela, V., Sanchís, I., & Amiguet, LI. (2013, 14 de febrero). "El mejor profesor de salto es un buen obstáculo". La Contra. *La Vanguardia*. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20130214/54366700169/la-contra-courtney-cazden.html>
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Press.
- Aubert, A., & Soler, M. (2006). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. Kincheloe, & R. Horn (Eds). *The Praeger Handbook of Education and Psychology*. (pp. 521-529). Westport, CT: Greenwood Press.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75. doi:10.1080/09620214.2011.543854
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª edición). México: Trillas.
- Azaola, M. C. (2014). Community school programmes in Latin America: Imagining the long-term impact of developing pupils' agency. *International Journal of Educational Development*, 38, 80-86. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.03.003
- Bacigalupe, A., & Escolar-Pujolar, A. (2014). The impact of economic crises on social inequalities in health: What do we know so far? *International Journal for Equity in Health*, 13, 52. doi:10.1186/1475-9276-13-52
- Bane, M. J., & Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Review of Education*, 38, 37–42.
- Barrientos, A., & Santibanez, C. (2009). New Forms of Social Assistance and the Evolution of Social Protection in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 41, 1-26. doi:10.1017/S0022216X08005099

- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauer, P., & Riphahn, R. (2006). Timing of School Tracking as a Determinant of Intergenerational Transmission of Education. *Economics Letters*, 91(1), 90–97. doi:10.1016/j.econlet.2005.11.003
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., & Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Becker, G. S. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bennett, W. L. (2012). The Personalization of Politics: Political Identity, Social Media, and Changing Patterns of Participation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 644, 20-39. doi:10.1177/0002716212451428
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302. doi:10.1080/0305764X.2011.607151
- Blazek, J., & Netrdova, P. (2012). Regional unemployment impacts of the global financial crisis in the new member states of the EU in Central and Eastern Europe. *European Urban and Regional Studies*, 19(1), 42-61. doi:10.1177/0969776411428650
- Bostan, I., & Grosu, V. (2010). The social effects of the current economic crisis on the European Union labour market. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 31, 7-21.

- Boudin, K. (1993). Participatory Literacy Education behind Bars: AIDS Opens the Door. *Harvard Educational Review*, 63(2), 207-232.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Primera ed.). México: Fontamara.
- Bourguignon, F., Ferreira, F. H. G., & Leite, P. G. (2002). Ex-ante Evaluation of Conditional Cash Transfer Programs: The Case of Bolsa Escola. *World Bank Policy Research Working Paper*, 2916. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=358407>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education Paper presented at the Common Destiny Conference*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Brannan, T., Durose, C., John, P., & Wolman, H. (2006). *Assessing Best Practices as a Means of Innovation*. Paper presented at the Annual Conference of the Urban Affairs Association. Montreal. Canadá (22 Abril), 2006. doi:10.1080/03003930701770405
- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages? *Acta Sociologica*, 57(1), 25-39. doi:10.1177/0001699313495056
- Brophy, J. J., & Good, T. (1984). *Teacher behavior and student achievement*. Michigan State University: Institute for Research on Teaching. Disponible en: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op073.pdf>
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New evidence. *Economic Policy*, 22, 781–861.

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi:10.4471/ijep.2012.01
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70, 4–28. doi: 10.1177/000312240507000102
- Burgués, A., Martin, S., & Santa Cruz, I. (2013). La relación entre cooperativas transformadoras y desigualdades sociales en los territorios. *Scripta Nova- Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- Calarco, J. M. (2011). "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6), 862-882. doi:10.1177/0003122411427177
- Campante, F. R., & Chor, D. (2012). Why was the Arab World Poised for Revolution? Schooling, Economic Opportunities, and the Arab Spring. *Journal of Economic Perspectives*, 26(2), 167-187. doi:10.1257/jep.26.2.167
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. doi:10.1007/s10212-011-0069-2
- Carter, P. L. (2013). At-Risk Students: Implications for School Reform. *AERA 2013 Annual Conference Presidential Session: "Education, Poverty, and School Reform: Perspectives From the Encyclopedia of Diversity in Education"*.
- Castells, M., Freire, P., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Cattell, R. B. (1971). *The discovery of fluid and crystallized general intelligence. Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton.

- Chilisa, B. (2011). *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chomsky, N. (1977). *Lenguaje y Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Politics*. New York: Black Rose Books
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.
- Clemente, A., Higgins, M. J., & Sughrua, W. M. (2011). 'I don't find any privacy around here': ethnographic encounters with local practices of literacy in the state prison of Oaxaca. *Language & Education*, 25(6), 491–513. doi:10.1080/09500782.2011.596318
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342. doi:10.1016/j.tate.2009.09.014
- Coleman, J. S. , Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Condron, D. J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social Problems*, 54(1), 139-160. doi:10.1525/sp.2007.54.1.139
- CONFAPEA. (2012). *Mil y una tertulias literarias y musicales dialógicas por todo el mundo*. Disponible en: <http://confapea.org/tertulias/>
- Conover, M. D., Ferrara, E., Menczer, F., & Flammini, A. (2013). The Digital Evolution of Occupy Wall Street. *PLOS ONE*, 8(5), n°. art. e64679. doi:10.1371/journal.pone.0064679

- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice. Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38, 37–52. doi:10.1080/03057640801889964
- Corrales, J. (2006). Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America. *Social Policy & Administration*, 40, 450–470. doi:10.1111/j.1467-9515.2006.00498.x
- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on early childhood education and care*. Disponible en:
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf>
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruces, G., García Domench, C., & Gasparini, L. (2014). Inequality in education: evidence for Latin America. In G. A. Cornia (Ed.), *Falling Inequality in Latin America: Policy Changes and Lessons* (pp. 318-339). New York: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cunha, F., & Heckman, J.J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 320-364. doi:10.3386/w14695
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dávila, P., & Naya, L. M. (2011). La Defensa de los Derechos de la infancia en América Latina desde la perspectiva legal. Una visión educativa. *Educación XX1*, 14(1), 201-221.

- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981). Tracking, Ability, and SES: Further Evidence on the "Revisionist-Meritocratic Debate". *American Journal of Education*, 89(3), 283-304.
- De Botton, L, Puivert, L., & Sánchez-Aroca, M. (2005). *The Inclusion of Other Women: Breaking the Silence through Dialogic Learning*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- De Vogli, R. (2014). The financial crisis, health and health inequities in Europe: the need for regulations, redistribution and social protection. *International Journal for Equity in Health*, 13(58). doi:10.1186/s12939-014-0058-6
- Delpit, L. D. (1988). The silence dialogue. Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Delpit, L. D. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1, 23–46. doi:10.1177/146879410100100102
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. doi:10.1177/1558689812437186
- Derrida, J. (1989). *De la gramatología*. Madrid: Siglo XXI
- Dewey, J. (1960). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díez, J., Santos, T., & Álvarez, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.198
- Dobbie, W., & Fryer, R. G. (2011). Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 158–187. doi:10.1257/app.3.3.158

- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: A case study. *Cambridge Journal of Education*, 37, 473–488. doi:10.1080/03057640701705690
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J. M., Hall, W., Hill, R., et al. (1973). A Black response to Christopher Jencks' 'Inequality' and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76–91.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Egan, K. (2003). Start with what the student knows or with what the student can imagine? *PHI DELTA KAPPAN*, 84(6), 443-445. doi:10.1177/003172170308400606
- Egan, K. (2005). Student's development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.
- Elboj, C. (2014). In the Path to Regaining Social Sciences Legitimacy through Public Sociology. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 158-181. doi:10.4471/rimcis.2014.35
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 177-189. doi:10.1387/RevPsicodidact.810
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in Sociology of Education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.

- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- Espínola Hoffmann, V., & Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación, Número Especial*, 257-280.
- European Commission. (2010a). *Communication from the Commission, Europe 2020, a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2010b). *The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2011a). *Communication from the Commission. Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2011b) *Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions. Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- European Commission. (2011c). *Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education*. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_en.htm

European Commission. (2013). *Ethics for researchers. Facilitating Research Excellence in FP7*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. doi:10.2777/7491

European Science Foundation. (2011). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Disponible en: http://www.nsf.gov/od/iaa/ise/Code_Conduct_ResearchIntegrity.pdf

European Union. (2010a). *Why socio-economic inequalities increase? Facts and policy responses in Europe*. Disponible en: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-review-inequalities_en.pdf

European Union. (2010b). *Charter of Fundamental Rights of the European Union, Official Journal of the European Union (30.3.2010) N.C83/389–403*. Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:en:PDF>

European Union Agency for Fundamental Rights & UNDP. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States - Survey results at a glance*. Disponible en: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf

European Union Spanish Presidency. (2010). *Conclusions “Science against Poverty” Conference. La Granja, 8-9 April 2010*. Disponible en: http://www.scienceagainstpoverity.com/Resources/documentos/resultados/Conclusiones_230610.pdf

Eurostat. (2014a). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex*. Disponible en: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do#>

- Eurostat. (2014b). *Early leavers from education and training by sex*. Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40
- Ferrer Guardia, F. (2010). *La Escuela Moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fine, M., & Weis, L. (1996). Writing the 'wrongs' of fieldwork: confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 251-274. doi:10.1177/107780049600200301
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 5(4), 425-446. doi:10.1177/1532708605279701
- Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *Int J Environ Res Public Health*, 10(8), 3089–3111. doi:10.3390/ijerph10083089
- Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–218. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.

- Flecha, R. (2011). The Dialogic Sociology of Education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20. doi:10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R. (2014b, Mayo 17). [Debate general]. *El concepto de Creación Social y evaluación Ciencias Sociales y Humanidades*. [Comentario en un forum Online]. Disponible en: <http://amieedu.org/debate/index.php?topic=124.msg368#msg368>
- Flecha, R. (2014-2017). *IMPACT-EV: Evaluating the impact and outcomes of European SSH research*. Seventh Framework Program, Socio-economic Sciences and Humanities. European Commission.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista Educación*, 360, 140-161. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Paidós.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R., & Racionero, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? In J. Bautista Martínez, *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131-150. doi:10.4471/remie.2014.08

- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-textos.
- Franzini, M., & Pianta, M. (2009) Mechanisms of Inequality: An Introduction. *International Review of Applied Economics*, 23(3), 233-237. doi:10.1080/02692170902811660
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Frost, D. (2012). A case of educational reform from the ground up: Involving ethnic minority parents in the life of the school in South East Europe. *Improving Schools*, 15(2), 163–178. doi:10.1177/1365480212450234
- Fung, A., & Wright, E. O. (2001). Deepening democracy: Innovations in empowered participatory governance. *Politics & Society*, 29(1), 5-41. doi:10.1177/0032329201029001002
- Galea, S., Ahern, J., Tracy, M., Rudenstine, S., & Vlahov, D. (2007). Education inequality and use of cigarettes, alcohol, and marijuana. *Drug and Alcohol Dependence*, 90, S4-S15. doi:10.1016/j.drugalcdep.2006.11.008
- Gamboa, L. F., & Waltenberg, F. D. (2012). Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006-2009). *Economics of Education Review*, 31(5), 694-708. doi:10.1016/j.econedurev.2012.05.002
- Ganz, M. (2009). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farm worker movement*. New York: Oxford University Press.
- García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. doi:10.4471/ijep.2012.04

- García, R., Melgar, P., Sordé, T. (2013). From refusal to getting involved in Romani research, In D. Mertens, (Ed.). *Indigenous Pathways Into Social Research: Voices of a New Generation* (pp. 367-380). Walnut Hills, CA: Left Coast Press.
- Gardner, J., & Pollard, A. (2008). Knowledge transformation and impact (editorial). *Cambridge Journal of Education*, 38, 1–4. doi:10.1080/03057640801889931
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia Press.
- Giroux, H. A. (1987) Introduction: Literacy and the pedagogy of political empowerment. In P. Freire and D. Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (pp. 1-27). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational Theory*, 49(1), 1–19. doi:10.1111/j.1741-5446.1999.00001.x
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure.
- Glewwe, P. & Kassouf, A. L. (2012). The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, 97(2), 505–517. doi:10.1016/j.jdeveco.2011.05.008

- Goesling, B. (2007). The rising significance of education for health? *Social Forces*, 85(4), 1621-1644. doi:10.1353/sof.2007.0068
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, A., Elboj, C., & Capllonch, M. (2013). Beyond Action Research. The Communicative Methodology of Research. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 183-197. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.183
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Gomez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gonzalez, N., & Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gramsci, A. (1981). *La Alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gruber, L., & Kosack, S. (2014). The Tertiary Tilt: Education and Inequality in the Developing. *World Development*, 54, 253-272. doi:10.1016/j.worlddev.2013.08.002
- Guerra, S. F. (2012). Using Urban Fiction to Engage At-Risk and Incarcerated Youths in Literacy Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 385-394. doi:10.1002/JAAL.00047

- Habermas, J. (2010). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hall, A. (2006). From Fome Zero to Bolsa Família: Social policies and poverty alleviation under Lula. *Journal of Latin American Studies*, 38(4), 689-709. doi:10.1017/S0022216X0600157X
- Ham, A. (2014). The Impact of Conditional Cash Transfers on Educational Inequality of Opportunity. *Latin American Research Review*, 49(3), 153-175. doi:10.1353/lar.2014.0049
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242. doi:10.1177/1468794111426607
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116, C63–C76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture, 1996). In M. Hammersley (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice* (pp. 3-17). London: Sage.
- Harris, E., & Wilkes, S. (2013). *Partnerships for learning: Community support for youth success*. Harvard Family Research Project. Disponible en: http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/partnerships-for-learning-community-support-for-youth-success?utm_source=News%2BAnnouncement&utm_medium=HFRP%2BWebsite&utm_campaign=PartnershipsForLearning

Harlem Children Zone. (2008, 6 de Agosto). *Barack Obama on the Harlem Children's Zone*. [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Xh5QRMa KE>

Harlen, W., & Deakin-Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. In EPPI-Centre (Ed.), *Research evidence in education library*. London: Institute of Education Social Science Research Unit.

Haynes, N. M., Comer, J. P., Hamiltonlee, M. (1988). The School Development Program - A Model for School Improvement. *Journal of Negro Education*, 57(1), 11-21. doi:10.2307/2295272

Herman, J. I., Abedi, J., & Golan, S. (1994). Assessing the Effects of Standardized Testing on Schools. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 471-482. doi:10.1177/0013164494054002022

Hill, N. L., & Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.

INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Disponible en:

http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

INE. (2014). *Encuesta de Población Activa. Tercer Trimestre de 2014*. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0314.pdf>

Iñiguez, T., & Burgués, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, 2(3), 296-340. doi:10.4471/hse.2013.17

Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *J Qual Stud Health Well-being*, 9. doi:10.3402/qhw.v9.24152.

Jargowsky, P. (1997). *Poverty and Place: Ghettos, Barrios, and the American City*. New York: Russell Sage Foundation.

Jencks, C. (1973). Inequality in Retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138-164.

Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.

Johnson, D., & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 444-49. doi:10.1037/0022-0663.73.3.444

Juris, J. S. (2012). Reflections on #Occupy Everywhere: Social media, public space, and emerging logics of aggregation. *American Ethnologist*, 39(2), 259-279. doi:10.1111/j.1548-1425.2012.01362.x

Kane, L. (2010). Community development: learning from popular education in Latin America. *Community Development Journal*, 45(3), 276-286. doi:10.1093/cdj/bsq021

- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: Neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913-919. doi:10.1016/j.cortex.2012.03.011
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kitcher, P. (2003). *Science, truth, and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Klasen, S., & Nowak-Lehmann, F. (2009). Poverty, inequality, and policy in Latin America: an introduction. In S. Klasen, & F. Nowak-Lehmann, (Eds.), *Poverty, Inequality, and Policy in Latin America* (pp. 1-16). Cambridge, MA: MIT Press.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for Teacher Education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Crown Publishers.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Langou, G. D. (2013). Validating one of the world's largest conditional cash transfer programmes. A case study on how an impact evaluation of Brazil's Bolsa Familia Programme helped silence its critics and improve policy. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 430-446. doi:10.1080/19439342.2013.861501

- Lebow, R. N. (2007). Social science as an ethical practice. *Journal of International Relations and Development*, 10, 16–24. doi:10.1057/palgrave.jird.1800110
- Levin, H. M. (1987). Accelerated schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44(6), 19-21.
- Levy, F. (2010). How technology changes demands for human skills. *OECD Education Working Papers*, 45. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmhds6czqzq-en>
- Ley General de Educación. (Última Reforma DOF 10-06-2013). (México).
- Ley n° 115, de 8 de febrero de 1994, General de Educación. (Colombia).
- Ley n° 20370, del 17 de agosto de 2009, General de Educación. (Chile).
- Ley n° 26206, de 27 de diciembre de 2006, de Educación Nacional. (Argentina).
- Ley n° 28044, de 29 de julio de 2003, General de Educación. (Perú).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (España).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (España).
- Luecke, D. F., & McGinn N. F. (1975). Regression analyses and educational production functions: Can they be trusted? *Harvard Educational Review*, 45(3), 325-350.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macías, F., Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. doi:10.4471/rise.2012.04
- Marteleto, L., Gelber, D., Hubert, C., & Salinas, V. (2012). Educational Inequalities among Latin American Adolescents: Continuities and Changes over the 1980s, 1990s and

2000s. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 352-375.
doi:10.1016/j.rssm.2011.12.003

Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14

McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35, 357–382. doi:10.1080/03057640500319065

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mello, R. R. (2008). Jesús Gómez in Brazil: Days in Spring. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-4.

Mello, R. R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181. doi:10.1174/113564009788345871

Mello, R. R. (2012). From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. *International Journal of Educational Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.4471/ijep.2012.08

Mello, R. R., Braga, F. M., Gabassa, V. (2012). *Comunidades de Aprendizagem: Outra escola é possível*. São Carlos: EdU-FSCar.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: New York: Routledge.

Merton, R. K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Merton, R. K. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.

Milesi, C., Brown, K. L., Hawkley, L., Dropkin, E., & Schneider, B. L. (2014). Charting the Impact of Federal Spending for Education Research: A Bibliometric Approach. *Educational Researcher*, 43(7), 361-370. doi:10.3102/0013189X14554002

- Myers, J. P. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, 24, 952–966. doi:10.1016/j.tate.2007.09.012
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392–426.
- Nieto, S. (2005). Public Education in the Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises, and an Uncertain Future. *Harvard Educational Review*, 75(1), 43-64.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD. (2012a). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2012b). *Innovative Learning Environments. Inventory Case Study. Directorate for Education*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/cei/49930737.pdf>
- OECD. (2013a). *Results from PISA 2012. Country Note: Spain*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain.pdf>
- OECD. (2013b). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2013c). *Results from PISA 2012. Country Note: Brazil*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>
- OECD. (2014a). *Focus on Inequality and Growth*. Disponible en: <http://www.oecd.org/els/soc/Focus-Inequality-and-Growth-2014.pdf>

- OECD. (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229. doi:10.1016/j.jpubeco.2007.02.002
- Orfield, G. (2009). *Reviving the Goal of an Integrated Society: A 21st Century Challenge*. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project.
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89, 427—443. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x
- ONU. (2000). *Objetivos del Milenio*. Disponible en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/statements.shtml>
- ONU. (2013). *Inequality Matters: Report on the World Social Situation*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/reports/InequalityMatters.pdf>
- ONU. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2014*. Disponible en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 916-922. doi:10.1177/1077800414537217
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. doi:10.4471/ijelm.2014.17
- Padrós, M., García, R., Mello, R. R., & Molina, S. (2011). Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312. doi:10.1177/1077800410397809

- Petterson, S. M., & Albers, A. B. (2001). Effects of poverty and maternal depression on early child development. *Child Development*, 72(6), 1794-1813. doi:10.1111/1467-8624.00379
- Pinar, W. F. (2011). *Curriculum studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot., & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2009). *Legados: La historia de la segunda generación inmigrante*. Barcelona: Hipatia Press.
- Poster, M. (1990). *The mode of Information*. Cambridge: Polity.
- Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence. Moving Forward using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 844-849. doi:10.1177/1077800414537205.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holdford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerables voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. doi:10.1080/0305764X.2012.733341
- Puigvert, L., Oliver, E., Valls, R., García, C. (2012). De la superstición a la ciencia: actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, 15-23.
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and transformative dimensions: Communicative analysis enhancing solidarity among women to overcome gender violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889-894. doi:10.1177/1077800414537212.

- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309. doi:10.4067/S0718-09342010000400003
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other peoples' words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Racionero, S., & Álvarez, P. (2013). Evidencias científicas: el aval de la comunidad científica internacional. *OGE: Organización y Gestión Educativa*, 5, 13-16.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Journal of Psychodidactics*, 15, 239–252. doi:10.1387/RevPsicodidact.818
- Rawlings, L. B., & Rubio, G. M. (2003). Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfer Programs Lessons from Latin America. *The World Bank Policy Research Working Paper*, 3119. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2003/09/30/000094946_0309160409264/Rendered/PDF/multi0page.pdf
- Reimers, F. (1999). Educational chances for the poor. *Prospects*, 29(4), 480-491.
- Reimers, F. (2002). (Coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Reimers, F., & McGinn, N. F. (1997). *Informed dialogue: Using research to shape education policy around the world*. Westport, Conn: Praeger.
- Ríos, O. (2013). Transformación Sociocultural y Desarrollo. Buenas Prácticas o Actuaciones de Éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. doi:10.4471/remie.2013.11
- Rodríguez, H., & Flecha, R. (2011). La Revolución Científica y Democrática en Educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34-52. doi:10.4452/remie.2011.02

- Rodríguez, H., Ríos, O., & Racionero, S. (2012). Reframing Compensatory Education through Scientific Evidence. Inclusive Actions for Equality of Results. *Revista de Educación, Número especial*, 67-87. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207
- Rodríguez, F., Rué, L., & López, L. (2013). Situating the Communicative Methodology of Research in the Context of Public Science. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 235–245. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.307
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979– 2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451–475. doi:10.1016/S0022-4405(02)00124-3
- Sadovnik, A. R., & Semel, S. F. (2010) Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 46(1-2), 1-13. doi:10.1080/00309230903528421
- Salverda, W., & Mayhew, K. (2009) Capitalist Economies and Wage Inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 25(1),126-154. doi:10.1093/oxrep/grp008
- Sánchez, M. (1999). Voices inside schools - La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336.
- Sanders, M. G., & Lewis, K. C. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *High School Journal*, 88(3), 1–9. doi:10.1353/hsj.2005.0005
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583. doi:10.1086/258393

- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2006). Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691-743. doi:10.3102/00346543076004691
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, S. (2004). Researching shyness: a contradiction in terms? *Qualitative Research* 4(1), 91–105. doi:10.1177/1468794104041109
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales*. Barcelona: Hipatia Press.
- Seddon, T. (1986). Education and social change. A critique of contextualism. *Australian Journal of Education*, 30(2), 150-167. doi:10.1177/000494418603000204
- Sen, A., & Hawthorn, G. (1985). *The Standard of Living (Tanner Lectures in Human Values)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Madrid: Planeta
- Serrano, M. A., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 191-205. doi:10.1387/RevPsicodidact.820
- Shulman, S. W., Scholsberg, D., Zavestoski, S., & Courard-Hauri, D. (2003). Electronic Rulemaking: A Public Participation Research Agenda for the Social Sciences, *Social Science Computer Review*, 21(2), 162-178. doi:10.1177/0894439303251557

- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Livermon, B. J., & Dolan, L. (1990). Success For All - 1st Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban-Education. *American Educational Research Journal*, 27(2), 255-278. doi:10.3102/00028312027002255
- Sloam, J. (2014). 'The outraged young': young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Information Communication & Society*, 17(2), 217-231. doi:10.1080/1369118X.2013.868019
- Soler, M. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, 46(2), 169-172. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01481.x
- Soler, M. (2001). *Dialogic Reading. A New Understanding of the Reading Event*. Cambridge: Harvard University.
- Soler, M. (2004). Reading to Share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. In M.-C. Bertau (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self. International Cultural-Historical Human Sciences* (pp. 157-183). Berlin: Lehmanns.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los Actos de Habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43(2), 363-375. doi:10.4067/S0718-09342010000400007
- Solga, H. (2014). Education, economic inequality and the promises of the social investment state. *Socioeconomic Review*, 12(2), 269-297. doi:10.1093/ser/mwu014
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T. (2007). *'Quitarse de la Escuela': Processes of Persistence and Dropping out among Romaní Girls*. Cambridge: Harvard University.
- Sordé, T., & Mertens, D. M. (2014). Mixed Methods Research With Groups at Risk: New Developments and Key Debates. *Journal of Mixed Methods Research*, 8, 207-211. doi:10.1177/1558689814527916

- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43(2), 377-391.
- Spillane, J. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective. *The Elementary School Journal*, 11(2), 253-281. doi:10.1086/656300
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363. doi:10.3102/0034654308317846
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stanford Center on Poverty and Inequality. (2014). *State of the Union. The Poverty and Inequality Report*. Disponible en: http://web.stanford.edu/group/scspi/sotu/SOTU_2014_CPI.pdf
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The final report*. Disponible en: http://www.ioe.ac.uk/RB_Final_Report_3-7.pdf
- Taş, E. O., Reimão, M. E., & Orlando, M. B. (2014). Gender, Ethnicity, and Cumulative Disadvantage in Education Outcomes. *World Development*, 64, 538-553. doi:10.1016/j.worlddev.2014.06.036
- Tejerina, B., Perugorria, I., Benski, T., & Langman, L. (2013). From indignation to occupation: A new wave of global mobilization. *Current Sociology*, 61(4), 377-392. doi:10.1177/0011392113479738

- Tellado, I., Serrano, M. A., & Portell, D. (2013). The Achieved Dreams of a Neighborhood. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 289-306. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.289
- Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tierney, W. (2013). 2013 AERA Presidential Address: Beyond the Ivory Tower: The Role of the Intellectual in Eliminating Poverty. *Educational Researcher*, 42(6), 295-303. doi:10.3102/0013189X13502772
- Torche, F. (2010). Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85-110. doi:10.1177/003804071036793
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- Vacca, J. (2008). Crime can be prevented if schools teach juvenile offenders to read. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 1055-1062. doi:10.1016/j.childyouth.2008.01.013
- Valencia, R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. New York: Taylor & Francis.
- Valls, R., & 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.2012.749213kyria
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: From principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x

- Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *Information Society*, 19(4), 315-326. doi:10.1080/01972240390227895
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. doi:10.1080/01411920902919257
- Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B., & Duque, E. (2014). What Students Say About Gender Violence Within Universities: Rising Voices From the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 883-888. doi:10.1177/1077800414537211
- Voelkl, K. E., Welte, J. W., & Wieczorek, W. F. (1999). Schooling and delinquency among White and African American adolescents. *Urban Education*, 34(1), 69-88. doi:10.1177/0042085999341005
- Von Secker, C. (2002). Effects of inquiry-based teacher practices on science excellence and equity. *Journal of Educational Research*, 95(3), 151-160. doi:10.1080/00220670209596585
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Willinsky, J. (2005). Scientific research in a democratic culture: Or what's a social science for? *Teachers College Record*, 107(1), 38-51. doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00455.x
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

- Wilson, W. J. (2003). Race, class and urban poverty: A rejoinder. *Ethnic and Racial Studies*, 26(6), 1096-1114. doi:10.1080/0141987032000132522
- Wineburg, M. S. (2006). Evidence in teacher preparation: Establishing a framework for accountability. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 51-64. doi: 10.1177/0022487105284475
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. Analytical report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education. Brussels, Belgium: European Commission.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. Plymouth: AltaMira.
- World Bank. (2012). *Do Our Children Have a Chance? A Human Opportunity Report for Latin America and the Caribbean*. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2374/656560PUB0EPI2065717B09780821386996.pdf?sequence=1>
- World Bank. (2014). *World Development Indicators, The World Bank*. Disponible en: <http://data.worldbank.org/data-catalog/GDP-ranking-table>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. New York: Verso.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics can be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi:10.1177/0022487109347671